



SIRPA PERUNKA

”Tässä on hyvä syy  
ammattillisesti  
keskustella”

Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun  
ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa

*Sirpa Perunka*

## **”TÄSSÄ ON HYVÄ SYY AMMATILISESTI KESKUSTELLA”**

Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta  
ammattillisessa opettajankoulutuksessa

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa 10  
syyskuun 18. päivänä 2015 klo 12



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2015



*Sirpa Perunka*

**"TÄSSÄ ON HYVÄ SYY  
AMMATILISESTI KESKUSTELLA"**

Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta  
ammattillisessa opettajankoulutuksessa



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2015

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Sirpa Perunka

Kansi: Tytti Mäenpää  
Taitto: Taittotalo PrintOne

Myynti:  
Lapin yliopistokustannus  
PL 8123  
96101 Rovaniemi  
puh. 040 821 4242  
julkaisu@ulapland.fi  
www.ulapland.fi/lup

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2015

Painettu:  
Acta Universitatis Lapponiensis 310  
ISBN 978-952-484-850-3  
ISSN 0788-7604

Pdf:  
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 178  
ISBN 978-952-484-851-0  
ISSN 1796-6310

## TIIVISTELMÄ

**”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”**

### **Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa**

Sirpa Perunka

Tämän tutkimuksen kohteena on opetusharjoittelun ohjaus ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa on fenomenografinen. Tarkoituksena on kuvata ohjaavien opettajien käsityksiä ohjauksesta. Kyseessä ovat ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajat, jotka opetustyönsä ohella ohjaavat opetusharjoittelijoita. Tutkimus toteutettiin Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa tutkija toimii lehtorina. Tutkimuksen teoreettisessa kehyksessä tarkastellaan oppimista, ohjausta ja opettajuutta.

Tutkimuksen aineiston muodostavat ohjaavien opettajien (N=17) haastattelut. Tutkittavat valittiin eri ammattialojen koulutusohjelmista. Haastatteleaineisto on analysoitu sisällönanalyysillä, induktiivis-deduktiivisesti, osin aineistolähtöisesti, osin teoriaa hyödyntäen. Luotettavuutta on tarkasteltu sisällöllisen validiteetin, kommunikatiivisen validiteetin ja kollega-arvioinnin avulla. Analyysin tulosten perusteella ohjaajien käsityksistä muodostettiin ensin horisontaaliset kuvauskategoriat ja niiden perusteella hierarkkinen tulosavaruus, jossa on kolme ohjaustoimintaa kuvaavaa ulottuvuutta: praktinen, humanistis-konstruktivistinen ja tutkiva dialoginen ulottuvuus. Nämä kolme ohjausulottuvuutta edustavat abstraktia, käsitteellistä tasoa, ja kukin niistä sisältää omat karakteristiset epistemologiset ja ontologiset sitoumuksensa sekä käytäntöä koskevat implikaationsa.

Praktisessa ohjausulottuvuudessa ohjauksikäsitys perustuu epistemologisesti ja ontologisesti realismiin. Oppimisteoreettinen perusta on behaviorismissa. Tätä ohjausulottuvuutta edustavat ohjaajat pyrkivät ohjaamaan etenkin käytännön työssä tarvittavaa, opetusmenetelmällistä osaamista. Ohjausvuorovaikutus on yksisuuntaista ohjaavalta opettajalta opettajaopiskelijalle, ja se sisältää pääasiassa välitöntä palautetta opetustuokioista. Sen tavoitteena on suorituksen parantaminen.

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus koetaan relativistisena ja moniulotteisena. Oppimis- ja ohjausteoreettinen perusta on humanistisessa kasvatusnäkemyksessä, kokemuksellisessa oppimisessa sekä konstruktivistisen oppimisteorian yksilöllistä tiedonrakentamista painottavissa näkemyksissä. Ohjaavat opettajat pyrkivät tukemaan opettajaopiskelijoiden autonomisuutta ja persoonallisen opettajuuden kehittymistä. Ohjauskeskustelut rakentuvat vastavuoroisuuden periaatteelle. Aloitteet ohjauskeskusteluun tulevat lähinnä opettajaopiskelijoilta, mutta ohjaava opettaja vaikuttaa reflektiota edistämään pyrkivillä kysymyksillä siihen, mihin opettajuuden osa-alueisiin ohjauskeskusteluissa syvennyttään.

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus koetaan osallistavana, kokemuksellisena ja kontekstuaalisena. Oppimis- ja ohjausteoreettinen perusta on sosiokonstruktivistisissa ja transformatiivisissa oppimisteoreettisissa näkökulmissa. Ohjausvuorovaikutus perustuu dialogille, johon ohjaaja ja ohjattava osallistuvat tasavertaisina pyrkien kumpikin tietoisesti kehittymään opettajina. Olennaista on kriittinen reflektio, jossa otetaan huomioon paitsi pedagoginen toiminta myös laajempi koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnan konteksti.

Tutkimuksen tuloksena luodut hierarkkiset ohjausulottuvuudet tarjoavat sekä käytännöllisiä että teoreettisia välineitä ohjaavien opettajien ohjaustoiminnan tiedostamiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa.

Asiasanat: ammatillinen opettajuus, ammatillinen opettajankoulutus, fenomenografia, opetusharjoittelun ohjaus, ohjausulottuvuudet

## **ABSTRACT**

**“This offers a good reason for professional discussion”**

### **Supervising teachers’ conceptions of teaching practice supervision in vocational teacher education**

Sirpa Perunka

This doctoral thesis is focused on studying teaching practice supervision in vocational teacher education. A phenomenographic approach is used for the research methodology in order to describe supervising teachers’ conceptions of teaching practice supervision. The study subjects are teachers from vocational institutions and universities of applied sciences who supervise teacher candidates undertaking teaching practice in their educational institutes. The study was implemented in the School of Vocational Teacher Education in Oulu, where the author of this thesis is employed as a senior lecturer. The theoretical framework of the study addresses the concepts of learning, supervision and teacher identity.

The data consists of interviews with supervising teachers ( $n = 17$ ). The interviewees were selected from various degree programs in different vocational fields. The interview data was analysed by using content analysis with an inductive-deductive approach, based both on data and theory. The research was validated through the criteria of content validity, communicative validity and peer checking. In the analysis, the supervising teachers’ conceptions were first divided into horizontal descriptive categories, upon which the hierarchical outcome space was formed. This space consists of three dimensions that describe various supervision approaches: the practical dimension, the humanistic-constructive dimension and the inquiry-based dialogic dimension. The three supervision dimensions represent an abstract, conceptual level, and all of them have particular epistemological and ontological commitments and practice-related implications.

In the practical dimension, supervision is based on epistemological and ontological realism with behaviourism as the theoretical foundation. Supervising teachers who use this approach tend to focus on the competencies related to practical work and teaching methods. The supervision interaction



is one-sided, from the supervising teacher to the student teacher, consisting mainly of immediate feedback about the teaching session and suggestions for how to improve it.

In the humanistic-constructive dimension, reality is perceived as relativistic and multidimensional. The theoretical framework of learning and supervision relies on humanistic learning theories, experiential learning and constructivism that comply with and emphasise the individual construction of knowledge. Supervising teachers in this category aim to support the student teacher's autonomy and the development of his/her personal teacher identity. Feedback from and discussions with these supervising teachers are characterized by reciprocity. The discussions are initiated by the student teachers. The supervising teacher asks questions that aim to promote reflection and direct the discussion towards the issues considered significant for the teacher's identity development.

The third dimension—the inquiry-based dialogic dimension—perceives reality as inclusive, experience-based and contextual. Socio-constructivism and transformative learning theories are the fundamental theoretical bases. Interaction between the supervising teacher and the student teacher is based on equal dialogue in which both parties consciously aim to develop their identities and competencies as teachers. In addition to pedagogical practice, the critical reflection addresses education in the wider contexts of working life and society.

The hierarchical dimensions described in this study offer both practical and theoretical tools for supervising teachers to become aware of and consciously develop their supervision practices. The results benefit teacher education, especially vocational teacher education.

Key words: vocational teacher identity, vocational teacher education, phenomenography, teaching practice supervision, dimensions of supervision

## ESIPUHE

Ohjaaminen on kuulunut työhöni eri muodoissaan kaikissa työurani vaiheissa. Väitöskirjatyössä olen itse saanut ohjausta työni eteenpäin viemiseksi. Ohjauksen moni-ilmeisyys on avautunut tutkimusprosessin aikana ja käsitykseni ohjaustyön tärkeydestä on vahvistunut. Haluan nyt kiittää lämpimästi kaikkia väitöskirjatyöni etenemistä tukeneita henkilöitä.

Väitöskirjan tekeminen on ollut pitkä prosessi. Ajatus väitöskirjan tekemisestä virisi aloitettuani työni ammatillisessa opettajakorkeakoulussa 2001. Haluan kiittää nykyisen työni alkuvaiheen avainhenkilöitä, silloista johtajaa, dosentti Pirkko Remestä, yliopettaja KT Säte-Pirkko Nissilää ja yliopettaja KL Kaija Kvistiä alkuvaiheen tuesta ja ohjauksesta. Pirkko Remes rohkaisi tarttumaan tutkimuksen tekemiseen jo työurani alussa. Säte-Pirkko on monessa vaiheessa auttanut konferenssisitelmien teossa ja antanut tärkeitä vinkkejä työni edistämiseksi. Kaijan kanssa kehitimme opetusharjoittelun ohjausta ja keräsimme aineistoa kehittämistyöstä. Raportoimme kehittämistyön tuloksia kansainvälisessä konferenssissa. Tästä yhteistyöstä heräsi kiinnostukseni opetusharjoittelun ohjauksen tutkimiseen.

Väitöskirjatyötäni ohjannutta professori Anneli Laurialaa haluan kiittää rohkaisusta ja ohjauksesta usean vuoden ajalta. Anneli kiinnitti huomioni kriittisiin kohtiin tutkimuksen eri vaiheissa ja osuvilla kysymyksillään ja kommentteillaan ohjasi tutkimuksen tekemistä. Kiitän vastaväittäjäni dosentti Riitta Jyrhämää rakentavista ja asiantuntevista kommentteista. Hänen ohjeittensa pohjalta olen jäsentänyt työtäni tutkimusraporttina sekä syventänyt ohjaajan roolin tarkastelua. Toista esitarkastajaani dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta kiitän asiantuntevista kommentteista, jotka auttoivat myös jäsentämään työtäni sekä raportoinnin että etenkin ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Isossa jatkokoulutusseminaarissa työni tarkastanutta professori Kyösti Kurtakkoa kiitän tärkeistä ehdotuksista

työni parantamiseksi. Hän kiinnitti huomiotani muun muassa ammatillisen opettajankoulutuksen historiaan.

Jatkokoulutusryhmää haluan kiittää innostavista ja rikkaista keskusteluis-  
ta. Annelin ohjauksessa ryhmässämme vallitsi varsin motivoitunut ja iloinen  
ilmapiiri. Kiitän työni kommentoinnista KM Kati Korentoa ja loppuvaiheen  
kommentoijia KM Tiina Laajalaa ja KT Anita Haatajaa. Kiitän myös FT  
Tuija Anttilaa, KM Päivi Moilasta, KT Marja-Riitta Kotilaista, FM Laura  
Auraa osuvista ja rohkaisevista huomioista seminaarikokoumisissa.

Väitöskirjani lopulliseen ulkoasuun ovat olleet myötävaikuttamassa useat  
henkilöt. Haluan kiittää julkaisukoordinaattori Paula Kassista ja kansilehden  
suunnittelijaa Tytti Mäenpäättä sekä oikolukijoita FM Tuija Hyvöstä ja FM  
Sirpa Ovaskaista.

Tärkeä vaihe tutkimuksessa oli haastatteluaineiston kerääminen. Haluan  
kiittää kaikkia harjoitteluoppilaitosten ohjaavia opettajia, jotka avasivat  
ajatuskulkujaan opetusharjoittelun ohjauksesta.

Koko väitöskirjaprosessin ajan olen kokenut tärkeäksi oman ohjaus-  
kokemuksen kerryttämisen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Olen  
kiitollinen, että olen saanut työskennellä nykyisessä tehtävässäni innostavien  
työtovereiden ja työyhteisön kanssa. Osa heistä on ollut mukana prosessissa  
hieman enemmän. Kiitän nykyistä johtajaa KT Asko Karjalaista työni  
lukemisesta ja rohkaisemisesta saattamaan työni loppuun. Kiitän myös  
työtovereitani KT Tuulikki Viitalaa, KT Iiris Happoa ja KT Pirjo-Liisa  
Lehtelää. Keskustelut heidän kanssaan ovat auttaneet työssäni eteenpäin.  
Samassa työhuoneessa työskentelevää FM Taina Liuta kiitän työni eng-  
lanninkielisestä käännöksestä. Erityiskiitokseni haluan antaa työtoverilleni  
ja ystävälleni KT Raija Erkkilälle. Olemme tutkineet opetusharjoittelun  
ohjausta yhdessä ja erikseen sekä kirjoittaneet artikkeleita yhdessä. Raijan  
tuki ja vinkit tutkimusprosessin eri vaiheissa ovat auttaneet eteenpäin.

Edesmenneitä vanhempiani Annikki ja Martti Saarelaista kiitän lapsuuden ja nuoruuden turvallisen kasvuympäristöstä ja opiskelun kannustuksesta. He itse viettivät parhaimmat nuoruuden vuotensa sodassa, isä rintamalla ja äiti lotta-töissä ja ovat omalta osaltaan välittäneet vapauden ja velvollisuuden perusarvoja. Äitini nukkui pois keväällä 2015 väitöskirjatyöni viimemetreillä. Mieleeni tulee hänen sanansa, jotka kehottivat näkemään

metsän puilta. Se on ollut monta kertaa mielessäni myös tätä tutkimusta tehdessäni.

Kiitos kaikille ystäville, joiden kanssa olen vaihtanut ajatuksia tutkimuksestani. Perhettäni, lapsiani Janitaa ja Joonasta ja puolisoani Leoa kiitän kannustuksesta ja pitkämielisyydestä etenkin kasaantuvien kirjapinojen ja paperikasojen vuoksi. Omistan väitöskirjani vanhempieni muistolle sekä puolisolteni Leolle ja lapsilleni Janitalle ja Joonakselle.

Rovaniemellä 8.7.2015

Sirpa Perunka

# Sisällys

<b>Tiivistelmä</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Esipuhe</b> .....	9
<b>Johdanto</b> .....	15
<b>1 Ohjaus opettajaksi pätevöitymisen tukena</b> .....	21
1.1 Ohjauksen teoreettiset lähtökohdat.....	23
1.1.1 Ohjauksen epistemologiset ja ontologiset uskomukset.....	23
1.1.2 Oppimisteoreettinen näkökulma ohjaukseen .....	28
1.2 Opetusharjoittelun ohjaus .....	34
1.2.1 Opetusharjoittelun ohjauksen käsitteet.....	35
1.2.2 Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimuksen kohteita .	38
1.2.3 Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaajista .....	43
1.2.4 Ohjaussuhde .....	45
<b>2 Ammatillinen opettajuus</b> .....	51
2.1 Opettajuuden määrittelyä.....	51
2.2 Ammatillinen opettajankoulutus.....	55
2.2.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen taustaa .....	55
2.2.2 Opettajaopiskelijaksi hakeutuminen .....	58
2.2.3 Opetusharjoittelu ammatillisessa opettajankoulutuksessa.....	59
2.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja sen tukeminen ....	61
2.3.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita .....	61
2.3.2 Ohjaus opettajan ammatillisen kehittymisen edistäjänä .....	64
<b>3 Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	68
3.1 Tutkimustehtävä.....	68
3.2 Fenomenografinen lähestymistapa .....	68
3.3 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset ....	73

3.4	Aineistonkeruu.....	75
3.5	Aineiston analysointi.....	83
3.6	Tutkimuksen uskottavuus ja etiikka .....	94
<b>4</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>103</b>
4.1	Opetusharjoittelun ohjauksen kategoriat .....	103
4.1.1	Käsitykset opetusharjoittelun ohjauksesta .....	103
4.1.2	Ohjaavien opettajien käsityksistä muodostetut ulottuvuudet.....	127
4.2	Opetusharjoittelun hierarkkiset ohjausulottuvuudet .....	145
4.2.1	Tulosavaruuden merkitys- ja rakenneulottuvuudet .	145
4.2.2	Praktinen ohjausulottuvuus .....	148
4.2.3	Humanistis-konstruktivistinen ohjausulottuvuus....	154
4.2.4	Tutkiva dialoginen ohjausulottuvuus.....	166
<b>5</b>	<b>Käytännön johtopäätöksiä</b> .....	<b>180</b>
5.1	Opettajaopiskelijan pedagogisen kehittymisen tukeminen .....	180
5.2	Ohjausperusteiden tiedostamisen tärkeys.....	181
5.3	Ammattialojen vaihtelevat oppimisteoreettiset lähtökohdat .....	184
5.4	Ohjaustarpeiden ja ohjauksen kohtaaminen.....	186
5.5	Yhteisöllinen ammatillinen kehittyminen.....	191
5.6	Opetusharjoittelu ohjaajien kehittymisen välineenä.....	193
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>194</b>
6.1	Ohjausulottuvuuksien asemointi muihin opettajankoulutuksen ohjausmalleihin ja sosiokulttuuriseen kontekstiin .....	194
6.2	Ammatillisen opettajan osaaminen .....	197
6.3	Tutkimuksen menetelmällinen arviointi .....	201
6.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen aiheita.....	202
	<b>Lähteet</b> .....	<b>204</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>231</b>

## KUVIOT

Kuvio 1.	Tiedon ja tietämisen ulottuvuudet (Hofer & Pintrich 1997, 119–120).....	24
Kuvio 2.	Ontologisten ja epistemologisten uskomusten nelikenttä (Olafson & Schraw 2010, 525–527).....	25
Kuvio 3.	Kuvaus pedagogisesta suhteesta ja ohjaussuhteesta pedagogisen ajattelun eri tasoilla – ohjaajan erilaiset roolit (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009).....	40
Kuvio 4.	Tutkimuksen analysoinnin vaiheet hyödyntäen Uljensin (1989), Ahosen (1994) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) kuvauksia fenomenografisesta analyysistä .....	86
Kuvio 5.	Opetusharjoittelun ohjausulottuvuudet .....	93
Kuvio 6.	Tutkijan esikäsitys opetusharjoittelun ohjauksesta tutkimuksen aloitusvaiheessa .....	96
Kuvio 7.	Ohjaavien opettajien käsitykset opetusharjoittelun ohjauksesta.....	104
Kuvio 8.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjaustyöstä .....	105
Kuvio 9.	Ohjaavien opettajien käsitykset ammatillisen opettajan osaamisesta .....	106
Kuvio 10.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen pyrkimyksistä .....	108
Kuvio 11.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen toteuttamisesta.....	110
Kuvio 12.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen sisällöistä.....	113
Kuvio 13.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen haasteista ja tuen tarpeesta.....	115
Kuvio 14.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen merkityksestä eri osapuolille.....	117
Kuvio 15.	Ohjaavien opettajien käsitykset opettajaopiskelijoista.....	120
Kuvio 16.	Ohjaavien opettajien käsitykset ohjaajuudesta .....	123
Kuvio 17.	Ohjaavien opettajien käsitykset toimintaympäristöstä.....	126
Kuvio 18.	Ohjaavien opettajien ohjauksikäsitusten ulottuvuudet .....	128
Kuvio 19.	Kokemuksen rakenne (Marton & Booth 1997, 88).....	146

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Esimerkki merkitysyksiköiden analysointitaulukosta .....	89
Taulukko 2.	Esimerkki merkitysyksiköiden analysointitaulukosta .....	90
Taulukko 3.	Opetusharjoittelun ohjausulottuvuuksien merkitys- ja rakenneaspektit .....	148

## JOHDANTO

Työssäni ammatillisen opettajankoulutuksen lehtorina olen kokenut opetusharjoittelun kehittämisen tärkeäksi. Opetusharjoittelun onkin todettu olevan olennainen osa opettajan pedagogisia opintoja (mm. Booth 1993; Erkkilä 2009; Jyrhämä 2002, 2006; Kiviniemi 1997; Komulainen 2010, 211; Krokfors 1997; Lauriala 1997b; Mukeredzi & Mandrona 2013; Nissilä 2006; Ojanen & Lauriala 2006, 74; Smith 2010, 36; Tillema 2007; Zeichner 1996). Luukkainen (2004) kutsuu ohjattua opetusharjoittelua opettajankoulutuksen kulmakiveksi, jossa opettajaopiskelija soveltaa oppimisteoreettista tietoa käytännön kasvatus- ja opetustilanteisiin. Opetusharjoittelun tehtävänä on tarjota opettajaopiskelijoille mahdollisuus oman opettajuutensa kehittämiseen reflektiivisen itsearvioinnin, kriittisen itsetietoisuuden ja ohjauksen avulla (Jyrhämä 2002, 1, 171; Kiviniemi 1997; Krokfors 1997; Ojanen 1996, 139).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että löyhästi suunniteltu ja ohjattu opetusharjoittelu ei edistä opettajaopiskelijan kehittymistä (Feiman-Nemser & Buchmann 1985; Zeichner 1996, 2010). Esimerkiksi Verloopin, Van Drielin ja Meijerin (2001, 456) mukaan opetusharjoittelussa selkeä tiedon välittyminen ohjaavalta opettajalta opettajaopiskelijoille on haastavaa. Ohjaussuhteeseen voi liittyä myös vallankäyttöä, joka pahimmillaan estää opettajaopiskelijan kehittymisen (Kiviniemi 2003; Lauriala & Kukkonen 2005). Opetusharjoittelun tulee olla jatkuvan kehittämisen kohteena. Tämän tutkimuksen tavoitteena on omalta osaltaan tarjota välineitä opetusharjoittelun ohjauksen kehittämiseen.

Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimus on edennyt ulkoisten tekijöiden tarkastelusta ohjaustapahtuman vuorovaikutuksen ja ohjaustapahtumaan osallistuvien ajattelun tutkimukseen (Krokfors 1997, 68–70). Yhä useampi tutkija alkoi suosittelaa 2000-luvun vaihteessa kehittämistyön kohdistamista



opettajien käsitteelliseen ymmärtämiseen, sen sijaan että kehitettäisiin vain opetusmenetelmiä (Åkerlind 2004, 2008). Tutkimukset ovat kohdistuneet muun muassa ohjaajan rooleihin (mm. Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen ja Bergen ym. 2008; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Nummenmaa 1997; Rajuan, Beijaard & Verloop 2007; Sampson & Yeomans 1994), ohjauspyrkimyksiin (Jyrhämä 2002) ja toimintamalleihin (Booth 1993; Franke & Dahlgren 1996; Krokfors 1997). Myös ohjaussuhdetta on tutkittu monipuolisesti muun muassa tasavertaisuuden, vallankäytön ja vuorovaikutuksen näkökulmasta (mm. Atjonen 1995; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006; Kiviniemi 1997; Lauriala & Kukkonen 2005, 89; Nummenmaa 1997; Ojanen & Lauriala, 2005; Väisänen 2002, 239–241). Tutkimuksia on tehty sekä ohjaavien opettajien että opettajaopiskelijoiden kokemana. Tutkimusten pohjalta on rakennettu ohjauksen malleja, joista on saatu työkaluja opetusharjoittelun praktiseen ohjaukseen sekä opettajan ajattelua ja reflektointia kehittävään ohjaukseen. (Fletcher 2000; Furlong & Maynard 1995; Jyrhämä 2002; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Krokfors 1997; Meijer, Korthagen & Vasalos 2009.)

Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimusta on tehty varsinkin luokanopettajankoulutuksesta. Sen sijaan ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluvasta opetusharjoittelun ohjauksesta ei ole löydettävissä tutkimusta samassa laajuudessa. Myös tutkimuksia ammatillisesta opettajuudesta oli vielä varsin vähän 2000-luvulle tultaessa (Leinonen 2008; Tiilikkala 2004, 29). Tutkimustoiminta on kuitenkin lisääntynyt 2000-luvun kuluessa (mm. Aaltonen 2003; Koski-Heikkinen 2014; Kukkonen 2007; Leinonen 2008; Mäki 2012; Nissilä 2006; Paaso 2010; Suhonen 2008). Tutkimusten myötä ammatillisen opettajan polku on kirkastunut (Tiilikkala 2004; Vertanen 2002). Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjausta tutkitaan ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa. Ohjauksen tarkastelussa hyödynnetään kuitenkin myös yleissivistävään opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.

Opetusharjoittelu ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutuu yleensä yhteistyössä ammatillista koulutusta järjestävien oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen kanssa (ks. Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 9). Tavallisesti ohjaava opettaja on samalta ammattialalta kuin opettajaopiskelija. Pedago-

gisesti pätevä opettaja ohjaa opetusharjoittelua oman opetustyönsä ohella. Ohjausasetelmat voivat kuitenkin vaihdella yksilöittäin ja opettajakorkeakouluittain kuten Kukkosen (2007) tutkimuksessa, jossa opetusharjoittelun ohjaava opettaja oli eri substanssialalta kuin opettajaopiskelija. Yksilöllisyys toteutuu myös viime vuosina yleistyneen osaamisperustaisuuden kautta. Osaamisperustaisuudella tarkoitetaan muun muassa sitä, että henkilön aikaisemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 12). Opetustyössä hankittu osaaminen osoitetaan yksilöllisen suunnitelman mukaan.

Suomessa ammatillista opettajankoulutusta järjestetään viidessä ammattikorkeakoulussa toimivassa opettajakorkeakoulussa sekä ruotsinkielistä ammatillista opettajankoulutusta Åbo Akademin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Ammattikorkeakouluissa järjestettävää ammatillista opettajankoulutusta säätelevät ammattikorkeakoululaki (932/2014) ja valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014). Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että koulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Tarkemmat määräykset ja ohjeet muun muassa ammattikorkeakoulujen tutkinnoista, koulutusohjelmista, opetussuunnitelmista, opinnoista ja opintojen ohjauksesta annetaan kunkin ammattikorkeakoulun tutkintosäännössä (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Opetusharjoittelun toteutus- ja organisointitavat sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat voivat näin ollen vaihdella opettajakorkeakouluittain (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014, 59, 97). Opetussuunnitelmien arvopohjat on todettu varsin samantyyppisiksi eri ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä. Ihmiskäsityksenä heijastuu humanismi sekä tieto- ja oppimiskäsityksenä konstruktivismi. Keskeisessä roolissa ovat kokemusten ja vuorovaikutuksen jatkuva reflektointi. Opetussuunnitelmat ovat myös tutkimusperustaisia. (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 28–32.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoilla on vahva työkokemus, sillä jo valintakriteereissä varmistetaan alan ammatillinen osaaminen. Ammatilliseen opettajankoulutukseen voidaan ottaa henkilö, jolla on sellainen

koulutus ja työkokemus, joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan toimeen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Hakukelpoisuutta määrittävät Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, Ammattikorkeakoululaki 932/2014 ja Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. Perussääntö ammatillisten opintojen opettajien hakijaryhmässä on se, että hakijalla on oltava soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden työkokemus opetustehtävää vastaavalta alalta. Perussäännöstä on alakohtaisia poikkeuksia. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla tutkinnon taso määrittelee vaadittavan työkokemuksen määrä. Jos hakijalla on ylempi korkeakoulututkinto, vaadittavan työkokemuksen määrä on kolme vuotta, tai jos hakijalla on ammattikorkeakoulututkinto, häneltä vaaditaan viisi vuotta ammatillista työkokemusta. Yhteisten opintojen opettajien hakijaryhmään kuuluvalta ei puolestaan vaadita ammatillista työkokemusta lainkaan. (Opintopolku-portaali.)

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelussa kohtaa kaksi asiantuntijaa, joilla on mahdollisuus molemminpuoliseen oppimiseen. Edellä mainituista valintakriteereistä johtuen opettajaopiskelijoiden voidaan sanoa olevan oman ammattialansa asiantuntijoita, joista monet työskentelevät oman alansa ammattitehtävissä oppilaitoksen ulkopuolella opettajaopintojensa aikana. Heidän keski-ikänsä on yli 40 vuotta (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 23; Robertson 2008, 11). Pedagogiikan asiantuntijoina ammatilliset opettajaopiskelijat voivat sen sijaan olla eri vaiheissa. Osalla pätevyityivistä on jo opettajankoulutukseen tullessaan kokemusta opettajan tehtävistä, tai he toimivat parhaillaan opettajana. Osalla opettajakokemuksista ei ole lainkaan. Opetusharjoittelua ohjaavilla ammatillisilla opettajilla puolestaan on oman ammattialansa osaamisen lisäksi ammattipedagogista osaamista. Kuitenkin heidän työskentelystään ammattialansa tehtävissä muualla kuin oppilaitosympäristössä on saattanut kulua vuosia. Ohjaavat opettajat ja opettajaopiskelijat voivat näin ollen ”tehdä vaihtokauppaa” ja oppia toisiltaan sekä ammatillisia että pedagogisia asioita. Tämä osaamisen vaihtaminen antaa myös oman erityispiirteensä ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelun ohjaussuhteisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta. Ohjaavilla opettajilla tarkoitetaan

harjoitteluoppilaitoksissa toimivia ammatillisia opettajia. Tutkimus antaa välineitä opetusharjoittelun ohjauksen ymmärtämiseen ja kehittämiseen ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa. Haastateltavat valittiin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun harjoitteluverkoston ohjaavista opettajista. On syytä kuitenkin huomata, että ohjaavat opettajat ovat voineet ohjata myös muiden opettajakorkeakoulujen sekä yliopistojen pedagogisia opintoja suorittavien opettajaopiskelijoiden opetusharjoittelua.

Tutkimuksen voidaan katsoa sijoittuvan ammattikasvatuksen kenttään. Ruohotien (2000, 284) mukaan ammattikasvatus on organisoitua kasvatus-toimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat oppia ammatissa tarvittavia valmiuksia sekä saavat edellytyksiä itsenäiselle toiminnalle ja jatkuvalle kehitymiselle ammatissaan. Tieteenä ammattikasvatus tutkii ihmisen kasvamista ammattiin, ammattiin kasvattamista ja näihin liittyvää problematiikkaa (Tuominen & Wihersaari 2006, 58–59). Ammatillinen kasvu vastaa muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin, ja se jatkuu koko työuran ajan (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 28–32). Ammatillisen opettajan tehtävänä on ohjata ammatillista kasvua ja tukea ammatillisen kasvun perustan rakentamista työelämässä tapahtuvaa kehittymistä varten. Tämän tutkimuksen fokus on opetusharjoittelun ohjauksessa, joten ammattikasvatuksen teoreettisen tarkastelun rajaan pois.

Opetusharjoittelun toteutuksen sekä ohjauksen määrittelee jokainen opettajakorkeakoulu yksilöllisesti. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opetusharjoittelun ohjauksessa pyritään yhteisöllisyyteen opettajakorkeakoulun tuutoriopettajan sekä harjoitteluoppilaitoksen ohjaavan opettajan ohjatussa opetusharjoittelua yhdessä koko opetusharjoittelun ajan (OAMK, Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015). Ohjaus sisältää opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin ohjausta sekä oppituntien seurantaan yhdessä joko niin, että opettajakorkeakoulun tuutori seuraa opetusta etänä tai vähintään yhden kerran paikan päällä. Opetuksen seurantaan liittyy myös ohjauskeskustelu, jossa ovat mukana kummatkin ohjaavat opettajat sekä opettajaopiskelija.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastelen ohjauksen epistemologisia ja ontologisia sekä oppimisteoreettisia perusteita. Ohjauskäsitteen yleistä merkitystä tarkastelen suuntautuen opetusharjoittelun ohjauksessa käytet-

tyihin käsitteisiin ja ohjauksen lähestymistapoihin sekä opetusharjoittelun ohjaukseen nimenomaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Samoin teen katsausta ohjaavia opettajia ja opettajaopiskelijoita sekä ohjaussuhdetta käsitteleviin tutkimuksiin. Teoriaosassa perehdyn myös ammatillisen opettajuuden määrittelyihin, opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja sen tukemiseen sekä ammatillisen opettajankoulutuksen ominaispiirteisiin.

Tutkimuksessa on fenomenografinen lähestymistapa. Tavoitteenani on selvittää, millaisia käsityksiä ohjaavilla opettajilla on opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisella toisella asteella sekä ammattikorkeakoulussa. Empiirisessä osiossa esittelen fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheineen. Esittelen fenomenografisen analyysin tuloksena muodostamani kategoriat horisontaalisena kuvauksena ja näistä muodostetut ohjausulottuvuudet hierarkkisenä tulosavaruutena. Ohjausulottuvuudet olen muodostanut oppimisteoreettisia sekä epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia hyödyntäen. Lisäksi olen hyödyntänyt ohjausvuorovaikutusta ja opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavia teoreettisia malleja.

# 1 OHJAUS OPETTAJAKSI PÄTEVÖITYMISEN TUKENA

Ohjauksellisia työmuotoja liittyy moneen ammattiin, kuten oppilaanohjaukseen, ammatinvalinnanohjaukseen, työnohjaukseen ja työharjoittelun ohjaukseen (Onnismaa 2007, 16–20; Pekkari 2009, 6–7). Ohjaus ei ole näissä ammateissa pääasiallinen tehtävä, vaan sen merkitys ja painoarvo vaihtelevat kunkin ammatin ydintehtävän ja tavoitteen mukaan (Neukrug 2012, 3–10; Pekkari 2009, 7). Ammatillisessa opettajankoulutuksessa harjoitteluoppilaitoksen ohjaava opettaja ohjaa opetusharjoittelua opetustyönsä ohella.

Ohjauksen ideaalikuvaukset samoin kuin ohjaajan ja ohjattavan roolit sekä ohjaussuhde saavat erilaisia merkityksiä sen mukaan, mikä on ohjauksen konteksti, aikakausi, maa tai kulttuuri. Kuvaukset heijastavat kunkin kontekstin ja yhteiskunnan senhetkistä tilannetta. (Neukrug 2012, 3–4; Onnismaa 2003, 5.) Esimerkiksi terapeuttisen ohjauksen käsitteet ovat vaihdelleet kansainvälisissä määrittelyissä guidance-käsitteestä counselling-käsitteeseen. Varhainen guidance-tyyppinen ohjaus viittasi yksilön ohjaukseen, jossa ohjaaja toimii moraalisenä kompassina ja neuvonantajana. 1900-luvun alkupuolella niin ammatinvalinnanohjaajat kuin psykoterapeutitkin siirtyivät käyttämään counselling-käsitettä, koska ohjaus alettiin nähdä muuna kuin moraalisenä ohjauksena ja neuvomisena. (Neukrug 2012, 3–4.) Vuonna 2010 Amerikan ohjausyhdistys (ACA, 2010) määritteli counselling-ohjauksen ammatilliseksi suhteeksi, joka voimaannuttaa yksilöitä, perheitä, mielen-terveyden, terveyden, koulutuksen ja uravalinnan ryhmiä.

Suomessa Onnismaa (2003, 5) on kuvannut ohjaussuhteen muuttuneen monologisesta ja epäsymmetrisestä ohjaussuhteesta kohti asiantuntijuuden jakamista. Ohjaussuhteen perustuessa jaettuun asiantuntijuuteen ohjaaja on enemmän neuvottelukumppani, kanssakulki ja opastaja kuin spesialisti. Ideaalitilanteessa ohjaussuhde on dialogista ja kulttuurisesti herkkää kommunikointia. Ohjaaja antaa aikaa, huomiota tai kunnioitusta ohjattavalle.

Aika on sekä ohjauksen resurssi että väline. Huomion antaminen puolestaan on välittämistä, ja se tapahtuu kuuntelemalla. Kuunteleminen ja läsnäolo ovat kunnioittavan ohjaussuhteen lähtökohtia. (Onnismaa 2007, 38–43.) Ohjaus on myös reflektioprosessi, jossa käsitellään ohjattavan kokemuksia tavoitellen oppimista (Ojanen 2000). Ojasen (2000, 10–12; 2003, 123) mukaan vielä 2000-luvun alkupuolella vallitsi kaikenlaisessa ohjaustoiminnassa teoreettisesti hajanainen tilanne. Mitään yhtenäistä omaa taustateoriaa ei ollut kehitetty. Hänen mukaansa käytännössä toimittiin kuten ”villissä lännessä” teorioiden kulkiessa jossakin muualla.

Ohjaajan kasvatustajattelun ja filosofian perusta on hänen omassa arvopohjassaan ja ihmiskäsityksessään. Ne voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. (Ojanen 2003, 126.) Tiedostamattomia käsityksiä päästään ymmärtämään Ojasen (2003) mukaan vain tutkimalla ohjaajan persoonallista ja praktista teoriaa eli käyttöteoriaa. Ennen kuin uskomuksista tulee tietoisia, ne ovat ”ikään kuin” tasolla ja yksilöllillä voi olla taipumus pitää niitä totena. Tutkiva reflektio lisää niiden uskottavuutta. (Nissilä 2013, 101.) Ohjaustyön arvopohjan tiedostaminen on tärkeää, koska muutoin toimintaa saattavat ohjata esimerkiksi omat henkilökohtaiset intressit (ks. Ojanen 2003, 126).

Opettajan tiedosta on käytetty erilaisia käsitteitä sen mukaan, mitä näkökulmaa halutaan painottaa. Verloopin ym. (2001, 447) mukaan opettajan tiedonkäsitystä käytetään usein yleisenä ja kattavana terminä, joka kokoaan yhteen erilaisia opettajan kognitioita. Opettajan käytännön toimintaa ohjaa käyttötieto, jota on kuvattu kontekstisidonnaisena (Beijaard, Driel & Verloop 1999; Beijaard & Verloop 1996) ja persoonallisena (Clandinin 1985). Jotta käyttötieto kehittyisi, se vaatii käytännön kokemusta, testaamista, muokkaamista ja reflektiota (Lauriala 2013; Leijen ym. 2014). Leijen ym. (2014) mukaan ilman käytännön kokemusta opettajaopiskelijoiden reflektio jää tyhjäksi. Käyttötieto-käsitteen (Gholami & Husu 2010; Meijer, Verloop & Beijaard 2002; Meijer, Zanting & Verloop 2002; Rauner 2007) ohella käytetään tutkimuksissa myös käyttöteorian käsitettä (Feldman 1992; Ritchie 1999). Ojanen (2000, 86) kuvaa käyttöteoriaa sisäänrakennetuksi säännöstöksi tai ohjausjärjestelmäksi. Käyttöteoria kehittyy teoreettisen tiedon yhdistyessä omiin aiempiin kokemuksiin, arvoihin, ihanteisiin, käsitteisiin ja asenteisiin (Jyrhämä 2002, 46–49; 2003, 142).

Jos ohjaaja rakentaa käyttöteoriaansa ilman teoreettista perustaa ja ymmärrystä, on vaarana, että ohjausta ei perustella ja ohjauskäsityksiä pidetään itsestään selvyyksinä (Ojanen 2000, 13–14). Mitä tarkistamaton ohjauksen toimintamalli merkitsee opiskelijalle? Ojasen (2002, 15) mukaan opiskelijoiden huomio voi suuntautua esimerkiksi eri ohjaustapojen vertailuun eikä niinkään oman toiminnan kehittämiseen. Ongelmallista on myös se, jos käytänteistä muodostuu joukko ulkokohtaisia sääntöjä, ilman että ymmärretään, mitä tarkoitusta ne palvelevat (Ojanen 2000, 17).

## **1.1 Ohjauksen teoreettiset lähtökohdat**

Ohjaukseen liittyy erilaisia epistemologisia ja ontologisia ajatuskulkuja sekä oppimisteorioita ilmentäviä käsityksiä. Seuraavissa luvuissa tarkastelen näiden muodostamaa teoreettista viitekehystä opetustyölle ja ohjaukselle.

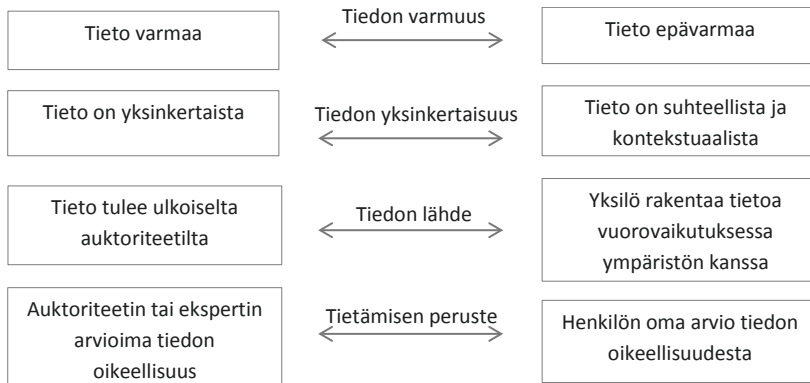
### **1.1.1 Ohjauksen epistemologiset ja ontologiset uskomukset**

Epistemologia tarkoittaa käsitystä ihmillisen tiedon alkuperästä, luonteesta, rajoituksista, menetelmistä ja perusteluista (Hofer 2002, 4). Tietoteoreettisen näkökulman ohella epistemologialla voidaan viitata persoonalliseen tietojen ja uskomusten sisältävään epistemologiaan (Hofer & Pintrich 1997; Schommer-Aikins 2004). Opettajan ja ohjaajan persoonallinen epistemologia on yhteydessä opettajan näkemykseen opiskelijan oppimisesta (Brownlee ym. 2014). Epistemologinen maailmankuva puolestaan viittaa joukkoon uskomuksia, jotka yhdessä muodostavat henkilön asenteen tiedon luonnetta, tiedon hankkimista ja prosessointia kohtaan (Hofer 2004, 130–131; Olafson & Schraw 2010, 519–520). Tiedon luonnetta voidaan tarkastella tiedon varmuuden ulottuvuudella, jolloin tieto nähdään joko absoluuttisena ja muuttumattomana tai alustavana ja kehittyvänä (Schommer 1990). Tiedon luonnetta voidaan niin ikään tarkastella myös tiedon yksinkertaisuus/kompleksisuus-ulottuvuudella, jolloin tieto ajatellaan yksittäisenä ja erillisenä tai korkeammalla tasolla suhteellisenä ja kontekstuaalisena (Baxter Magolda 2002). Tiedon prosessointi puolestaan sisältää tiedon lähteeseen



liittyvän ulottuvuuden, jossa tietoa nähdään saatavan joko ulkopuoliselta auktoriteetilta tai yksilön aktiivisesti konstruoiduna vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden ja ympäristön kanssa (Hofer 2004, 130–131).

Epistemologisten uskomusten kehittymistä kuvaavia malleja on useita. Perryn (1970) tutkijaryhmän mallia dualistisesta relativistiseksi ovat hyödynneet useat tutkijat uusien mallien kehittäessä (Baxter Magolda 2002; King & Kitchener 2002; Kuhn 1991, 1999; Olafson & Schraw 2006, 2010). Nämä mallit muistuttavat toisiaan tiedon ja tietämisen luonteen suhteen. Hofer ja Pintrich (1997) ovat vertailleet epistemologisten uskomusten malleja ja kuvanneet niiden pohjalta neljää tiedon ja tietämisen ulottuvuutta. Näitä ovat tiedon varmuus, tiedon yksinkertaisuus, tiedon lähde ja tietämisen peruste.

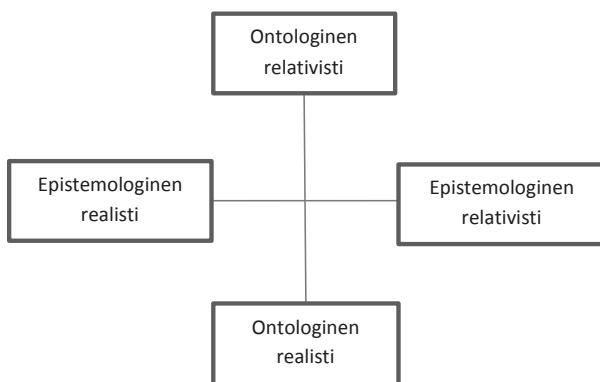


**Kuvio 1.** Tiedon ja tietämisen ulottuvuudet (Hofer & Pintrich 1997, 119–120)

Ontologiassa tarkastellaan todellisuutta ja olemassaoloa. Ontologia vastaa kysymyksiin, mikä on todellisuus ja mitä todellisuudesta voidaan tietää (Ponterotto 2005, 130; Schraw 2013, 2). Schraw (2013) käyttää termiä ontologinen maailmankuva viittaamaan yksilön todellisuutta koskeviin uskomusjoukkoihin. Schraw (2013, 2, 6) toteaa, että kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ontologisia uskomuksia ei ole tarkasteltu niin laajasti kuin epistemologisia uskomuksia. Kuitenkin on syytä huomata, että molemmat ovat yhteydessä opettamiseen ja opettajan toimintaan (Bondy ym. 2007,

68; Olafson & Schraw 2010, 519–520). Epistemologiset uskomukset ovat yhteydessä opettajien käsityksiin tiedon luonteesta ja oppimisenäkemyksistä (Brownlee ym. 2014). Opettajan ontologiaa tarkasteltaessa puolestaan voidaan kysyä, mitä tarkoittaa olla opettaja. Opettajan olemassaolo on yhteydessä käytettyihin käytännön opetusmenetelmiin. (Olafson & Schraw 2010, 526.)

Siitä, miten suoraan epistemologiset uskomukset vaikuttavat opettajan toimintaan, on saatu erilaisia tutkimustuloksia. Osassa tutkimuksista on havaittu, että opettajan epistemologiset uskomukset ovat yhdenmukaisia hänen opetustapojensa kanssa. Toisaalta osassa tutkimuksissa on havaittu ristiriitaisuutta epistemologisten uskomusten ja käytännön opetustyön välillä. (Kang & Wallace 2005; Olafson & Schraw 2006, 80.) Esimerkiksi Olafson ja Schraw (2010) ovat rakentaneet mallin, jossa sekä epistemologiset että ontologiset oletukset muodostavat dimensionaalisen asteikon.



**Kuvio 2.** Ontologisten ja epistemologisten uskomusten nelikenttä (Olafson & Schraw 2010, 525–527)

Asteikon ääripäinä ovat realismin ja relativismin ulottuvuudet. Näiden eri yhdistelmistä muodostuu nelikenttä, jossa epistemologiset ja ontologiset uskomukset voivat olla samansuuntaisia tai erisuuntaisia. Opettajalla voi olla esimerkiksi realistisen epistemologian mukainen uskomus siitä, että on olemassa ydintieto, joka kaikkien pitää oppia. Hänen opetustapansa on

kuitenkin ontologisen relativismin mukainen, jolloin hänen käyttämänsä opetusmenetelmät ovat opiskelijalähtöisiä. (Olafson & Schraw 2010, 518.)

Opettajien epistemologisia uskomuksia pitäisi tutkia yhdessä ontologisten uskomusten kanssa, jotta niiden välistä monimuotoista yhteyttä voitaisiin ymmärtää luokkakontekstissa (Kang & Wallace 2005, 162; Olafson & Schraw 2010, 518, 527). Näin ollen epistemologisten uskomusten lisäksi tulee huomioida se, millaisena opettajat näkevät itsensä ja oman toimintansa luokassa, sekä toisaalta, millaisena he näkevät opiskelijansa. Tähän tutkimukseen sovellettuna tulisi huomioida se, miten ohjaavat opettajat kokevat itsensä ja opettajaopiskelijansa. Olafsonin ja Schrawin (2006, 73) tutkimuksessa opettajien erittelemät uskomukset liittyivät tietoon, opetussuunnitelmaan, pedagogiikkaan, arviointiin sekä opettajan, opiskelijan ja vertaisopiskelijan rooliin.

Yksi opettajan ja opetuksen tietoperustaa jäsentävä käsite on pedagoginen sisältötieto. Alun perin Shulmanin (1986) määrittelemässä pedagogisen sisältötiedon käsitteessä yhdistyvät ainekohtainen sisältötieto ja pedagogiikka ymmärrykseksi siitä, miten tietyt aiheet, ongelmat tai ydinasiat jäsennetään ja opetetaan oppijoiden kyvyt ja tarpeet huomioiden. Robertsonin (2008) mukaan pedagogisen sisältötiedon käsite soveltuu kuvaamaan myös ammatilliselta opettajalta vaadittavaa pedagogista tietoa, koska ammatillinen opettaja toimii vaihtelevissa ympäristöissä ohjaten erilaisia opiskelijaryhmiä. Ammatillisen opettajan pitää tehdä monimutkaisia pedagogisia päätöksiä, jotka vastaavat erilaisten oppijoiden oppimisen tarpeisiin. Tämän vuoksi ammatillisella opettajalla tulee olla vahva tietoperusta voidakseen toimia sekä rutiinimaisissa että ei-rutiinimaisissa oppimistilanteissa. (Robertson 2008, 18.) Leinosen (2008, 178) mukaan ammatillinen opettajuus on alakohtaisesti eriytynyttä, joten oman alan sisältötietouden tiedostamista tulisi painottaa opettajan pedagogisissa opinnoissa.

Shulman (1987, 8) jakaa opettajan tiedon seitsemään kategoriaan eli sisältötietoon, yleiseen pedagogiseen tietoon, opetussuunnitelmätietoon, pedagogiseen sisältötietoon, oppijantuntemukseen, tietoon kasvatuskontekstista ja tietoon opetuksen tavoitteista. Pedagogisen sisältötiedon perusteella opettaja jäsentää opettavan sisällön helposti ymmärrettävään muotoon ja opettaa sen vaihtoehtoisilla opetusmenetelmillä.

Shulmanin jälkeen useat tutkijat ovat määritelleet pedagogista sisältötietoa. He ovat tuoneet siihen lisää tietoa alueita tai nostaneet joitakin alueita tärkeiksi. Shulmanin (1987) määritelmää on myös kritisoitu, eikä pedagogisen sisältötiedon käsitteellä ole yksiselitteistä kansainvälisesti hyväksyttyä määritelmää (Kansanen 2012, 22; Turner-Bisset 1999; Van Driel, Verloop & de Vos 1998, 677). Esimerkiksi Grossman (1990) sijoittaa omassa mallissaan pedagogisen sisältötiedon ytimeksi, johon ovat yhteydessä oppiainetieto, yleinen pedagogiikka ja kontekstuaalinen tieto. Turner-Bisset (1999) puolestaan kuvaa pedagogista sisältötietoa tietokantana, joka sisältää 12 opettajan työssä keskenään vuorovaikutuksessa olevaa tietoperustaa. Turner-Bissetin (1999) mallissa on Shulmanin (1987) tietoa-alueiden lisäksi kolme uutta tiedonala. Näistä ensimmäinen on niin sanottu opettamistieto, joka on kuvattu uskomuksena opettamisesta. Kaksi muuta ovat uskomukset opetettavista sisällöistä sekä opettajasta itsestä. Turner-Bisset (1999) jakaa myös oppijantuntemuksen vielä kahteen osaan: oppijan taustaan liittyvään empiiriseen tai sosiaaliseen tietoon ja ikävaihetta kuvaavaan kognitiiviseen tietoon.

Van Drielin ym. (1998, 677) mukaan tutkijat pitävät pedagogista sisältötietoa tärkeänä juuri siksi, että se ottaa huomioon opiskelijoiden erityiset oppimisvaikeudet ja niihin vastaamisen pedagogisin menetelmin. Pedagoginen sisältötieto liittyy yhteen opettajan pedagogiikan ja sisällön ymmärtämisen siten, että opettaja voi ohjata oppimista opiskelijälähtöisesti. Pedagoginen sisältötieto pureutuu oppimistilanteen tietoperustaan huomioiden oppijoiden yksilölliset ohjaamistarpeet. (Berry, Loughran, & van Driel 2008, 1272.)

Ammatillisessa koulutuksessa on syytä ottaa huomioon myös pedagogisen sisältötiedon kontekstisidonnaisuus. Vaikka opettajilla olisi samanlainen tietoperusta formaalisen koulutuksensa pohjalta, heidän käytännön tiedoissaan ja toiminnassaan on eroja (Fairbanks ym. 2010; Van Driel ym. 1998, 691). Opettajat kehittävät käytännön tietoaan eri tavoin. Tämän vuoksi van Driel ym. (1998, 691) suosittelevat, että yleisten ja tehokkaina pidettyjen opettamisohjeiden sijaan opettajille tulisi antaa sellainen tietopohja, jonka avulla he voivat opettaa joustavasti erilaisissa konteksteissa. Opettajan pedagogista sisältötietoa tutkittaessa on tärkeää ymmärtää, että opettajan omassa opetustyössään hankkima tieto voi erota saatavissa olevasta teoreettisesta

tietoperustasta (Van Dijk & Kattmann 2007, 889). Van Dijk ja Kattmann (2007, 889) toteavat Brommeen (1995) viitaten opettajan todellisen käytännön viisauden löytyvän vain, jos tutkijat ottavat huomioon opettajan yksilölliseen kontekstiin sitoutuvan praktisen tiedon.

### **1.1.2 Oppimisteoreettinen näkökulma ohjaukseen**

Oppimisen teorat muodostavat perustan opettajan yksilölliselle oppimiskäsitteelle, joka tulee näkyväksi muun muassa opettajan roolissa sekä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Nevgi & Linblom-Yläne 2009, 232–233). Oppimisen teorat ovat taustateorioina myös ohjaukselle (Ojanen 2000, 19–24). Käytännön opetus- ja ohjaustyössä heijastuu varsin erilaisia oppimisteorioita. Oppimisteoriat ovat vaihdelleet eri aikakausina, ja niillä on yhteys kunkin ajan vallitseviin ideologioihin ja yhteiskuntien aatteellisiin suuntauksiin. Mitään yleisesti hyväksyttyä oppimisen määritelmää ei ole, vaan on suuri joukko enemmän tai vähemmän erilaisia tai päällekkäisiä oppimisteorioita, ja niitä kehitetään jatkuvasti. (Illeris 2009, 1.) Vallitsevana oppimisenäkökulmana 1970-luvun puoleen väliin saakka oli behaviorismi (Boghossian 2006, 713; Von Glasersfeld 1995, 4), minkä jälkeen alettiin siirtää oppijan aktiivisuutta korostaviin humanistisen ja kokemuksellisen oppimisen sekä konstruktivismiin suuntauksiin (Woollard 2010, 1). Viime vuosina on toisaalta todettu, että monissa maissa, myös suomalaisen koulutuksen kentällä, olisi palattu takaisin behaviorismiin osaamisperustaisten opetussuunnitelma-ajattelun myötä (Isopahkala-Bouret 2013, 34).

Yksilön havaittavissa olevan käyttäytymisen muutoksiin keskittyvä behavioristinen oppimisteoria on yksi varhaisimmista oppimisteorioista (Woollard 2010, 21). Osa behaviorismin edustajista on todennut, että oppimista ei ole tapahtunut, mikäli käyttäytymisen muutosta ei ole havaittavissa (Jordan, Carlile & Stack 2008, 21). Behaviorismin vahvuuksiksi on mainittu sen kasvatusoptimistisuus sekä nopeat ja täsmälliset oppimistulokset. Sen on katsottu tarjoavan käytännöllisiä ohjeita opettajalle ja opetussuunnitelman tekijöille. (Jordan ym. 2008, 34.) Toisaalta behaviorismin kritiikki kohdistuu juuri oppimiseen. Behavioristisia menetelmiä ei ole pidetty tehokkaina persoonalliseen ymmärtämiseen ja merkitysten rakentamiseen johtavassa

oppimisessa (Olafson & Schraw 2006, 72). Behaviorismin valta-aikaan kytkeytyy myös positivistis-empiirinen tutkimusparadigma. Tutkimus keskittyi pääasiassa opetuksen teknisiin seikkoihin, opettajan ulkoiseen käyttäytymiseen sekä tiettyihin opetustilanteen tekijöihin opettajan työn kokonaisuuden sekä oppimis-opetustilanteiden kompleksisuuden jäädessä huomiotta. Behaviorismin ajalla ei opettajankoulutuksessa välttämättä huomioitu opettajaopiskelijoiden sisäistä maailmaa, arvoja, päämääriä ja persoonaa. (Lauriala 2013, 572–573.)

Oppijakeskeisyyttä ja oppijan aktiivisuutta tähdentävissä humanistisen ja kokemuksellisen oppimisen näkemyksissä on keskeisenä piirteenä yksilön persoonallisen kasvun tukeminen. Humanistinen lähestymistapa ei hyväksy autoritaarisuutta tai epädemokraattisuutta, vaan arvostaa vapautta, empatiaa ja suvaitsevaisuutta. Opettajan tulee tukea yksilöä kokonaispersoonana niin, että tämä voi saavuttaa oman potentiaalinsa. (Maslow 1970; Rogers 1979.) Humanistiseen näkemykseen perustuva kokemuksellinen oppimisteoria painottaa kokemusta ja sen reflektointia (Rauste - von Wright, von Wright & Soini 2002). Oppiminen perustuu aktiivisen kokeilun ja kokemusten kartuttamiseen ja niiden tiedostavaan reflektointiin. Muutosta aikaansaava oppiminen tapahtuu jatkuvana oppimisen prosessina. (Kolb 1984.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaa ovat kehittäneet eteenpäin muun muassa Jarvis (2009) sekä Argyris ja Schön (1996). Jarvis (1987; 2009) kritisoi Kolbin (1984) mallia sosiaalisen vuorovaikutuksen puuttumisesta ja laajensi mallin oppimisen prosessiksi, jossa kokemuksia tiedostetaan ja muunnetaan tiedoksi, taidoiksi, asenteiksi ja emootioiksi vuorovaikutuksessa. Keskeistä oppimisessa ovat reflektointi ja sen linkittyminen vuorovaikutteisesti kokemusta soveltavaan toimintaan (Jarvis 1987). Argyris ja Schön (1996) puolestaan tarkastelivat kokemuksellista oppimista oppivassa organisaatiossa kuvaten oppimista kaksitasoisena oppimisena, jossa muutos tapahtuu ensimmäisellä tasolla toiminnassa sekä toisella tasolla myös arvoissa.

Koulutuskäytäntöjen muuttuessa joustavammiksi alkoi konstruktivistinen oppimisen näkemys saada yhä enemmän jalansijaa oppimisen aktiivista luonnetta korostavana yleisnäkemysenä. Konstruktivismin onkin todettu kehittyneen kritiikistä passiivista vastaanottamista korostavaa kouluopetusta

ja perinteistä tietokäsitystä kohtaan. (Miettinen 2000, 279.) Konstruktivismi sisältää eri lähestymistapoja oppimiseen. Näiden yhteinen piirre on se, että yksilö rakentaa oman käsityksensä ilmiöstä kokemuksen ja hankkimansa tiedon avulla. (Jordan ym. 2008, 56.) Uusi ymmärrys rakentuu olemassa olevan tiedon ja kohdattujen uusien asioiden vuorovaikutuksessa. Konstruktivismin mukaan pelkästään tiedon välittämiseen perustuvat opetustavat eivät välttämättä edistä vanhan ja uuden tiedon välistä vuorovaikutusta ja syvällistä ymmärtämisen saavuttamista. (Richardson 1997, 3.)

Konstruktivismi sisältää eri teoreettisia lähestymistapoja vaihdellen yksilöllistä oppimista tarkastelevasta konstruktivismista (Piaget) ja radikaalista konstruktivismista (Von Glasersfeld 1995) yhteisöllistä oppimista painottaviin sosiokulttuuriseen ja sosiokonstruktivismiin (mm. Vygotskyn) yhteisöllisiin painotuksiin (Boghossian 2006, 714; Fox 2001; Richardson 1997, 3). Miettinen (2000, 288) toteaaakin, että käytettäessä konstruktivistista oppimisenäkemystä kokoavana näkemyksenä oppimisesta voi jäädä huomaamatta tärkeitä eroja. Hänen mukaansa keskustelua olisi suunnattava eriytyneempään suuntaan opetuksen perusteiden ja erityispiirteiden analysoimiseksi.

Radikaalissa konstruktivismissa painotetaan yksilön omaehtoista tiedollista merkitysten rakentamista (Von Glasersfeld 1995), kun taas sosiaalisessa konstruktionismissa painottuvat yhteisöllisyys ja diskurssin asema merkitysten rakentamisessa (Gergen 1985; 1997). Yhteisön merkitystä oppimisessa on tarkasteltu etenkin sosiokulttuurisissa ja kontekstuaalisissa lähestymistavoissa (Richardson 1997, 7). Sosiokulttuuriseen teoriaan liittyvät Vygotskyn (1978) tutkimukset ja teoriat yksilön merkitysten rakentamisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jordan ym. 2008, 59; Powell & Kalina 2009, 243–245; Richardson 1997, 8). Keskeisiä ohjaukseen liittyviä käsitteitä Vygotskyn (1978) teoriassa ovat muun muassa lähikehityksen vyöhyke ja scaffolding, joissa ohjaus rakentuu opiskelijan ajattelun ja kehityksen mukaan (Jordan ym. 2008, 59–60; Vygotsky 1978). Myös Laven ja Wengerin (1991) situationaalisen oppimisen tarkastelussa painottuu sosiaalisen ympäristön merkitys (Lave & Wenger 1991, 95). Kyseisessä oppimisenäkemyksessä oppiminen nähdään tilannesidonnaisena sosiaalisena oppimisena. Lave ja Wenger (1991, 29, 31, 34) käyttävät oppimisprosessista

nimitystä ”*legitimate peripheral participation*”, joka on suomennettu legitii-  
miksi ääreisosallistumiseksi (Eklund 1992, 7) tai oikeutetuksi rajalliseksi  
osallistumiseksi (Tynjälä 1999). Oppiminen tapahtuu tällöin osallistumalla  
aitojen työyhteisöjen sosiaalsiin tilanteisiin. Uusi aloittava työntekijä tulee  
vähitellen osaksi täysivaltaista käytännön yhteisöä asteittain vaikeutuvien  
ja laajenevien tehtävien kautta. Yksilö oppii sekä käytännön tehtävät että  
sosiaaliset käytänteet. Opiskeluun ei liity muodollista koulutusta. (Lave &  
Wenger 1991, 111.)

Konstruktivismin kriittistä suuntausta on pidetty soveltuvana nimen-  
omaan aikuisopiskelun kontekstiin. Kriittinen konstruktivismi painottaa  
yksilöiden tietoisuutta heidän sosiaalisista ja kulttuurisista situaatioistaan  
etenkin silloin, kun nämä ovat luonteeltaan alistavia. Kriittinen konstruk-  
tivismi soveltaa muun muassa ranskalaisen filosofin Michael Foucaultin ja  
Paulo Freiren ja Jurgen Habermasin ajattelua. (Jordan ym. 2008, 60–61.)  
Foucaultin (1977, 27–28) mukaan tieto linkittyy erottamattomasti valtaan,  
ja tieto on hänen mukaansa poliittisesti velvoittavaa. Freiren (2005, 85,  
183) mukaan on vastaavasti tärkeää, että yksilöt saavuttavat syvenevän  
tietoisuuden sosiokulttuurisesta todellisuudesta ja kyvystään muuttaa  
ympäristään olevaa todellisuutta. Todellisuutta päästään muuttamaan hänen  
mukaansa tiedostavalla ja reflektioivalla dialogilla. Esimerkiksi oppijan ja  
opettajan välisessä suhteessa tulisi vapautua sellaisesta valta-asetelmasta,  
jossa opiskelija on vain kuunteleva ja vastaanottava osapuoli tai hänen osal-  
listumisensa on näennäistä. Tähän päästään dialogin avulla. Dialogisessa  
suhteessa oppiminen on vastavuoroista, jolloin sekä opettaja että opiskelija  
oppivat ja myös opiskelija on kriittisen kanssatutkijan roolissa. Freiren (2005)  
mukaan dialogi ei voi olla todellista ilman kriittistä ajattelua: ajattelua, joka  
huomioi maailman ja ihmisten välisen solidaarisuuden ja näkee todellisuuden  
muuttuvana prosessina. (Freire 2005, 80–81, 91–92.)

Freiren (2005) näkemys todellisuuden kriittisestä tiedostamisesta samoin  
kuin Habermasin (1984) tekemä ero instrumentaalisen oppimisen ja kom-  
munikoiavan oppimisen välillä sekä hänen ideansa emansipatorisesta tiedon  
intressistä (Miettinen 2000, 284) ovat myötävaikuttaneet myös Mezirowin  
transformatiiviseen oppimisenäkemykseen (Mezirow 2009). Instrumentaa-  
liseen oppimiseen sisältyy ympäristöstä tulevaa kontrollia ja manipulointia



suorituksen parantamiseksi. Kommunikatiivisessa oppimisessa puolestaan pyritään ymmärtämään keskustelun tarkoitusta. Varmistuaakseen siitä, mitä keskustelussa tarkoitetaan, täytyy ottaa huomioon osapuolten eri näkökulmat. Keskustelussa pyritään etsimään yhteistä perustaa lukuisille relevanteille kokemuksille ja näkökulmille. (Mezirow 2009, 92.) Mezirowin (2009) transformatiivisessa oppimisessä on kaksi keskeistä elementtiä. Nämä ovat kriittinen reflektio ja osallistuminen vapaasti dialogiin, jonka avulla voidaan arvioida erilaisia tulkintoja. Arviointia tehdään tarkastelemalla argumentteja ja vaihtoehtoisia näkökulmia kriittisesti. Mitä enemmän on tulkintoja, sitä suuremmalla todennäköisyydellä on mahdollista löytää luotettava tulkinta tai synteesi. (Mezirow 2009, 92–94.)

Transformatiivinen oppimisteoria painottaa näkemystä, jonka mukaan ongelmallisiksi koettuja merkitysrakenteita voidaan tiedostaa ja muuttaa. Merkitysrakenteet ovat sekä yksilöllisiä viitekehyksiä (ajattelutapoja, tottumuksia) että kulttuurisia ja kielellisiä rakenteita, joiden kautta tehdään tulkintaa kokemuksista. (Mezirow 1997.) Merkitysrakenteet muokkaavat yksilön käsityksiä sekä määrittävät toimintatapoja. Yksilö saattaa esimerkiksi automaattisesti käyttäytyä tietyn kaavan mukaan ja vastustaa sellaisia toimintatapoja, jotka eivät sovi hänen ennakkokäsityksiinsä. Tottumukset ovat laajoja abstrakteja ja totuttuja tapoja ajatella. (Mezirow 2009, 92–94.)

### **Reflektio osana opettajankoulutusta**

Jo vuosikymmenien ajan olennaisena osana opettajankoulutusta on pidetty reflektiota, joka liittyy opiskelijan tietoisuutta painottaviin oppimisteorioihin. Reflektion määrittelyjen on todettu vaihtelevan tieteenaloittain sekä toisaalta tieteenalojen sisällä. Reflektiosta keskusteltaessa voidaan viitata erilaisiin teoreettisiin perinteisiin, mikä tekee vertailun vaikeaksi. (Fook, White & Gardner 2006.) Varhaisimmat reflektiota käsittelevät kirjoitukset ovat peräisin 1900-luvun alusta Deweyltä (1910). Hän määritteli reflektion aktiiviseksi, jatkuvaksi ja huolelliseksi uskomusten tai oletetun tiedon tarkasteluksi sitä tukevien perusteiden valossa huomioiden myös reflektiota seuraavat johtopäätökset. Schön (1983; 1987, 25) puolestaan tarkasteli reflektiota toiminnan aikaisena (*reflection in action*) tai toiminnan jälkeisenä (*reflection on action*). Myös Hatton ja Smith (1995) määrittelevät reflektion

toimintaan kohdistuvaksi harkitsevaksi ajatteluksi, jonka tavoitteena on toiminnan parantaminen. Killion ja Todnem (1991) laajensivat Schönin reflektiomallin sisältämään myös toimintaa edeltävän suunnittelutoiminnan (*reflection for action*). Mezirow (1995) puolestaan painotti reflektion kriittistä näkökulmaa sekä Grant ja Zeichner (1984) avoimuutta, rehellisyyttä ja varauksettomuutta. Reflektiota on luokiteltu niin ikään sen ulottuvuuksien perusteella. Reflektio voi olla teknistä, praktista ja kriittistä tietoisuutta (Kemmis 1985; Zeichner & Liston 1987). Olennaista reflektiossa on kuitenkin käytännön toiminnan kehittäminen (Zeichner & Tapachnick 2001, 73).

Reflektion haasteena opettajankoulutuksessa on ollut se, että reflektion on todettu jäävän pinnalliseksi tai se ei ole toteutunut lainkaan (LaBoskey 1995, 30; Ostorga 2006, 6). Esimerkiksi koulujen suorituskykyjä ja rahoitusta mittaavien standardoitujen testien on todettu hämärtävän reflektion arvoa. Opettajilla voi olla vaikea nähdä tehokkuutta osoittavia kaavioita ja taulukoita pidemmälle, kun paineet opetussuunnitelman oppimistulosten saavuttamisessa vievät huomion pois reflektoinnista. (Ward & McGotter 2004.) Reflektion syventämiseksi opettajankoulutuksessa onkin esitetty erilaisia malleja ja ohjeita. Etscheidtin, Curranin ja Sawyerin (2012, 8–11) mukaan näissä malleissa tarkastellaan kasvattajan kehityksellistä ja moniulotteista roolia hänen a) rakentaessaan tietoisuutta kasvatuksellisista arvoista, käytännöistä ja tuloksista, b) soveltaessaan ja arvioidessaan tietoa ja pedagogiikkaa teoriasta käytäntöön, c) rakentaessaan persoonallista ymmärrystä muuttaessaan toimintatapojaan harkintansa mukaan.

Ward ja McCotter (2004) ovat luokitelleet reflektio-ohjeita neljälle tasolle: rutiini, tekninen, dialoginen ja transformatiivinen. Rutiinitasolla reflektoinnin painopiste on sellaisissa kysymyksissä, jotka eivät edellytä henkilökohtaista panosta. Analyysia tehdään ikään kuin analyysin itsensä vuoksi, eivätkä tehdyt kysymykset kohdistu persoonalliseen muuttumiseen. Teknisessä reflektiossa huomio on opetustehtävissä (suunnittelu ja toteutus) ja niiden arvioinnissa ilman, että arvioidaan erityisesti oppijoiden oppimista. Dialogisessa reflektiossa fokus on opiskelijoissa ja heidän oppimisessaan. Kysymyksissä ilmenee opiskelijoiden näkökulma, ja tilanteen synteesi johtaa uuteen näkökulmaan opettamisesta. Transformatiivinen reflektio johtaa käytännön muuttamiseen niin, että painopiste on henkilökohtaisessa

osallisuudessa ja huomio kiinnitetään pedagogiseen, moraaliseen, eettiseen, kulttuuriseen ja historialliseen näkökulmaan. Etscheidtin ym. (2012) reflektiomalli puolestaan sisältää teknisen reflektoinnin, neuvottelevan reflektoinnin ja kriittisen reflektoinnin. Näistä tekninen taso sisältää oppitunnin itsearviointia tiettyjen opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyvien kriteereiden mukaan. Neuvotteleva reflektointi sisältää vuorovai-  
kutteista kirjoittamista ja videoperustaista analyysia. Kriittisessä reflektiossa otetaan huomioon koulutuksen sosiaalinen ja poliittinen konteksti. Tällöin opettajaopiskelijoita pyydetään tutkimaan luokkahuonekäytäntöjen moraalisia ja eettisiä dimensioita. LaBoskeyn (1995, 29–30) mukaan reflektiivisyys edellyttää sekä kykyä kognitiiviseen prosessointiin että reflektiolle suotuisaa asennetta, arvoja ja tunnetta. Hänen mukaansa kaikilla opettajaopiskelijoilla näitä edellytyksiä ei kuitenkaan ole, mikä haastaakin opettajankoulutusta ja opetusharjoittelun ohjausta.

## 1.2 Opetusharjoittelun ohjaus

Opetusharjoittelun ohjaus on ohjaavan opettajan ja opettajaopiskelijan välistä opetuksellista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on tukea opettajaopiskelijan ammatillista kasvua ja kehittymistä (Nummenmaa 1997, 82; Silkelä 2005). Opettamisen ja oppimisen käsitteiden ja näkemysten ymmärtäminen helpottuu, kun niitä voidaan tarkastella yhdessä opetusharjoittelun ohjaajan kanssa (Atjonen 2003a, 108; 2003b, 115; Patrikainen 2005, 46). Kukkosen (2007, 11) mukaan ohjaava opettaja toimii rajapinnalla, jossa kohtaavat opettajaopiskelijan odotukset ja oletukset ammatillisena opettajana toimimisesta sekä kulttuuriset mallit ammatillisesta opettajuudesta. Tiilikalan (2004) mukaan alakohtaiset oppilaitoskulttuurit ovat voimakkaita opettajuutta muokkaavia tekijöitä. Ammatillisen koulutuksen yhtenäistämisaineista huolimatta koulutusalat ovat edelleen eriytyneitä. Esimerkiksi terveyden-, kaupan- ja metallialan opettajuudessa heijastuvat ammatillinen substanssi ja oppilaitoskulttuuri. (Tiilikala 2004, 254.) Näin ollen ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksessa voidaan olettaa olevan ammattialasta ja -kulttuurista heijastuvaa erityislaatua.

Opetusharjoittelua tarkastelevissa tutkimuksissa on käytetty erilaisia ohjauksen käsitteitä. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen ohjaukskäsitteitä sekä tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimus on kohdistunut sekä opettajaopiskelijoihin että ohjaaviin opettajiin, samoin kuin ohjausprosessiin ja ohjaussuhteeseen.

### **1.2.1 Opetusharjoittelun ohjauksen käsitteet**

Opetusharjoittelun ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa on käytetty erilaisia ohjauksen ja ohjaajan käsitteitä. Englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään esimerkiksi käsitteitä mentoring (mm. Franke & Dahlgren 1996), cooperating teacher (Borko & Mayfield 1995; Franke & Dahlgren 1996; Nguyen 2009, 655; Spencer 2008), supervising teacher (Kiraz & Yildirim 2007), supervising mentor (Löfmark, Morberg, Öhlund & Ilicki 2009), associate teacher (Hume & Berry 2013), school based teacher educators (Bullough 2005) ja coaching teaching practice (Schelfhout ym. 2006).

Ohjaustermien kirjavuutta selittää muun muassa se, että ohjaustoimintaan osallistuu eri tahoja. Hennissen ym. (2008) erittelevät opetusharjoittelun ohjausta tarkastelevien tutkimusten perusteella kolme tahoja, jotka osallistuvat opettajankoulutuksen opetusharjoittelun ohjaukseen. Näitä ovat harjoitteluoppilaitosten opettajina työskentelevät ohjaavat opettajat, opettajankoulutusta järjestävien instituutioiden ohjaajat sekä opetusharjoittelun ohjaukseen osallistuvat muut henkilöt, jotka työskentelevät harjoitteluoppilaitoksissa, mutta eivät ole opettajia. Harjoitteluoppilaitoksen ohjaavasta opettajasta käytetään tutkimuskirjallisuudessa nimityksiä mentor, mentor teacher, school-based mentor, school teacher mentor, class teacher, coach, coach-teacher ja induction tutor. Muusta kuin opettajana työskentelevästä oppilaitoksen ohjaajasta voidaan käyttää ohjaajanimitystä support teacher, teacher tutor ja professional-tutor, associate-tutor, mutta myös käsitettä mentor. Opettajankoulutusta järjestävän korkeakoulun ohjaajasta käytetään nimitystä university supervisor tai supervisor. (Hennissen ym. 2008.)

Kuten edellä mainitusta Hennissenin ym. (2008) kirjallisuuskatsauksesta ilmenee, harjoitteluoppilaitoksen ohjaavasta opettajasta käytetään usein termiä mentori. Näin on myös suomalaisessa kirjallisuudessa. Kuitenkin on

syytä huomata, että tällöin voidaan viitata joko opettajaopiskelijan ohjaavaan opettajaan (mm. Franke & Dahlgren 1996; Väisänen & Atjonen 2005, 10) tai vastavalmistuneen ja opetustyötä aloittelevan opettajan ohjaajaan (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010). Myös opetustyön ohjausta koskevat tutkimukset ovat kohdistuneet näistä jompaankumpaan. Toisaalta on huomattu, että näiden tutkimusten tuloksia voidaan hyödyntää puolin ja toisin. (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson 2009, 208.)

Ohjaustermeihin liittyy myös merkityksiä ohjaussuhteen luonteesta. Esimerkiksi Awayan ym. (2003) mukaan käsite ”*cooperating teacher*” viittaa siihen, että ohjaava opettaja on yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen kanssa ja vastaa sen vaatimuksiin, mutta hän ei ole päätenyt ohjaustehtävään varsinaisen valinnan kautta. Mentorointi tarkoittaa puolestaan henkilökohtaista ohjaussuhdetta, joka perustuu jossain määrin osapuolten valintaan. (Awaya ym. 2003.) Mentoroinnissa painotetaan tasavertaisen ohjaussuhteen kehittymistä mentorin ja mentoroitavan välillä. Supervisor-tyyppisessä ohjauksessa sen sijaan keskitytään pelkästään opettajaopiskelijan kehittämiseen ja kehittymisen arviointiin. (Ambrosetti 2014, 31.) Kumpaankin ohjaussuhteeseen voi sisältyä hierarkkisuutta, mutta mentorointi on silti näistä kahdesta tasavertaisempi ja vastavuoroisempi (Ambrosetti & Dekkers 2010, 44). Supervisor-tyyppinen ohjaus sisältää ajatuksen myös siitä, että palautteen ja arvioinnin tuloksena opettajaopiskelija sopeutuu olemassa olevaan ympäristöön (Ambrosetti 2014, 31).

Mentorointi on yleistynyt nopeasti myös Suomessa, ja sitä on hyödynnetty muun muassa ikäjohtamisessa. Myös oppilaitokset ovat alkaneet hyödyntää mentorointia yhä enemmän 2000-luvun puolella. Haasteena on kuitenkin mentorointikäsitteen määrittely. Leskelän mukaan (2006) mentorointikäsitteen käyttö ei ole Suomessa yksiselitteistä, vaan sillä voidaan viitata niin toteutukseltaan kuin tarkoitukseltaan hyvinkin erilaiseen toimintaan (Leskelä 2006, 164–165). Kilpailevat näkemykset mentoroinnista hämmentävät käytännön ohjaustyössä (Tedder & Lawy 2009). Lisäksi mentorointikäsitteen epämääräisyys operationaalisella tasolla vaikeuttaa tutkimustulosten soveltamista (Dawson 2014, 138). Dawson (2014) toteaa, että käsitteen epämääräisyyden vuoksi tutkimustuloksilla ei ole juuri käytännön hyötyä. Opettajankoulutukseen liittyvää mentorointia tarkastelleiden Semeniukin

ja Worralin (2000) mukaan mentorointia käytetään sateenvarjokäsitteenä monenlaiselle ohjaukselle. He toivoivat käsitteitä, jotka tarkemmin kuvaisivat, miten opettajat voivat auttaa toisiaan opetustyössään.

Oleennaista mentoroinnissa on Leskelän (2006, 168) mukaan osapuolten välinen luottamus, arvostus, avoimuus ja tasa-arvo. Ohjaajakoulutusta mentorilta ei vaadita. Leskelän (2006) mukaan mentoroinnin käsite sopii huonosti tilanteisiin, joissa ohjaaja voi käyttää valtaa ohjattavaansa nähden eli hyväksyy tai hylkää jonkin suorituksen. Opetusharjoitteluun liittyy opetusharjoittelun suoritusten hyväksymistä, joten siinä mielessä mentoroinnin perusajatus puhtaimmillaan ei voi toteutua opettajankoulutukseen kuuluvassa opetusharjoittelussa. Tässä tutkimuksessa käytetään harjoitteluoppilaitoksen ohjaajasta nimitystä ohjaava opettaja tai ohjaaja. Opettajakorkeakoulun ohjaavasta opettajasta käytetään nimitystä tuutoriopettaja. Tekstissä käytetään mentorointi-sanaa silloin, kun sitä käytetään kirjallisuuslähteiden teksteissä.

Opetusharjoittelun ohjauksen yhteydessä on käytetty myös käsitteitä ”hybridit” ja ”third space”, jotka viittaavat opettajankoulutuksen ja harjoitteluoppilaitoksen väliseen yhteistyöhön. Opettajankoulutuksen ja harjoitteluoppilaitosten välisen yhteistyön parantamiseksi on kehitetty erilaisia opetusharjoittelun ohjauksen ja toteutuksen muotoja (Snoeck & Struyf 2012; Van Velzen, Bezzina & Lorist 2009; Zeichner 2010). Zeichner (2010) kuvaa käsitteillä ”hybridity” ja ”third space” sellaista toimintaa, jossa akateeminen ja käytännön yhteisöissä oleva tieto saatetaan yhteen ei-hierarkkisella tavalla. ”Third spaces” -tyyppisessä toiminnassa pyritään yhdistämään näkökulmia, jotka on aiemmin saatettu nähdä keskenään kilpailevina. Toisin sanoen joko/tai-näkökulmista tuleeekin molemmat/myös-näkökulma. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa hybridiyhteisöjä, joissa harjoitteluoppilaitoksen opettajat ja yliopistojen opettajankouluttajat työskentelevät entistä tasa-arvoisemmalla tavalla luoden uusia oppimisen mahdollisuuksia tuleville opettajille. (Zeichner 2010, 92.)

Ohjaustyössä on tärkeää kiinnittää huomiota opettajankoulutuksen ja harjoitteluoppilaitoksen ohjaavien opettajien väliseen yhteistyöhön. Opettajankoulutuksen ja harjoitteluoppilaitoksen yhteistyön tiivistyessä voidaan huomata myös jännitteitä, jotka liittyvät uskollisuuteen, puolustamiseen ja

velvollisuuksiin (McDonough 2014; Williams 2014). Näiden olemassaolon tiedostaminen on tärkeää kehitettäessä yhteistyötä parantavia pedagogisia skriptejä.

### **1.2.2 Opetusharjoittelun ohjauksen tutkimuksen kohteita**

Opetusharjoittelun tutkiminen on kohdistunut muun muassa ohjauspyrkimykseen, ohjaajan rooleihin ja tehtävälueisiin. Tutkimuksia on tehty sekä ohjaavien opettajien että opettajaopiskelijoiden kokemana.

#### **Ohjauspyrkimykset**

Jyrhämä (2002) on tutkinut opetusharjoittelun ohjausta sekä ohjaajien että opettajaopiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen tuloksena löytyi kuusi ohjauspyrkimyksen ydinkategoriaa, joita olivat mallin antaminen, itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintaan kasvaminen. Näiden pohjalta muodostettiin ohjauspyrkimysten rakennemalli ja se suhteutettiin opettajan pedagogisen ajattelun tasomalliin (ks. Kansanen 1993). Mallissa on kolme ohjauksen lähestymistapaa: toiminnan tarkastelija, käytännön teoretisoija ja kriittinen arvioija. Toimintaorientoituneet ohjaajat antavat runsaasti ohjeita ja neuvoja käytännön tilanteista suoriutumiseen. Käytännön teoretisoijat pyrkivät kiinnittämään huomiota vaihtoehtojen tarkasteluun ja saamaan ohjattavansa ajattelemaan kysymysten avulla. Kriittiset arvioijat pyrkivät refleктоivaan ja syvälliseen kokonaisuuksien tarkasteluun. (Jyrhämä 2002.) Jyrhämä (2002, 128) toteaa, ettei mikään edellä mainituista ohjaustyyleistä ole sinällään toistaan parempi, vaan olennaista on se, että ohjaaja tiedostaa oman ohjaustyyliinsä ja tietää, mitä tekijöitä on sen taustalla.

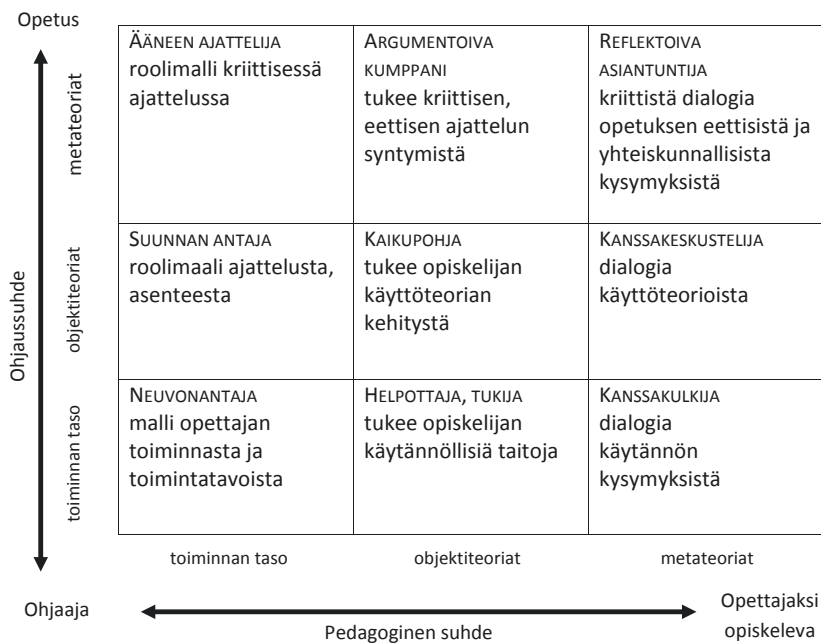
#### **Ohjaajan rooli ja toimintamalli ohjauskeskusteluissa**

Kukkonen (2007, 7; 2009) kuvaa ohjauskeskustelua yhteistoiminnalliseksi pelitilaksi, jossa tuotetaan narratiivia ammatillisena opettajana toimimisesta. Ohjaajilla on näissä ohjauskeskusteluissa todettu olevan erilaisia rooleja. Hennissen ym. (2008) tarkastelivat aiempien tutkimusten pohjalta men-

toriopettajien ohjauskäyttäytymistä ohjauskeskusteluissa. He luokittelivat neljä erilaista ohjausroolia sen perusteella, kuinka paljon mentori ohjaa ohjauskeskustelun kulkua. Ohjausroolit olivat hallitseva mentoriopettaja, aloitteen tekevä mentoriopettaja, neuvoa antava mentoriopettaja ja kannustava mentoriopettaja. Hallitsevassa roolissa mentoriopettaja tuo ohjauskeskustelun aiheet ja ohjaa direktiivisesti. Hän tekee kriittisiä kommentteja ja ehdottaa ratkaisuja tuleviin oppitunteihin. Aloitteen tekijä mentoriopettaja antaa aiheet keskusteluun ja kehottaa opettajaopiskelijaa miettimään aiheita ohjaavilla kysymyksillä. Neuvovassa roolissa mentoriopettaja reagoi opettajaopiskelijan aiheisiin ja antaa ohjeita siitä, miten olisi hyvä toimia. Kannustava mentoriopettaja reagoi opettajaopiskelijan ohjauskeskusteluun tuomiin aiheisiin ja houkuttelee tätä reflektoimaan omaa toimintaansa. Hennissen ym. (2008) eivät nosta edellä mainituista ohjausrooleista mitään ylitse muiden. Sen sijaan he painottavat yksilöllistä ohjausta, johon oman merkityksensä luovat myös oppilaitoksen toimintaympäristöön liittyvät tekijät ja erilaiset oppimistilanteet. (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Kort-hagen & Bergen, 2011, 328; Hennissen ym. 2008, 180.)

Myös Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) ovat tehneet opetusharjoittelun ohjaajan rooleja erittelevän typologian ohjaajan ja opetuksen välisen ohjaussuhteen ja ohjaajan ja opettajaopiskelijan välisen pedagogisen suhteen mukaan. Näiden kahden suhteen dimensionaalista ulottuvuutta määrittää Kansanen (1993) kuvaama opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli, joka rakentuu toimintatasosta ja ensimmäisen objektiteorian sisältävästä ajattelutasosta ja toisesta metateoriat sisältävästä ajattelutasosta. Toimintatasolla päätetään opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Objektiteorioiden tasolla opettaja soveltaa ja arvioi kriittisesti käyttöteoriaansa. Metateorian tasolla puolestaan opettaja tarkastelee ja analysoi objektiteorioita ja muodostaa metateoriaa. Pedagoginen suhde sisältää sen, millaisena ohjaajan ja opettajaopiskelijan välinen pedagoginen suhde ilmenee ohjausajattelussa ja sitä ilmentävässä toiminnassa. Ohjaussuhde puolestaan tarkoittaa sitä, millaisen suhteen ohjaaja ottaa opettajaksi opiskelevan sisältösuhteeseen eli niihin tekijöihin, joita didaktisen kolmion (Kansanen & Meri 1999) kautta voidaan opetus–opiskelu–oppimisprosessista havainnollistaa. Jyrhämä & Syrjäläinen (2009) erittelevät yhdeksän eri ohjaajan roolia, jotka he jäsentävät seuraavassa kuviossa.





**Kuvio 3.** Kuvaus pedagogisesta suhteesta ja ohjaussuhteesta pedagogisen ajattelun eri tasoilla – ohjaajan erilaiset roolit (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009)

Mallinantajan ja dialogisen ohjaajan roolit ilmenevät myös Grahamin (2006) Yhdysvaltain toisen asteen koulutuksen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessaan. Hän nimesi ohjaajat mestareiksi ja mentoreiksi. Mestari-ohjaajat halusivat tarjota vahvan opettajan mallin, josta harjoittelijat voivat omaksua opettajan toimintatavat. Palaute kohdistui käytännön toimintaan. Mentorit puolestaan näkivät opettajuuden moniulotteisena, ja heidän palautteensa oli dialogista. He myös antoivat aikaa opettajaopiskelijan kehittymiselle.

Krokkfors (1997) on luokitellut luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelussa ilmeneviä ohjauskeskustelun toimintamalleja. Hän luokitteli kolme toimintamallia: tilannekeskeinen ohjauskeskustelu, normatiivinen ohjauskeskustelu ja reflektiivinen ohjauskeskustelu. Tilannekeskeinen

ohjaus painottuu tapahtumien kuvailuun, normatiivinen ohjauskeskustelu arviointiin ja reflektiivinen ohjauskeskustelu käsitteelliseen ja perusteita refleктоivaan tarkasteluun. Krokforsin (1997) mukaan opetusharjoittelun ohjauksen tulisi kohdistua opettajaopiskelijalla havaitun käyttäytymisen ohella myös opiskelijan aikomusten ja näkemysten pohdintaan. Opettaja-opiskelijan tulisi tiedostaa omaa opetuskäyttäytymistään ja opetuksen aikana tapahtuvaa pedagogista ajatteluaan. (Krokfors (1997).)

### **Ohjaajan roolit ja tehtäväalueet**

Ohjaajan rooliin kuuluu paitsi ohjauskeskustelu, myös muita tehtäviä. Tutkimuksissa on eritelty tehtäväalueita, joissa ohjaajan rooli painottuu eri tavoin. Sampson ja Yeomans (1994) tunnistivat tutkimuksessaan kolme ohjaajan roolia: strukturaalinen, tukea antava ja ammatillinen. Strukturaalinen rooli viittaa oppilaitoksen puitteisiin, jolloin ohjaaja varmistaa optimaaliset olosuhteet ohjaukselle ja oppimiselle. Rooliin kuuluu suunnittelua, organisoimista, neuvottelua ja tiedottamista. Tukea antava rooli sisältää emotionaalisen ja sosiaalisen aspektin eli ohjaajan ja opettajaopiskelijan keskinäisen ohjaussuhteen. Ohjaajan roolissa painottuu tuolloin isännän, ystävän ja neuvojen antajan tehtävät. Professionaalinen rooli viittaa ammatilliseen kehittymiseen. Tässä roolissa ohjaaja toimii valmentajana, jolloin hän demonstroi, kommentoi, neuvoo, suostuttelee, mallintaa, tekee yhteenvetoja, reflektoi, tekee kysymyksiä sekä arvioi ja antaa palautetta.

Rajuan ym. (2007) ja Booth (1993) ovat luokitelleet opettajaopiskelijoiden kokemusten perusteella ohjaajan roolista kolme tuen aluetta. Rajuan ym. (2007) erottavat henkilöorientoituneet, käytäntöorientoituneet sekä tekniikkaorientoituneet tuen alueet. Henkilöorientoitunut tuki sisältää keskinäisen luottamuksen ja turvallisuuden tunteen. Käytäntöorientoitunut tuki sisältää tiedon jakamisen ja tavat, joilla oppitunti tehdään mielenkiintoiseksi. Tekniikkaorientoitunut tuki sisältää keskustelua tunnin suunnittelusta ja luokan hallinnasta. (Rajuan ym. 2007.) Boothin (1993) mallissa yleinen tuki sisältää ohjaajan saavutettavuuden ja ajan antamisen sekä myönteissävytteisen tuen. Toinen tuen muoto sisältää sellaisen käytännön tuen, jota opettajaopiskelija voi hyödyntää välittömästi luokassaan. Kolmantena tuen muotona Booth (1993) nimeää niin sanotun yleisen kategorian, joka sisältää erilaisia toi-

mintoja, kuten kysymysten esittämistä, keskustelua eri näkökulmista sekä avuliaisuutta ja positiivisuutta.

Franke ja Dahlgren (1996) ovat luokitelleet puolestaan viisi ohjaavan opettajan tehtäväaluetta. Heidän mukaansa ohjaavan opettajan tehtäviin kuuluu toimia opettajaopiskelijalle dialogi- ja yhteistyöpartnerina, auttaa opettajaopiskelijaa hahmottamaan opetuksessa oppijoiden näkökulmaa, toimia mallina ja korjaavana mestarina sekä antaa tukea ja apua opetuksessa. Näistä kahdessa ensimmäisessä ohjaustoiminnassa painottuu reflektiivinen ote ja etenkin se, että dialogin perustalta opettajaopiskelija tutkii ja rakentaa omaa opettajuuttaan. Opettajuutta ei ole tarkoitus pitää itsestään selvänä. Sen sijaan kolmessa jälkimmäisessä tehtävässä ohjaava opettaja välittää opetustoimintaa itsestäänselvyytenä ja opettajaopiskelijan näkökulma jää toissijaiseksi.

Ohjaajan roolia tarkasteltaessa on syytä myös huomata, että ohjaus ja ohjaajan tehtäväalueet painottuvat eri tavoin myös ohjauksen eri vaiheissa. Nummenmaa (1997) luokittelee harjoittelukeskustelun näkökulmasta neljä eri vaihetta: avausvaihe, selvitysvaihe, jäsentämisvaihe ja kokoava vaihe. Nämä vaiheet jäsentyvät ammatilliseen kehittymiseen kuuluvien käytännön, reflektoinnin, teorian ja toiminnan kautta. Nummenmaan (1997) mukaan ohjauskeskustelun vaiheet konkretisoituvat kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta ja ohjausprosessin reflektiivisyyden mukaan.

Edellä kuvatuista ohjauksen pyrkimyksiä ja ohjaajan roolia kuvaavista malleista voidaan todeta, että ohjaus pitää sisällään erilaisia tehtäväalueita lähtien liikkeelle suotuisten ohjauksen puitteiden luonnista ja opettajuuden mallin tarjoamisesta ohjauskeskusteluissa toteutuviin erilaisiin ohjaavan opettajan rooleihin ja toimintamalleihin. Opettajuutta tarkastellaan ohjauksessa käytännöllisestä ja teoreettisesta näkökulmasta sekä pyritään kehittämään opettajaopiskelijan opetusteknistä osaamista ja toisaalta opettajuuden tiedostamista. Ohjaajan rooli vaihtelee sen mukaan, missä määrin ohjauskeskustelussa annetaan tilaa opettajaopiskelijan omaehtoiselle pedagogisen toiminnan tiedostamiselle. Ohjaavat opettajat voivat toimia direktiivisen määräävästi tai kannustavasti ja dialogiseen reflektointiin houkuttelevasti.

Monista tunnistetuista tuen muodoista huolimatta ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että opettajaopiskelijat eivät koe saavansa

riittävästi tukea ohjaavilta opettajiltaan. Opettajaopiskelijat ovat kokeneet ongelmia palautteen, systemaattisen arvioinnin ja tuen saamisessa ohjaajiltaan (Ozdemir & Yildirim 2012, 2554–2555). Mukeredzin ja Mandronan (2013) tutkimuksessa yhdeksi syyksi opettajaopiskelijan negatiiviseen ohjauksen kokemiseen tutkijat arvioivat ohjaajien kiireen.

### **1.2.3 Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaajista**

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelu toteutuu pääsääntöisesti ammatillisella toisella asteella tai ammattikorkeakouluissa. Ohjaavat opettajat ovat näissä oppilaitoksissa työskenteleviä ammatillisia opettajia, joilla on opettajan pedagoginen pätevyys. Usein heillä on myös pitkä kokemus opettajan työstä. Syytä on kuitenkin huomata, että pitkä opettajakokemus sinänsä ei välttämättä takaa hyvää ohjaajuutta. Esimerkiksi Kiraz ja Yildirim (2007, 258) toteavat, että ohjaavan opettajan ei tarvitse olla palvelusvuosiltaan harjoitteluoppilaitoksen kokenein, vaan merkityksellisempää opettajaopiskelijalle on se, miten ammatillista tietoa käytetään ohjauksessa.

Yksi lähtökohta opetusharjoittelun onnistumiselle on se, että ohjaava opettaja on motivoitunut ohjaavan opettajan tehtäviin. Sinclairin, Downsonin ja Thistleton-Martinin (2006) tutkimuksessa ohjaavat opettajat motivoituivat ottamaan opettajaopiskelijoita ohjattavakseen etenkin siksi, että he halusivat auttaa heitä tulemaan paremmiksi opettajiksi. Toisaalta he halusivat kehittää omaa ammatillista osaamistaan opettajina ja ohjaajina. Motivaatiota alensivat ohjaavien opettajien huonot kokemukset aiemmista ohjauksista, huono harjoittelun organisointi ja riittämätön ohjauspalkkio. Suomessa Syrjäläinen ja Jyrhämä (2008) löysivät useita motiiveja opetusharjoittelun ohjaavaksi opettajaksi ryhtymiselle. Olennainen motiivi oli se, että ohjaavat opettajat näkivät ohjaustyön antavan mahdollisuuden uudistaa ammatillista osaamistaan.

Onnistunut ohjaus edellyttää myös muita tekijöitä. Hyvään ohjaussuhteeseen kuuluu turvallisen ja luottamuksellisen ohjaussuhteen rakentaminen opiskelijan huomioivalla ohjaussuhteella (Atjonen 2003a) ja ohjauksellisella huolenpidolla (Väisänen 2002). Hyvän ohjausvuorovaikutuksen ominaispiir-

teitä ovat esimerkiksi sensitiivisyys, avoimuus, aloitteisuuteen rohkaiseminen, epäsuora kysyminen, selkiyttäminen ja ymmärtämisen varmistaminen (Atjonen 2003a). Ohjauksessa pyritään itsetunnon ja ammatillisen identiteetin kehittämiseen lisäämällä itsearvostusta ja tietoisuutta (Atjonen 2003a). Myös ammatillista kompetenssia pyritään kehittämään käytäntöön ja teoriaan perustuvalla reflektiivisellä ohjauksella (Väisänen 2002). Hyvän ohjaajan ominaisuuksiin kuuluu taito käsitellä haasteellisia tilanteita. Ohjaajan tulisi osata esimerkiksi tunnistaa opettajaopiskelijalle stressaavia tilanteita (Atojen 2003a) ja toimia yhteistoiminnallisena kumppanina ongelmien ratkaisemissa (Väisänen 2002).

Useat edellä kuvatuista Atjosen (2003a) ja Väisänen (2002) kuvaamista ominaispiirteistä liittyvät ohjaavan opettajan asenteeseen. Myös Snoeckin ja Struyfin tutkimuksessa (2012) opettajaopiskelijat kokivat, että ohjaajien asenne on ratkaiseva tekijä laadukkaalle ohjaukselle. Hyväksi ohjaukseksi opettajaopiskelijat kokivat avoimen ja dialogisuudelle rakentuvan ohjauksen, jossa opettajaopiskelijoita ei niinkään muistutettu pikkutarkasti tehdyistä virheistä, vaan että ohjaus on rakentavaa ja ohjaaja on aktiivisesti mukana ohjauksessa. Tämä motivoi Snoeckin ja Struyfin (2012) mukaan opettajaopiskelijaa tarkastelemaan omaa kognitiivista prosessiaan.

Tutkijat ovat painottaneet empaattisen ja tahdikkaan ohjauksen myönteistä merkitystä ohjauksen ja ohjaussuhteen onnistumiseksi (Atjonen 2003a; Pajak 2001, 241; Väisänen 2002). Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen ja Bergen (2011) jakavat mentoroinnin taidot emotionaaliseen tukeen ja tehtäväkohtaiseen tukeen. Emotionaalinen tuki sisältää yhteenvedojen tekemistä sisällöistä ja tunteista, huomaavaista käyttäytymistä, myönteissävytteisiä lausuntoja, aitoutta ja tiedon antamista. Tehtäviin keskittyvä tuki puolestaan sisältää konkreettisuutta, vaihtoehtojen etsimistä ja valitsemista, neuvojen ja tiedon antamista. Myös Ojanen (2003) pitää tärkeänä emotionaalista ilmapiiriä. Ohjaajan tulisi luoda suotuisat olosuhteet uusien oppimiskokemusten syntymiselle. Ulkoisen oppimisympäristön tulisi antaa opettajaopiskelijalle häiriötön tila, riittävästi aikaa ja mahdollisuus keskittymiseen. Uutta tietoa synnyttävä oppiminen puolestaan mahdollistuu suotuisassa sisäisessä oppimisympäristössä, joka kehittyy emotionaalisesta ilmapiiristä, ohjaajan persoonallisesta asennoitumisesta ja tutkivasta toimintatavasta. (Ojanen 2003, 130.)

Ojasen ja Laurialan (2006) mukaan opetusharjoittelun ohjaus ei ole vain tekniikkaa tai käytäntöä, vaan ohjaava opettaja asettuu opettajaopiskelijan ammatillista kasvua tukevaan palvelukseen. Ohjaajan täytyy kiinnittää huomio ohjattavansa tarpeisiin ja samalla jättää taka-alalle omat tarpeensa. (Ojanen & Lauriala 2006, 78.) Ohjaajan roolit voivatkin vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan (Väisänen 2002, 239–241). Tehokkaina ohjaajina voidaan pitää niitä, jotka osaavat sovittaa ohjauksellisen lähestymistapansa ohjattavien tarpeisiin (Hennissen ym. 2008; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Williams ym. 1998). Esimerkiksi Atjosen (1995) mukaan ohjaajan tulisi mahdollisimman nopeasti vetäytyä valmiiden ratkaisujen antamisesta niin, että ajattelun vastuu siirtyy opiskelijalle. Ohjaajan tehtävänä on mahdollistaa reflektio eli auttaa opiskelijaa näkemään yhteyksiä omien toimintatapojensa ja kasvatustieteellisten teorioiden ja oletusten välillä. (Atjonen 1995, 143–144.)

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoilla on hyvin erilaiset kokemustaustat. Osalla opettajaopiskelijoista on kokemusta opettajana toimimisesta, kun taas osa ei ole opettanut lainkaan. Näin ollen opetusharjoitteluun menevät ovat opettajana kehittymissään hyvin eri vaiheissa. Tämä asettaa ohjaavalle opettajalle haasteita tunnistaa opetusharjoittelijan ohjaustarpeet.

### **1.2.4 Ohjaussuhde**

Opetusharjoittelun ohjaus voi toteutua joko kahden henkilön välisenä tai yhteisöllisesti esimerkiksi kolmen henkilön välisenä ohjaussuhteena (esim. Van Velzen ym. 2009; Van Velzen, Volman, Brekelmans & White 2012). Opetusharjoittelun ohjausta kehystävät myös koulutuksen toimintaympäristö ja muu yhteiskunnallinen konteksti. Ohjaussuhteeseen liittyy myös valta-asetelmia.

### **Vertaisuus ja vallankäyttö**

Opetusharjoittelun ohjauksen vertaisuutta voidaan tarkastella käsiteparilla symmetrisuus ja asymmetrisuus (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Karjalainen ym. 2006; Nummenmaa 1997; Ojanen & Lauriala 2005, 85). Asymmetria

viittaa noviisi-asiantuntijasuhteeseen ja symmetrinen puolestaan tasavertaiseen ohjaussuhteeseen (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Ohjaussuhteesta voidaan erottaa eksistentiaalisen, episteemisen ja juridiseettisen vertaisuuden näkökulmat. Eksistentiaalisen vertaisuuden mukaan ohjaaja ja ohjattava ovat ihmisarvoltaan tasavertaisia. Sen sijaan tiedot, taidot ja kokemukset sisältävässä episteemisessä vertaisuudessa sekä lakiin, säädöksiin ja sopimuksiin viittaavassa juridiseettisessä vertaisuudessa ohjaussuhde on yleensä asymmetrinen. (Karjalainen ym. 2006, 98–102.) Opetusharjoittelun ohjauksessa opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan juridiseettinen vastuu muodostuu ohjaavan opettajan työsuhteesta oppilaitokseen, jolloin ohjaava opettaja on virkavastuussa muun muassa opetussuunnitelman toteutumisesta ja oppilaista kokonaisvaltaisesti. Vastuu säilyy hänellä myös silloin, kun opetusharjoittelija toteuttaa opetusta. Opetusharjoittelun episteeminen vertaisuus ammatillisessa opettajakoulutuksessa on mielenkiintoinen, koska ohjaajasuhde voi olla asymmetrinen puolin ja toisin. Opettajaopiskelijalla voi olla substanssialalta enemmän ammattialaan liittyvää tietoa ja kokemusta kuin ohjaavalla opettaja. Ohjaavalla opettajalla on kuitenkin pedagogisen pätevyyden ja opettajakokemuksen perusteella oletettavasti enemmän osaamista pedagogisessa osaamisessa kuin ohjaavalla opettajalla. (Ks. Karjalainen ym. 2006.)

Ohjaussuhteen asymmetrisyys merkitsee pahimmillaan sitä, että vuoro-vaikutus kapeutuu statuseron vuoksi valtasuhteeksi (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009, 421). Opettajaopiskelijat ovatkin kuvanneet, että heidän tulee toimia ohjaajiensa opetustyylin mukaan (Maynard & Furlong 1995, 17). Ohjaavien opettajien olisi hyvä tiedostaa ohjaussuhteeseen liittyvän vallankäytön kapeuttava merkitys (Atjonen 1995; Kiviniemi 1997; Lauriala & Kukkonen 2005; Väisänen 2002, 239–241). Laurialan ja Kukkoson (2005, 105) opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin rakentumista käsitelleessä tutkimuksessa ilmeni, että ohjaustilanteista voi tulla vallankäytön tilanteita, jolloin ohjaaja ohjaustoiminnallaan jopa ehkäisee opettajaopiskelijaa kokeilemasta tai vakiinnuttamasta itselleen merkityksellisiä minän puolia. Myös Kiviniemen (1997) opettajankoulutusta tarkastelevassa tutkimuksessa ilmeni ohjaussuhteeseen liittyvä vallanmuoto, johon opettajankoulutus voi tietoisesti tai tiedostamattaan ajaa. Tällöin opetusharjoittelusta näyttää opis-

kelijoiden kokemusten mukaan tulevan eräänlainen teatraalinen harhautus, jossa esittäjät eli opettajaopiskelijat antavat näytöksen, jonka he arvioivat miellyttävän kriitikoitaan eli ohjaavia opettajiaan (Kiviniemi 2003). Samansuuntaisia tuloksia on myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Ochieng' Ong'ondon ja Borgin (2011) tutkimuksessa englannin kielen opettajaksi pätevöityvät opettajaopiskelijat kuvasivat keinotekoisiksi niitä tunteja, joita ohjaavat opettajat saapuivat havainnoimaan. Taustalla oli opettajaopiskelijoiden pelko ohjaavia opettajia kohtaan, minkä vuoksi he suunnittelivat oppitunnit miellyttämään ohjaajiaan. (Ochieng' Ong'ondo & Borg 2011, 523.) Toisaalta vaikka opettajaopiskelijat eivät olekaan voimattomia ohjaussuhteessa, heitä rajoittavat jossain määrin opettajakoulutuksen käytännöt ja prosessit. Opettajaopiskelijat ovat jossain määrin pakotettuja kopioimaan ohjaavien opettajien toimintatapoja. (Velija, Capel, Katene ja Hayes ym. 2008.) Kun ohjaussuhde muotoutuu vallankäyttötilanteeksi, se menettää reflektiivisen toimintaedellytyksensä vuorovaikutuksen vääristymien vuoksi (Kiviniemi 2003, 67–71).

### **Tasavertaisuus ja dialogisuus**

Ohjaukseen liittyvää valtasuhdetta ja vallan käyttöä voidaan ehkäistä tiedostamisella (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Ohjaajien täytyy refleksiivisesti tutkia myös omia uskomuksiaan ja auttamisen tavoitteitaan tietääkseen, auttavatko ne todella ohjattavansa kasvua (Ojanen 2000, 30). Reflektiivisessä ohjaussuhteessa valta-asema voi muuttua tasavertaisemmaksi, ja ohjauksessa ei keskitytä niinkään oikeiden tai väärin ratkaisujen etsimiseen, vaan yhteisesti hyväksyttävän perustan etsimiseen (Atjonen 1995, 143–144). Perustan rakentamisessa myös tunteiden jakaminen sekä ohjaajan kyky vuorovaikutukseen ja empatiaan ovat tärkeitä (Ojanen & Lauriala 2005, 89). Yksi mielenkiintoinen ohjausasetelma tasavertaisuuden näkökulmasta esitellään Kukkosen (2007, 7) tutkimuksessa. Hänen tutkimuksessaan ohjaava opettaja oli eri substanssialalta kuin opettajaopiskelija ja ilmeni, että ohjaavat opettajat pitivät substanssin asiantuntemuksen puuttumista etuna ohjauskeskustelussa. He eivät halunneet asettua opettajuuden malliksi. Ohjauskeskustelun subjektina ei ollut opettajaopiskelija eikä ohjaava opettaja, vaan ohjauskeskustelu.



Opetusharjoittelun ohjauksen yhteydessä käytävästä ohjauskeskustelusta on käytetty ohjauksen ohella myös käsitettä dialogi (mm. Silkelä 2005; Soininen 2005; Väisänen 2002). Dialogi ja dialoginen viittaavat tilanteeseen, jossa vähintään kaksi henkilöä keskustelee keskenään (Grossen 2010, 4). Grossen (2010, 7) toteaa muun muassa Bakhtiniin (1981) viitaten, että keskustelu on aina osoitettu keskustelukumppanille ja siksi se perustuu keskustelukumppanin käsityskykyyn ja reagoinnin ennakointiin. Dialogismin varhaisedustajana pidetyn Bakhtinin (1981, 293) niin sanotun metalingvistiikan mukaan kieli on osa sosiaalista toimintaa ja sitä kontekstia, jossa kieltä käytetään. Kieli nähdään tällöin erottamattomaksi osaksi sosiaalista toimintaa. Heikkilä ja Heikkilä (2001) luonnehtivat dialogia vuorovaikutukseksi, jossa kunnioitetaan jokaisen dialogiin osallistujan käsityksiä hänen totuutenaan ja asioita pohdiskellaan yhdessä. Tämä ei tarkoita, että asioista pitäisi olla yhtä mieltä, vaan asioita pyritään tarkastelemaan ymmärtäen myös muiden näkemykset. Dialogissa tavoitteena on asioiden käsittely yhdessä, kun taas keskustelussa tavoitteena ei ole välttämättä toisen ymmärtäminen, vaan oman näkemyksen ensisijaisuus. Avoin dialogi edistää kaikkien osapuolten oppimista, ja varsinkin avoimessa dialogissa löydetään uusia lähestymistapoja ja ratkaisuja uusiin ongelmatilanteisiin. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 67–69.)

Toimiva vuorovaikutussuhde perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteen laadusta (ks. Gordon 2006, 23, 47–53). Kasvatuksessa ja opetuksessa inhimillistä vuorovaikutusta on tarkasteltu muun muassa Buberin (1993) dialogifilosofian avulla (esim. Silkelä 2003, 80–81) ja Burbulesin (1993) luokahuonediialogin avulla. Niiden avulla voidaan tarkastella myös opetusharjoittelun ohjaussuhteen luonnetta ja tiedostaa mahdollisia valtasuhteita.

Buberin (1993) dialogifilosofia perustuu kahdenlaisiin maailmassa vallitseviin suhteisiin, joista hän on käyttänyt perussanaparia minä-sinä ja minä-se. Minä-se-suhde lähtee subjektista ja kohdistuu objektiin. Opetusharjoittelun ohjauksessa se voi merkitä sitä, että ohjaaja havainnoi, luokittelee ja analysoi opettajaopiskelijaa. Tällöin ohjauksesta voi tulla alistavaa ja osa vallankäyttöä, mikä puolestaan turmelee ohjaussuhteita. Minä-sinä-suhteessa puolestaan on subjekti-subjekti-suhde, jolloin mahdollistuu yhteyden luominen toiseen henkilöön. Minä-sinä-suhteeseen

perustuva opetusharjoittelun ohjaussuhde on vastavuoroinen, ja kummatkin osapuolet ovat siihen sitoutuneet.

Burbules (1993) on tutkinut luokkahuonedialogeja. Hän on erottanut dialogitutkimuksensa pohjalta neljä eri dialogityyppiä: keskusteleva dialogi, tutkiva dialogi, väittelevä dialogi ja ohjaava dialogi. Nämä eivät ole toisiansa poissulkevia tiukkoja kategorioita, vaan käytännössä toteutuva dialogi voi olla sekamuoto kaikista edellä mainituista muodoista. Niillä kaikilla on oma tarkoituksensa, mutta ne voivat muuttua myös ei-dialogiseksi. Keskustelevalle dialogille on tyypillistä suvaitsevaisuus ja keskinäiseen ymmärrykseen pyrkiminen, mikä toisaalta voi johtaa myös siihen, ettei mitään kyseenalaisteta. Kyselevässä dialogissa (*dialogue as inquiry*) etsitään uutta tietoa ja haetaan ratkaisua ongelmaan. Vaarana kyselevässä dialogissa on tyytyminen liian hätäisesti yhteen vastaukseen. Väittelevässä dialogissa korostuu akateemiselle ja filosofiselle diskurssille tyypillinen argumentoiva kommunikointi, joka väittelyhengen mukaisesti pyrkii kyseenalaistamaan toisen osapuolen näkökulman. Tällaiseen väittelyyn ajautuminen voi haitata uusien näkökulmien kehittymistä. Ohjaavassa dialogissa opettaja ohjaa kysymyksiin tiettyyn päämäärään. Tarkoituksena on ohjata toisen osapuolen ajattelua. Ohjaava dialogi saattaa myös painottaa liikaa auktoriteetin näkökulmiin, jolloin se on lähellä manipulointia. (Burbules 1993, 120–124.)

### **Opetusharjoittelun konteksti ja yhteisöllisyys**

Viime vuosina ovat tutkimukset alkaneet kohdistua myös opetusharjoittelun kontekstiin ja yhteisöllisten ryhmien merkitykseen laajemmin (mm. Dobber, Akkerman, Verloop, Admiraal & Vermunt 2012; Van Velzen ym. 2012). Nissilän (2006; 2013) mukaan opettajaksi kehittämisessä tärkeitä ovat opetuskokemukset ja niiden reflektointi yksilötasolla ja yhteisöllisesti. Hän pitää laaja-alaista vuorovaikutusta ja dialogia eri henkilöiden, asioiden ja kulttuurien välillä opettajuuden tukipilarina.

Opettajaopiskelijan ja ohjaajan yhteistyönä tapahtuva opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi antavat mahdollisuuden käytännön tiedon jakamiseen sekä ammatilliseen kehittämiseen (Nilsson & Van Driel 2010; Van Velzen ym. 2012). Samoin opettajaopiskelijan kehittymistä on koettu nopeuttavan ohjauskeskustelut, joihin osallistuivat opettajaopiskelijan ja

ohjaajan lisäksi myös opettajankouluttajat (Van Velzen ym. 2012, 236). Opettajaopiskelijat ovatkin korostaneet sujuvan yhteistyön merkitystä myös opettajankoulutusta järjestävän oppilaitoksen ohjaajan kanssa. Snoeckin ja Struyfin (2012, 292) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat, että opettajankoulutusta järjestävän oppilaitoksen tulee olla aktiivinen yhteistyössään harjoitteluoppilaitoksen ja ohjaavan opettajan kanssa niin, ettei ainoa yhdistävä tekijä organisaatioiden välillä ole opettajaopiskelija.

Ohjaus toteutuu ja realisoituu opettajaopiskelijan ja ohjaajien välisenä vuorovaikutuksena. Myös ohjaavat opettajat saavat ohjaustyössä mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun, kun he sitoutuvat itsereflektioon, havainnointiin ja ammatilliseen keskusteluun (Väisänen 2002, 237). Opetusharjoittelun ohjaus on herkkää, ja onnistuakseen se vaatii molemminpuolisia ihmissuhdetaitoja (Jyrhämä 2002, 166).

## 2 AMMATILLINEN OPETTAJUUS

### 2.1 Opettajuuden määrittelyä

Suomalaisissa opetusta ja opettajan työtä käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytetään varsin yleisesti termiä opettajuus (mm. Honka, Lampinen & Vertanen 2000; Kolkka 2001; Leinonen 2008; Luukkainen 2004; Mäki 2012; Patrikainen 1999, 117–138; Ruohotie-Lyhty 2011; Suhonen 2008; Syjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004; Tiilikkala 2004; Vertanen 2002). Opettajuuden termillä ei ole suoraa vastinetta vieraisissa kielissä (Vertanen 2002, 95). Vertanen (2002, 16, 108) on kuitenkin ehdottanut opettajuus-sanan käyttämistä kuvattaessa opettajan työtä, sillä opettajan työnkuva on laaja ja sisältää muutakin kuin opetustyön. Suomalaisissa englannin kielellä julkaistuissa kasvatustieteen tutkimuksissa on käytetty myös termiä ”teacherhood” (Nissilä 2006; Holopainen, Hakulinen-Viitanen & Tossavainen 2007; Moate 2013). Opettajuutta vieraskielisessä opetuksessa tutkinut Moate (2013, 20, 105–106) käyttää kyseistä termiä ilmaisemaan opettajien dynaamista, mutta syvällistä ja persoonallista samaistumista pedagogiseen asemaan, vastuuseen ja käytäntöön. Hän tarkastelee opettajuutta moniulotteisena dynaamisena suhdeulottuvuutena, johon sisältyy herkkyyttä ja vastuullisuutta sekä toisia että itseä kohtaan. Myös Holopainen ym. (2007, 611) sairaanhoitajaopettajuutta käsittelevässä tutkimuksessaan käyttävät käsitettä ”teacherhood” ja sisällyttävät siihen sairaanhoitajan opettajan tehtävät sekä erilaisia ja moniulotteisia rooleja kuin myös henkilökohtaisia kokemuksia sairaanhoitajaopettajana.

Luukkainen (2004) määrittää opettajuutta kolmen roolin kautta: opettaja yksilönä, opettaja työyhteisön jäsenenä ja opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Hänen mukaansa opettajuuden osatekijöitä ovat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva

kehittäminen. Patrikainen puolestaan (1999, 15, 117–150) määrittelee opettajuutta pedagogisen ajattelun, toiminnan ja näiden reflektiivisen yhteyden avulla. Hän on kuvannut opettajuutta abstraktina ajattelun dimensionaalisenä käsitejärjestelmänä, jossa nivoutuvat yhteen opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys dynaamiseksi kentäksi. Näissä erottuu neljä abstraktia opettajuutta: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Ajattelun dimensionaalisuuteen liittyy Patrikaisen (1999, 138) mukaan dynaamisuus, jonka mukaan opettajat ovat omassa ammatillisessa kehitymisessään eri vaiheessa, kuitenkin siten, että oppimisteoreettisella dimensiolla yleinen suunta olisi objektiivis-behavioristisesta näkemyksestä kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen.

Opettajuutta nimenomaan ammatillisen opettajuuden näkökulmasta ovat Suomessa määritelleet muun muassa Heikkinen (2003), Tiilikkala (2004), Vertanen (2002), Helakorpi (2010d), Suhonen (2008) ja Mäki (2012). Yhteistä eri määritelmässä ovat ammattiuran merkitys, työkenttä sekä toisaalta ammatillisen opettajuuden vertaaminen yleisopettajuuteen (Helakorpi 2010d; Tiilikkala 2004; Vertanen 2002). Vertanen (2002) määrittelee ammatillisen opettajuuden ja yleisen opettajuuden väliseksi eroksi polun, jota pitkin opettajuuteen kuljetaan. Ammatillisella opettajalla on ammatilliseen opettajakoulutukseen hakeutuessaan takanaan urapolkua jo ainakin yhdeltä ammattialalta, mitä yleisopettajalta ei edellytetä. Itse opetustyö ei hänen mukaansa eroa muuten kuin oppisisältöjen, opetusjärjestelyiden ja opiskelijoiden iän puolesta. (Vertanen 2002, 111–17.) Tiilikkalan (2004, 31) mukaan yleisopettajuus ja ammatillinen opettajuus poikkeavat toisistaan olennaisesti sekä koulutuksen historialliselta että opettajankoulutusjärjestelmälliseltä taustaltaan kuin myös siltä osin, että ammatilliseen opettajuuteen liittyy ammatillinen erityisyys. Hänen mukaansa yleisopettajuus ja ammatillinen opettajuus ovat kehittyneet erillään toisistaan sen vuoksi, että ammattikasvatus ja yleissivistävä kasvatus on pyritty pitämään erillään. Heikkinen (2003, 212) puolestaan tarkastelee eroa toimintaympäristön näkökulmasta. Luokanopettajat ja lukio-opettajat ovat tehneet uransa voittopuoleisesti koulutusinstituutioissa, kun taas ammatilliset opettajilla ovat toimineet oman ammattialan toimintaympäristössä.

Ammatillisen opettajan työkenttä ja työnkuva on laaja, vaikeasti hahmotettava, sirpalemainen ja yksilöllinen (Keurulainen, Miettinen & Weissmann 2014, 31). Ammatillisten opettajien tulee pyrkiä vastaamaan muun muassa hallitusten, elinkeinoelämän ja opiskelijoiden asettamiin kasvaviin vaatimuksiin (Grollmann 2008). Ammatillisen opettajan työnkuvien erilaisuus aiheuttaa sen, että ammatillisen opettajan osaamista on vaikea määritellä, vaikkakin joitain yhteisiä piirteitä on löydettävissä (Keurulainen, Miettinen & Weissmann 2014, 31). Esimerkiksi ammatillisen opettajan osaamisalueita luokitellut Helakorpi (2010d, 119–120) erottaa neljä osaamisen osa-aluetta: substanssi, pedagoginen, tieteellinen ja työyhteisöllinen osa-alue. Vertanen (2002, 222) puolestaan on kuvannut ammatillisen opettajuuden osaamisvaatimusalueiksi seuraavat: persoona, substanssiosaaminen, yleiset työelämävalmiudet, pedagogiset valmiudet ja ammattiosaaminen.

Ammatillisessa opettajuudessa on tärkeää oman opetusalan ammattitaidon ylläpito ja päivittäminen. Kuitenkin myös opettajan persoona on tärkeä työväline. Vertanen (2002, 222) nostaa ammatillisen opettajuuden keskiöön opettajan persoonan ja persoonaan liittyvänä vuorovaikutustaidot ja sosiaalisuuden. Beijaard ym. (2004) puolestaan erottavat ammatillisessa opettajuudessa ammatti-identiteettisiä, henkilökohtaisia ja kontekstikohtaisia ammatillisia piirteitä niin, että jokainen toteuttaa omaa opettajuuttaan persoonallisella tavallaan. Voitaneen todeta, että opettajan implisiittiset ja eksplisiittiset pedagogiset ajatukset saavat ilmiänsä opettajan persoonallisuuden kautta, osaltaan niiden muokkaamina ja värittäminä. Viime vuosina onkin lisääntynyt keskustelu siitä, miten huolehditaan ammatillisten opettajien kehitystarpeista (Paaso 2010; Saunders 2012, 3).

Ammattikorkeakoulun opettajuuden tarkasteluissa voidaan havaita kytkös korkeakoulujärjestelmän kehittymiseen. Ammattikorkeakoulun tehtävistä muun muassa aluekehitystyö ja työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystyö edellyttävät toimimista erilaisissa yhteistyöverkostoissa, mikä puolestaan edellyttää opettajilta vuorovaikutustaitoja ja yhteisöllisiä toimintatapoja (Kotila & Mäki 2006; Mäki 2012; Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011). Esimerkiksi Mäki (2012) kuvaa ammattikorkeakoulun opettajan työympäristöä mosaiikkimaiseksi ja hänen mukaansa opettajan työn tarkastelu vaatii laaja-alaisia, perinteisen opettajakuvan ylittäviä läh-

tökohtia. Ammattikorkeakoulun eri substanssialojen opettajien käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työotteesta tutkinut Suhonen puolestaan (2008) toteaa, että opettajat mieltävät tutkivan ja kehittävän työnteon osaksi pedagogiikkaa ja opettajuutta ja että se toteutuu sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä.

Myös ammattikorkeakoulun opettajuuden tarkastelussa on ammatillisuus tärkeä lähtökohta. Laakkosen (2003, 277) mukaan ammattikorkeakoulun opettajalta vaaditaan hyvää sisällön hallintaa, ajantasaista osaamista ja vuorovaikutustaitoja. Auvisen (2004) mukaan ammattikorkeakoulun opettajuuden ydin on siinä, että opettaja on monipuolinen asiantuntija, jonka työ koostuu perinteisen opetuksen lisäksi työelämäyhteyksistä sekä suunnittelu- ja kehittämistyöstä. Osaamisvaatimuksia ovat sisällöllinen osaaminen, menetelmällinen osaaminen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvä osaaminen. Sisällöllinen osaaminen sisältää lähinnä oman ammatillisuuden ylläpitämisen ja kehittämisen. Menetelmällinen osaaminen pitää sisällään muun muassa pedagogiseen toimintaan liittyviä tehtäviä, ja henkilökohtaiset ominaisuudet tarkoittavat puolestaan esimerkiksi vuorovaikutukseen ja oman työn arviointiin liittyviä toimintoja. (Auvinen 2004.) Mäen (2012, 112) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajien käsitykset osaamisalueista jakaantuivat kahteen osaan: yhteisölliseen työskentelytaitoja korostavaan ryhmään ja ammatillista osaamista korostavaan ryhmään.

Ammatillisen koulutuksen kentällä on erityispiirteitä ja ominaiskulttuuria, jotka heijastavat toisaalta kunkin koulutusalan ammattialaa ja työelämää sekä toisaalta laajemmin yhteiskunnassa tapahtuneita muutoksia. Tiilikalan (2004) mukaan ammatillinen koulutus ja opettajuuden alakohtaiset kulttuuriset ja historialliset perinteet elävät edelleen syvästi ja tuntuvat monella tavalla oppilaitoksen arjessa (Tiilikala 2004, 209). Aiemmin ammatilliset opettajat olivat oman ammattialansa edustajia ja ammatillisuutta määrittänyt elinkeinoelämään ja työelämään. Ammatillisen opettajan roolissa painottuivat näin ollen enemmän ammatillisuus ja ammattihenkilö kuin opettajuus ja opettaja. (Filander 2006, 50.) Nykyään ammatillisen opettajan roolissa korostuu yhä enemmän opettajuus ja ohjaaminen (Leinonen 2008; Tiilikala 2004). Varsinkin toisen asteen ammatilliset opettajat kokevat ammatin ja osaamisen opettamisen ohella olevan tarvetta entistä enemmän

myös kasvatuksellisille tehtäville (Tiilikkala 2004, 242). Opettajan ammatilliseen kuvaan on todettu vaikuttavan myös erilainen työtausta. Ben-Peretz, Medelson ja Kron (2003) toteavat opettajan minäkuvaan koskevan tutkimuksen pohjalta, että työ vaikuttaa käyttäytymistäipumuksiin: ”*people become what they do*”. Kirjoittajat pitävät tärkeänä, että opettajat tulisivat tietoisiksi opettamiseen vaikuttavista mielikuvista, niiden alkuperästä ja tavoista, joilla ne vaikuttavat opettamiseen. Tiedostamisen kautta opettamista muovaavia kuvitelmia voi muuttaa.

## **2.2 Ammatillinen opettajankoulutus**

Ammatillinen opettajankoulutus on nimenomaan ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville suunnattua koulutusta (Mahlamäki & Kultanen 2014 ym. 10). Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajaopiskelijat ovat aikuisia, keski-ikästään yli 40-vuotiaita (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 23). Heillä on pitkä työura, ja he ovat niin sanottuja toisen tai kolmannen ammattiuran opettajia. Seuraavissa luvuissa tarkastelen ammatillisen opettajankoulutuksen ominaispiirteitä.

### **2.2.1 Ammatillisen opettajankoulutuksen taustaa**

Kansainvälisesti tarkastellen on olemassa varsin erilaisia ammatillisen opettajankoulutuksen malleja, samoin kuin erilaisia opetusprofileja ja rekrytointimalleja (Grollmann 2008, 544; Mahlamäki-Kultanen ym. 2014). Ammatillinen opettajuus ja siihen liittyvä koulutus ja pätevyysvaatimukset ovat kehittyneet eri maiden kansallisten perinteiden mukaan ja vastauksena kunkin maan geopoliittisiin ja taloudellisiin yhteyksiin. Ammatillinen opettajuus on yhteyksissä ammatillisen koulutuksen ja eri ammattiryhmien kansallisiin ominaispiirteisiin ja haasteisiin. Näin ollen esimerkiksi EU-maissa ammatillisen opettajankoulutuksen mallit eroavat toisistaan näissä vallitsevien kansallisten järjestelmien ja käytettävän terminologian erityispiirteiden vuoksi. (Parsons, Hughes, Allinson & Walsh 2009, 78–88.) Yleensä ammatillista opettajankoulutusta toteutetaan täydennyskoulutukse-



na, jonka pituus voi vaihdella 40 tunnista BA-tutkintoa vastaavaan. Koulutuksessa keskitytään lähinnä pedagogiseen perustietoon, opetusmenetelmiin ja -tekniikoihin. Sisältöihin ei kuulu ammatillisia aineita. Useimmissa tapauksissa pääsyvaatimuksena on BA-tutkinto sekä alan työkokemus. (Grollmann 2008; Manninen 2010, 23–24.)

Suomessa ammatillinen opettajankoulutus on kehittynyt ammatti- alakohtaisista koulutuksista kohti monialaista pedagogista koulutusta. Ammatillisen opettajankoulutuksen alkuvaiheet ovat 1700-luvun lopun ja 1800-luvun maanviljelys- ja käsityöalan koulutuksissa. Pääpaino oli ammatin opettamisessa, ei niinkään opetusopissa. Ammatillinen opettajankoulutus, johon sisältyi myös opetusoppia, alkoi muotoutua vähitellen ammatillisen koulutuksen kehittyessä 1900-luvulla. Vuonna 1957 annettiin laki ammatikoulujen opettajaopistoista sekä siihen liittyvä asetus 1958. Ammatikoulujen opettajaopistot perustettiin Hämeenlinnaan 1959 ja Jyväskylään 1962. 1960-luvun ammatillinen opettajankoulutus oli ammattialakohtaisena varsin hajanaista ja eri ministeriöiden sekä Ammattikasvatushallituksen alaisuudessa. Tämä hajanaisuus säilyi aina 1980-luvulle asti, kunnes vuonna 1985 kaikille aloille otettiin käyttöön Ammattikasvatushallituksen vahvistama ammatillisen opettajankoulutuksen yhteinen opetussuunnitelma. Opettajankoulutuksen laajuudeksi tuli tuolloin 40 opintoviikkoa, paitsi teknillisillä aloilla laajuus oli 20 opintoviikkoa. (Olkinuora 2000, 184–185, 190, 193, 197.)

Vuonna 1990 tuli voimaan Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista. Tuolloin Hämeenlinnan ja Jyväskylän ammattiopistot muuttuivat ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Opettajankoulutusta ohjattiin 1990-luvun alkuvuosina myös Opetushallituksen valtakunnallisilla perusteilla. (Olkinuora 2000, 184–185, 190, 193, 197.) Ammatillisen opettajankoulutuksen uudelleenorganisointia alettiin valmistella 1990-luvun puolivälissä. Tätä varten opetusministeriö asetti Tuija Kirveskarin (1996) valmistelemaan ehdotusta ammatillisen opettajankoulutuksen organisoinniksi viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen. Uudistuksella haluttiin päästä eroon koulutus- alaidonaisuudesta (HE 49/1996). Vuoden 1996 lakiuudistuksella pyrittiin rakentamaan aiempaa tehokkaampaa ammatillista opettajankoulutusta, jolla olisi yhteistyötä ammatillisen koulutuksen, ammattikorkeakoulujen ja

työelämän kanssa. Selvitysmiehenä toimineen Tuija Kirveskarin mukaan keskeinen tavoite ammatillisella opettajankoulutuksella oli säilyttää vuorovaikutus yhteiskunnalliseen todellisuuteen (Kirveskari 1996).

Monialaista ammatillista opettajankoulutusta on järjestetty vuodesta 1996 ja 1997 lähtien viidessä ammattikorkeakoulussa eli HAAGA-HELIA:n, Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakouluissa suomenkielisenä sekä ruotsinkielisenä Åbo Akademiassa (Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 1996/452; Laukia 2007, 26–27). Vuonna 2003 tuli voimaan ammatillisen opettajakorkeakoulun asemaa määrittänyt laki 356/2003, jonka mukaan ammatilliset opettajakorkeakoulut olivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivia. Sittenkin kyseinen laki ehdotettiin kumottaviksi ja lakiin 356/2003 sisältyvät säännökset siirrettäviksi ammattikorkeakoululakiin tarvittavilta osin. Ruotsinkielisen opettajankoulutuksen järjestämisvelvoitetta koskeva säännös ehdotettiin siirrettäväksi puolestaan yliopistolakiin. (HE 9/2013.) Vuoden 2014 alusta lähtien ammatillista opettajankoulutusta on määritellyt Ammattikorkeakoululaki 932/2014 ja vuoden 2015 alusta lähtien Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014.

Ammatillisen opettajankoulutuksen pedagogista erityislaatuista osoittaa ammattipedagogiikan käsite, jota on määritelty sekä filosofisesta että käytännön opetustyön näkökulmasta. Sutinen ja Karjalainen (2014) tarkastelevat ammattipedagogiikan käsitettä teoreettis-filosofisesta näkökulmasta pragmatistis-transformatiivisena pedagogiikkana. He jäsentävät ammattipedagogiikkaa ja ammatillisen koulutuksen toteutuksen tapoja sekä suppean että laajan ammattikäsitteen pohjalta. Suppean käsitteen mukaan teknistä osaamista tuotetaan ohjauksellisessa transaktiossa ammatillisissa ongelmatilanteissa. Laaja käsite puolestaan tarkoittaa muun muassa ammatin ja sen kehitystä ennakoivan kulttuurisen itseymmärryksen edistämistä ohjausprosessissa. Ammatillinen opetus merkitsee näin ollen tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi myös ammatillista uudistamista. (Sutinen & Karjalainen 2014.)

Ammatillisen koulutuksen kehittymisnäkökulmaa painottavat myös Paaso ja Korento (2010). Heidän mukaansa tulevaisuudessa tulisi tietää oman ammattialan lisäksi myös muista ammateista, jolloin ammattipedagogiikan tulisi käsitellä ammatin oppimista monista eri näkökulmista ja

eri menetelmin (Paaso & Korento 2010, 65). Helakorpi (2010b) erittelee ammattipedagogiikan käsitettä käytännön opetustyön ja oppimisen näkökulmasta. Hän sisällyttää ammattipedagogiikkaan ammatillisessa koulutuksessa käytettävät oppimiseen ja opetukseen liittyvät koulutustavoitteet, sisällöt, menetelmät ja materiaalit. Helakorven (2010b) mukaan tavoitteet, sisällöt, materiaalit ja menetelmät ymmärretään ammatillisessa koulutuksessa suhteessa ammatilliseen kasvuun ja ammatilliseen työympäristöön. Tavoitteet ovat ammattialan ja kyseisen työelämän tavoitteita. Sisällöt kattavat kaikki ne asiat, jotka liittyvät opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Menetelmät ovat sellaisia koko oppimisprosessiin liittyviä kasvu- ja kehittymistapoja, joissa omalla aktiivisuudella ja muun muassa ryhmätoiminnalla ja työssäoppimisella on oleellinen rooli. Siihen kuuluu myös koko organisaation tapa toimia. Materiaalit ovat kaikkea sitä, mitä virikkeinen oppimisympäristö voi nykyaikana tarjota eli verkostot ja tietokonepohjaiset materiaalit sekä työelämän käyttämät aineistot. (Helakorpi 2010b, 37.)

### **2.2.2 Opettajaopiskelijaksi hakeutuminen**

Ammatillisten opettajien motivoitumista opettajan uralle on tutkittu varsin vähän huolimatta siitä, että Euroopan alueella on ollut havaittavissa pulaa ammatillisista opettajista muun muassa ikääntymisen vuoksi (Berger & D’Ascol 2012a; 2012b). Sveitsissä ammatillisten opettajien uranvaihdosta tutkineet Berger ja D’Ascol (2012b, 330) totesivat, että yleisimmät taustatekijät ammatillisen opettajan uralle olivat kyvyt, itseisarvo ja yhteiskunnallisen hyödyn arvot. Lisäksi he totesivat, että ammatilliset opettajat voivat mieltää uranvaihdoksen ammatilliseksi kehittymiseksi. Suomessa ammatillisen opettajan uralle on todettu motivoivan tekijät, jotka on luokiteltu sekä sisäisiksi että ulkoisiksi. Sisäisiä tekijöitä ovat tahto kehittyä ammatillisesti ja edetä uralla sekä kiinnostus opetusalaan kohtaan. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa halu turvata työ, opettajan ammatin työajat, lomien ja palkkaus. (Jokinen ym. 2013, 26; Lahtiranta & Penttilä 2006, 59–60.) Toisaalta on todettu, että varsin tavallinen reitti ammatillisen opettajan työhön on sattumanvarainen ajautuminen (Jokinen ym. 2013; Keurulainen ym. 2014, 28). Opettajan työhön hakeudutaan useimmiten oman ammattialan teh-

tävistä. Tuossa vaiheessa ammatillista kokemusta voi olla useita vuosia ja opettajaksi hakeutuminen näyttättyy aikaisemman uran loogisena jatkona. (Keurulainen ym. 2014, 28.)

Syyt opettajan uralle hakeutumiseen vaikuttavat olevan samansuuntaisia sekä ammatillisiksi opettajiksi hakeutuvilla kuin myös muilla toisen uran opettajiksi hakeutuvilla. Chambersin (2002) tutkimuksessa toisen uran opettajaopiskelijoita motivoi altruistiset sekä henkilökohtaiseen etuun liittyvät tekijät. Richardsonin ja Wattin (2005) mukaan ammatinvaihtajat kokevat saavansa enemmän aikaa perheelleen, varmuuden uralleen ja säännöllisen toimeentulon. Kaliforniassa opettajan uralle vaihtaneet tekniikan ja matematiikan alan työntekijät (esim. insinöörit) ilmoittivat ammatinvaihdon syyksi muutoksenhalun ja motivaation opiskella sekä halun kohdata haasteita ja löytää mielekkäämpi työ (Grier & Johnston 2009). Myös muissa tutkimuksissa on opettajauralle todettu motivoivan nimenomaan tarve muutokseen (Castro & Bauml 2009; Grier & Johnston 2009).

Bergerin ja D’Ascolin (2012a, 246) mukaan olisi hyvä, että ammatillisiksi opettajaksi valittaisiin sellaisia henkilöitä, joilla olisi useita motivaatiotekijöitä, koska tällaiset henkilöt mitä todennäköisimmin ovat tyytyväisiä opettajan työhön pidemmällä tähtäimellä. Kuitenkin on syytä huomata, että motivaatio toisen uran opettajilla voi olla enemmän ulkokohtaisiin asioihin liittyvää kuin sisäiseen motivaatioon. Opettajaksi siirtymisen taustalla saattaa olla esimerkiksi uupuminen tai työsuhdeturvaan liittyvä syy edellisessä ammatissa. (Tigchelaar, Brouwer & Vermunt 2010.)

### **2.2.3 Opetusharjoittelu ammatillisessa opettajankoulutuksessa**

Opetusharjoittelun toteuttamistavat, samoin kuin laajuus ja opetusharjoitteluun liittyvä käytännön ohjaus vaihtelevat ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajankoulutusyksiköittäin (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 27–28). Jokaisella ammatillisella opettajakorkeakoululla on autonomia opetussuunnitelmiansa tekemisessä (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014). Yliopistojen opettajankoulutukseen verrattuna ammatillisessa opettajankoulutuksessa on myös omat ominaispiirteensä. Ammatillisen opettajankoulutuksen harjoittelun on esimerkiksi todettu olevan lähem-

pänä työelämää kuin yliopistojen (Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014, 49), mikä asettaa omat erityishaasteensa opetusharjoittelun ohjaukseen.

Ammatillisen opettajakoulutuksen opetusharjoittelu toteutuu yleensä yhteistyössä ammatillista koulutusta ja ammattikorkeakoulutusta järjestävien oppilaitosten kanssa (ks. Mahlamäki-Kultanen ym. 2014). Koulutusaloja ovat humanistinen ja kasvatusala, kulttuuriala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, luonnontieteiden ala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnonvara- ja ympäristöala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala ja turvallisuusala.

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa opiskelija suunnittelee, toteuttaa ja arvioi oman opintojaksonsa. Osa opettajaopiskelijoista tekee harjoittelunsa omassa opetustyössään tai toteuttaen ohjaajansa opetusvelvollisuuteen kuuluvaa opetusta. Viime vuosina on opetustyössä tarvittavan osaamisen voinut myös osoittaa aikaisemmin hankitulla opetusosaamisella. (OAMK, Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015.) Kun opetusharjoittelu toteutuu ohjaavan opettajan opetusvelvollisuutteen kuuluvassa opetuksessa, ohjaava opettaja on vastuussa sekä ammatillisia perusopintoja suorittavien opiskelijoiden opetuksen järjestelyistä ja oppimisen ohjaamisesta että myös opetusharjoittelussa olevien opettajaopiskelijoiden ohjauksesta.

Opetusharjoittelu on tärkeässä asemassa ammatillisessa opettajakoulutuksessa. Se mahdollistaa kontekstuaalisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen käytännön tilanteissa, joissa monenlaiset tiedon muodot kohtaavat. Opettajuutta, opettajan toimintaa ja opettajaksi kehittymistä tarkastelevat tutkimukset ovat osoittaneet opettajaksi kehittymisen olevan sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Onnistunut ohjaussuhde edellyttää, että opettajaopiskelija sitoutuu opetusharjoitteluun ja on motivoitunut oman opettajuutensa kehittämiseen.

## 2.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen ja sen tukeminen

Opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavia malleja on tehty useita (mm. Berliner 1988; Fuller ks. Ryan 1986, 10; Huberman 1989; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert 2014; Ryan 1986). Näistä tuoreimmat ovat viimeisen kymmenen vuoden ajalta (Richter ym. 2014). Vaikka mitään yleisesti hyväksyttyä ja kattavaa mallia opettajan kehittymisen vaiheista ei ole voitu esittää (Richter ym. 2014, 100), on ammatillista kehittymistä kuvattu pitkän aikavälin kehitysjatkomona opettajankoulutuksesta edelleen opetustyössä tapahtuvaan kehittymiseen (Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 2000; Richter ym. 2014). Kehittymisen kuvauksiin on liitetty myös ohjauksellisia vaiheita (mm. Maynard & Furlong 1995; Meijer ym. 2009).

### 2.3.1 Opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita

Opettajan ammatillinen kehittyminen on pitkä prosessi. Se alkaa jo ennen opettajankoulutusta esimerkiksi omiin koulukokemuksiin pohjautuen ja jatkuu opettajankoulutuksen jälkeen käytännön opetustyössä (Erkkilä 2005; Lauriala & Kukkonen 2005; Väisänen & Atjonen 2005). Opettajan kehittymistä tarkastelevissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa siteerattuna teoreettisena mallina on varsin yleisesti käytetty Hubermanin (1989) mallia (mm. Brekelmans, Wubbels & van Tartwijk 2005; Richter ym. 2014), joka tarkastelee opettajan kehittymistä koko opettajanuran ajan. Myös aloittavan opettajan kehittämisessä on tunnistettu erilaisia vaiheita. Opettajuuden alkupoluille ja opettajaopintojen vaiheeseen keskittyviä malleja ovat rakentaneet esimerkiksi Furlong ja Maynard (1995), Lauriala (1995) ja Meijer ym. (2009).

Opettajuuden ensimmäisiä vaiheita on kuvattu varhaisen idealismin (Furlong & Maynard 1995), fantasian (Fuller 1975; Ryan 1986) ja kaaosmaisuu-  
den (Lauriala 1995; Meijer ym. 2009) termeillä. Fullerin (ks. Ryan 1986, 10–11) mukaan opettajaopiskelijalla on fantasiavaiheessa illuusio täydellisestä opettajuudesta, jota sävyttää huoli omasta selviytymisestä opettajana. Furlong ja Maynard (1995) puolestaan tarkoittavat varhaisen idealismin vaiheella

tilannetta, jolloin uusi opettaja samaistuu opiskelijoihin ja toisaalta torjuu vanhemmat, kyyniseksi kokemansa opettajat. Lauriala (1995) ja Meijer ym. (2009) ovat kuvanneet opettajaopiskelijan aloitusvaihetta sekavana ja kaaosmaisena. Sekavuuden tunne voi johtua siitä, että opettajaopiskelijoiden oman kouluhistoriansa varaan rakentuva opettajan identiteetti ja käsitys opettajuudesta eivät vastaa todellisuutta (Keane 1988; Lauriala 1995, 22).

Käytännön opetuskokemuksen karttuessa opettajaopiskelijoiden käytökset opettajuudesta alkavat muuttua. Furlongin ja Maynardin (1995) mukaan idealismin haalistuttua seuraa henkiinjäämisen vaihe, jolloin opettajaopiskelijat kohtaavat luokkahuoneen todellisuuden ja sen, ettei opettaminen olekaan välttämättä helppoa. Vähitellen oppiessaan opetuksen rutiineja opettajaopiskelijat saavuttavat tasaisen vaiheen, jossa seesteisyyden säilyttämiseksi opettajaopiskelijat saattavat jopa vastustaa uusia asioita. Huomio on enemmän luokan hallinnassa kuin oppimisen ohjaamisessa. Opettajaopiskelijoiden huomion kiinnittyessä yhä enemmän opiskelijoiden oppimiseen alkaa kiinnostus kohdistua opettajuuden kehittämiseen. (Furlong & Maynard 1995, 73.)

Opettajaopiskelijoiden kehittyminen etenee tulkitsemisen ja tiedostamisen avulla (Lauriala 1995; Meijer ym. 2009). Laurialan (1995) mukaan opettajaopiskelija alkaa vakauduttuaan tutkia omaa toimintaansa ja huomaa yhä enemmän ympäristön vihjeitä ja hän alkaa tehdä muutoksia omaan toimintaansa (Lauriala 1995, 22–23). Meijerin ym. (2009) mallissa opettajan kehittyminen etenee tiedostamisen ja läsnäolemisen taidon kehittyessä. Alun kaaoksen jälkeen tietoisuus syvenee ja autonomia kehittyy kohtaamalla opettajuuteen liittyviä jännitteitä. Tietoisuuden syventyessä kehitty myös käyttötieto (Beijaard ym. 1999; Beijaard & Verloop 1996). Laurialan (1997b) mukaan opettajat kehittävät opetustyössään tilannekohtaisia strategioita, jotka ovat merkityksellisiä ja luovia ratkaisuja erilaisiin opetus- ja oppimistilanteiden haasteisiin. Näistä muodostuu situationaalisia kognitioita ja niiden ryhmittymiä sekä toiminnan systeemejä, joista opettaja voi valita aina kuhunkin tilanteeseen sopivimmat. Toimivista strategioista tulee rutiineja. (Lauriala 1997b, 40–41.)

Opettajan kehittymisen vaihemallit ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Esi-merkiksi Farrel (2003) toteaa, etteivät vaiheet etene lineaarisesti. Dall'Alba ja

Sandberg (2006, 391, 400–405) puolestaan kritisoivat vaihemalleja, koska ne verhoavat kuvauksillaan tärkeitä näkökulmia kehittymisestä, muun muassa kehittyvästä taidosta. Heidän mukaansa käytännön konkreettinen ymmärtäminen muodostaa ammatillisen osaamisen ja kehittymisen perustan. Dall’Alba ja Sandberg (2006) esittävät mallin, jossa horisontaalinen ulottuvuus sisältää kokemukseen perustuvan taidon kehittymisen. Vertikaalinen ulottuvuus puolestaan sisältää käytännön ymmärtämisen ulottuvuuden. He eivät usko, että kehitys etenee kiinteästi eri vaiheiden mukaan, vaan että horisontaalisen ja vertikaalisen ulottuvuuden yhdistelmät ammattitaidon kehittämisessä sallivat erilaisia kehityspolkuja.

Laurialan (1995, 7) mukaan opettaja joutuu ammatillisessa toiminnassaan tekemään kompromisseja omien tavoitteiden ja ympäristön vaatimusten kanssa. Myös Putnam ja Borko (2000, 12) painottavat opettamaan oppimisessa kontekstin merkitystä. Heidän mukaansa opettajien oppiminen tapahtuu toisaalta heidän omissa luokkahuoneissaan, toisaalta vuorovaikutuksessa kollegoihin ja yhteisöllisissä keskusteluissa.

Edellä kuvatut opettajaksi kehittymisen vaiheet kuvaavat kehittymistä silloin, kun opettajaopiskelijat opiskelevat opettajuutta ensimmäisenä ammattinaan ja lähinnä niin sanottuun yleisopettajuuteen (Tiilikkala 2004; Vertanen 2002) liittyen. Ammattiaineita opettavat ammatilliset opettajat ovat toisen tai kolmannen uran opettajia, joilla opettajankoulutukseen tullessaan voidaan olettaa olevan oman opetettavan alan ammatti-identiteetti (mm. Nissilä 2013, 104). Opettajakokemukseltaan ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijat ovat varsin heterogeeninen ryhmä. Osa heistä on saattanut toimia opettajan tehtävissä useita vuosia ilman pedagogista pätevyyttä, kun taas osa ei ole toiminut opettajana lainkaan. Oman alan työkokemus sen sijaan voi olla pitkä ja monipuolinen. Samoin on syytä huomata, että opettajaopiskelijoiden omista koulukokemuksista voi olla pitkä aika, joten käsitykset opettajuudesta voivat olla toisenlaisia kuin ensimmäisenä ammattinaan opettajuutta opiskelevilla.

Useat tutkimukset osoittavat, että toisen uran opettajat voivat hyödyntää opettajantyössään aiemman ammatin osaamista sekä siihen sisältyvää erityistietämystä (Chambers 2002; Mayotten 2003; Novak & Knowles 1992; Tigchelaar, Brouwer & Korthagen 2008; Wilson & Deaney 2010).



Tigchelaarin ym. (2010) mukaan opettajan uralle vaihtavat tuovat mukanaan edelliseen ammattiin liittyviä yksityiskohtaisia ja monimutkaisia rutiineja (mm. viestintätaitoon, ajatteluun, ongelmanratkaisuun, osaamisen hallintaan liittyviä). Mayotten (2003) mukaan esimerkiksi verkostoihin ja sosiaalisiin kontakteihin liittyvä osaaminen edistää opettajaksi siirtymistä ja opettajana kasvamista. Opettajan uralle vaihtajien onkin todettu rakentavan opettajan identiteettiä heidän aikaisemman ammatti-identiteettinsä perustalta (Grier & Johnston 2009; Keurulainen ym. 2014, 28). Tigchelaarin, Vermuntin ja Brouwerin (2014) tutkimuksessa ilmeni, että toisen uran opettajiksi opiskelevat toimivat ainakin opetustyön alussa heidän aikaisemman työelämänsä viitekehyksen mukaan. Nissilä (2006) esimerkiksi toteaa, että ammatillisilla opettajaopiskelijoilla on korkeamman ajattelun taitoja ja niitä osataan käyttää abstraktin tason reflektiassa.

Siirtyminen toisesta ammatista opettajan uralle ei ole aina ongelmatonta, sillä ihanteet ja realismi eivät välttämättä vastaa toisiaan eivätkä aiempaan ammattiin liittyvät tiedot ja taidot siirry opettajan tehtäviin ilman haasteita (Chambers 2002; Tigchelaar ym. 2010, 169–171). Esimerkiksi Nissilän (2006) tutkimuksessa sellaiset ammatilliset opettajaopiskelijat, joilla ei ollut opettajankoulutukseen tullessaan aiempaa kokemusta opetustyöstä, eivät havainneet opetuksen ja oppimisen tilannetekijöitä siten kuin sellaiset opettajaopiskelijat, joilla oli aiempaa kokemusta opetuksesta (Nissilä 2006, 243). Myös Mayen (2011, 159) toteaa, että kokeneet, aikuiset opettajaopiskelijat eivät koe erilaisten sosiaalisten kokemusten ja työkokemuksen välttämättä valmistavan opettajan ammattiin. Opettajaopiskelijat tarvitsevatkin aikaa ja tilaa sosiaalistuakseen opettajuuteen (Nissilä 2006, 243).

### **2.3.2 Ohjaus opettajan ammatillisen kehittymisen edistäjänä**

Opettamaan oppiminen on monimutkainen kehityksellinen prosessi, jossa opettajaopiskelijoiden oppimisen tarpeet muuttuvat koko ajan (Maynard & Furlongin 1995, 179). Ohjauksen vaiheita onkin tutkittu myös suhteessa opettajaopiskelijan kehittymisen vaiheisiin.

Furlongin ja Maynardin (1995) neljän vaiheen ohjausmallissa ohjaus rakentuu opettajaopiskelijoiden kehittymistarpeiden mukaan (Furlong &

Maynard 1995, 181). Ohjauksen vaiheet ovat opetustyön aloitus, valvottu (*supervised*) opettaminen, opettamisesta oppiminen ja autonominen opettaminen. Aloitusvaiheessa opettajaopiskelija hankkii käytännön kokemusta aidoissa opetustilanteissa havainnoimalla ohjaajan toimintaa tai opettaessaan ohjaajan kanssa. Valvotun opettamisen vaiheessa ohjaaja toimii valmentajana, jolloin hän havainnoi opettajaopiskelijan toimintaa, antaa systemaattista palautetta ja auttaa opettajaopiskelijaa reflektoimaan toimintaansa. Rohkaiseva palaute on tärkeä etenkin tasannevaiheessa, jolloin opettajaopiskelija saattaa pitäytyä opituissa rutiineissa. Kolmannessa eli opetuksesta oppimisen vaiheessa ohjaajan roolina on olla kriittinen ystävä, jolloin hän seuraa opetusta ja kriittisenä ystävänä rohkaisee, kannustaa ja haastaa opettajaopiskelijaa tutkimaan oppituntiaan. Viimeisessä autonomisen opettamisen vaiheessa ohjaaja on kumppani ja kummatkin osapuolet ohjaavat toisiaan. (Furlong & Maynard 1995, 184–90.)

Fletcherin (2000) kolmen vaiheen ohjausmalli alkaa harjoittelun valmistellulla oppilaitoksessa. Ohjaaja varmistaa harjoittelun ajankohdan sopivuuden oppilaitokselle, jotta opettajaopiskelijan yksilölliset ohjaustavoitteet voidaan huomioida. Ohjauskeskustelussa ohjaajan rooli on opetuksellinen (*didactic role*), eli hän määrittää keskustelun sisältöjä jättäen tilaa opettajaopiskelijan kysymyksille. Toinen vaihe on tarkoitettu kokemusten syventämiseen ja laajentamiseen ja jo opitun vahvistamiseen. Ohjaaja voi suunnitella ohjauskeskustelun teemat, mutta opettajaopiskelijan tulee tuoda sisällöt keskusteluun. Kolmannessa vaiheessa tavoitteena on yhä suurempi itsenäisyys. Ohjaaja auttaa opettajaopiskelijaa kehittämään omaa opetustyyliään. (Fletcher 2000, 18–26.)

Meijer ym. (2009) ovat jäsentäneet kuusi vaihetta, joilla opettajaopiskelijaa tuetaan kohti läsnäolevaa opettajuutta. Vaiheiden tunnistaminen ja analysointi sekä niihin liittyvä ohjaus perustuvat Korthagenin (1985) kuvaaman hollantilaisen opettajankoulutuksen ALACT<sup>1</sup>-malliin sekä ydinreflektion (*core reflection*) periaatteisiin (Korthagen & Vasalos 2005). ALACT-mallissa

---

1 action = toiminta, looking back = tilanteen tarkastelu jälkeenpäin, awareness of essential aspects = tietoisuus erilaisista näkökohdista, creating alternative methods of action = vaihtoehtoisten toimintamallien luominen ja trial = kokeilu

on nähtävissä yhtymäkohtia Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimisen sykliin, mutta mallissa ei painoteta niinkään rationaalista analysointia abstraktina käsitteellistämisenä, vaan myös niin sanottuja ei-rationaalisia seikkoja, jotka liittyvät ajatteluun, tunteisiin, tahtomiseen ja toimintaan. Toisin sanoen kun Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen syklisessä mallissa prosessi etenee konkreetista kokemuksesta reflektiivisen observoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen kautta aktiiviseen kokeiluun, niin ALACT-mallissa konkreettisen kokemuksen jälkeen tarkastellaan toimintaa ja kiinnitetään (abstraktin käsitteellistämisen sijaan) huomiota opettajan käyttäytymiseen ja opettamiseen kokonaisvaltaisesti huomioiden tunteet ja tarpeet. Tämän jälkeen luodaan uusi toimintamalli, jota kokeillaan käytännössä. (Korthagen & Vasalos 2005.) Ohjaavan opettajan tehtävänä on konkretisoida tilanteen tarkastelua kysymällä, mitä opettajaopiskelija halusi, mitä hän teki, mitä hän ajatteli ja mitä hän tunsu. Samoin opettajaopiskelijaa kehoitetaan miettimään edellä olevia kysymyksiä myös opiskelijoiden näkökulmasta. (Korthagen & Vasalos 2005, 50.) Ohjauksessa hyödynnetään Korthagenin (2004, 79–80) kuvaamaa niin sanottua sipulimallia, jossa opettajan toimintaa tarkastellaan eri tasojen mukaan. Tasot ovat uloimmasta sisimpään: ympäristö (koulu, luokka, opiskelijat), käyttäytyminen, kompetenssi (esim. alakohtainen tieto), uskomukset, identiteetti ja missio (henkilökohtainen inspiraatio, miksi on ryhtynyt opettajaksi). Näiden eri tasojen avulla voidaan tarkastella opettajan toimintaa (Korthagen 2004) ja opettajan reflektointiprosessia (Korthagen & Vasalos 2005). Mallin idea on siinä, että sisimmät tasot määrittävät ulkoisten tasojen toimintaa. Kun tarkastelu kohdistuu kahteen sisimpään tasoon, puhutaan ydinreflektiosta. (Korthagen & Vasalos 2005, 53.)

Meijerin ym. (2009) ohjausvaiheet linkittyvät heidän kuvaamiinsa kehittymisen vaiheisiin. Alun kaaoksen vaiheessa painottuvat empaattinen ymmärrys ja myönteisten kokemusten ja vahvuuksien tunnistaminen. Seuraavissa vaiheissa pyritään syventävällä reflektiolla lisäämään tietoisuutta omista tunteista ja ydinuskomuksista tavoitellen läsnäolevaa opettajuutta. Reflektiossa pyritään luottamaan prosessiin, joka tapahtuu henkilön sisällä. (Meijer ym. 2009.)

Edellä esiteltyjen opettajaksi kehittymisen ja niihin liittyvien ohjausvaiheiden tavoitteina on autonomisen ja persoonallisen opettajuuden löytämi-

nen ja tukeminen. Eri kehittymisen vaiheet on syytä ymmärtää joustavina, sillä opetusharjoittelija voi jollakin osaamisalueella olla aloittavan idealismin vaiheessa ja samanaikaisesti jollakin toisella osaamisalueella toisessa kehittymisen vaiheessa (Flecher 2000; Furlong & Maynard 1995).

Oman opettajuuden tiedostamisessa ja kehittämisessä reflektointi on keskeisessä roolissa. Vaikka jokaisella on aiempaa tietoa opetuksesta ainakin oppijan roolissa hankittuna, opetuksen näkökulma on aivan eri opiskelijan roolissa kuin opettajan roolissa. Opiskelijoilta jäävät näkemättä opettajan toiminnan takana olevat tarkoitukset ja intentiot. Tärkeä osa ohjaustyötä on auttaa opettajaopiskelijaa reflektoimaan omaa toimintaansa (ks. Schön 1987). Ohjaajan tulee auttaa opettajaopiskelijaa reflektoimaan paitsi käytännön opetuskokemuksia, myös laajemmin kontekstiin liittyviä seikkoja. Opettajien reflektoinnin on todettu keskittyvän kuitenkin usein pelkästään teknisiin kysymyksiin moraalisten, poliittisten ja emotionaalisten näkökulmien jäädessä vähemmälle huomiolle (Kelchtermans & Hamilton 2004).

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelun ohjausta ohjaavien opettajien käsitysten pohjalta. Olen kerännyt tutkimusaineiston ammattikorkeakoulujen tai ammatillisten oppilaitosten opettajilta, jotka oman opetusvelvollisuutensa ohella ohjaavat ammatillisia opettajaopiskelijoita. Opetusharjoittelun ohjaava opettaja on tärkeässä roolissa tukiessaan opettajaopiskelijaa kohti persoonallista ja tiedostavaa opettajuutta. Ohjaavan opettajan toimintaa ohjaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat uskomukset ja oletukset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Tutkimuskysymykseksi muotoutui seuraava:

*Millaisia käsityksiä ohjaavilla opettajilla on opetusharjoittelun ohjauksesta?*

### 3.2 Fenomenografinen lähestymistapa

Käytän tutkimuksessa fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia soveltuu tutkimukseen silloin, kun selvitetään johonkin ilmiöön liittyviä erilaisia ja vaihtelevia käsityksiä (Marton 1988a). Käsitykset rakentuvat kokemusten pohjalta (Uljens 1989, 14). Kokemusten tutkimiseen soveltuisi fenomenografian ohella myös fenomenologia. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata maailma sellaisena kuin yksilöt sen kokevat yleensä. Ilmiön olemus on luonteeltaan yleinen ja intersubjektiivinen. (Barnard, McCosker & Gerber 1999; Niikko 2003, 45.) Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on kuitenkin kuvata nimenomaan sitä, millaisia vaihtelevia käsityksiä ohjaajilla on opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisen kou-

lutuksen sektorilla. Tiilikalan (2004) mukaan ammatillisen koulutuksen oppilaitoskulttuuri on alakohtaisesti eriytynyt.

Fenomenografista tutkimusta on alettu käyttää kasvatustieteellisissä tutkimuksissa 1970-luvulta ja vahvemmin 1980-luvulta lähtien. Alun perin ruotsalaisten kasvatustieteen tutkijoiden kehittämä lähestymistapa syntyi oppimista selvittävän tutkimuksen tuloksena. (Marton 1988a, 141; Marton & Booth 1997.) Niikko (2003, 7) toteaa, että kasvatustieteellinen tutkimus on siirtynyt käyttäytymisen tutkimuksesta ajattelun tutkimukseen osittain fenomenografian ansiosta. Siitä, miten fenomenografia sijoittuu tutkimusmetodologiseen ja metodiseen käsitteentään, on esitetty erilaisia luonnehdintoja. Fenomenografiasta on puhuttu tutkimusotteena, tutkimusmenetelmänä, lähestymistapana ja analyysimenetelmänä (Häkkinen 1996, 15). Marton (1981; 1988a) kuvaa fenomenografiaa lähestymistapana. Edelleen Marton ja Booth (1997, 111) tarkentavat, että fenomenografia ei ole metodi, vaikka siinä onkin metodologisia seikkoja, eikä kokemuksen teoria, vaikka siinä on teoreettisia elementtejä. Heidän mukaansa fenomenografia on lähestymistapa, jonka avulla voi tunnistaa, formuloida ja selvittää etenkin oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyviä tutkimuskysymyksiä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa maailmaa kuvataan siten kuin se ilmenee yksilölle. Tästä käytetään nimitystä toiseen asteen näkökulma. (Marton 1988b, 181.) Toisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että kiinnostuksen kohteena ovat muiden ihmisten ilmaisemat käsitykset ympäröivästä maailmasta ja kokemuksista. Kyseistä termiä Marton (1981) ehdotti käytettäväksi fenomenografisessa tutkimuksessa erotuksena ensimmäisen asteen näkökulmaan. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan maailmaan suoraan ja pyritään kuvaamaan maailmaa sinänsä. Toisen asteen näkökulmassa sen sijaan tulkitaan sitä, miten toiset ihmiset käsittävät maailman. (Marton 1981, 177.)

Fenomenografiassa keskeisiä termejä ovat kokemus ja käsitys. Marton (1982, 31) on varhaisimmissa kirjoituksissaan määritellyt termit ”käsitys” ja ”kokemus” siten, että kokemus on jotakin konkreettista ja elettyä. Käsitys puolestaan on kokemuksen perusteella muodostunut ajatus. Tutkiessaan ihmisten ymmärrystä ja käsityksiä eri ilmiöistä ruotsalainen tutkimusryhmä havaitsi toistuvasti, että jokaisesta tutkitusta ilmiöstä voidaan löytää rajal-

linen määrä laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää se (Marton 1988b, 179; Marton & Booth 1997, 121–241).

Fenomenografian pyrkimyksenä on paljastaa käsitykset, joita ihmisillä on tietystä ilmiöstä, ja luokitella ne käsitteellisiin kategorioihin (Marton 1988a, 144–146; Marton 1988b, 181). Fenomenografia vaatii tutkijalta avointa asennetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan ilmiön ymmärtämiseksi moniulotteisesti (Booth 1992, 61–62). Jokainen tutkittavan ilmiön vaihtelua ilmaiseva kokemus tai käsitys on tärkeä. Erilainen käsitys tai tapa kokea jokin ilmiö voi olla eri yksilöiden välistä tai yhden yksilön käsityksiä. (Marton & Booth 1997, 124.) Erilaiset tavat ymmärtää jokin tietty ilmiö voidaan kategorioida sen mukaan, mitä avainaspekteja tai ulottuvuuksia tiedostaminen ilmiöstä osoittaa. Käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat eivät ole yksilön mielipiteitä, vaan jonkin ihmisryhmän käsitysten vaihtelua kollektiivisella tasolla. (Marton 1996, 182–183.) Åkerlindin (2005a) mukaan tiedostamisen puute osoitetaan implisiittisinä itsestäänselvyyksinä, yhdenmukaisena oletuksena ilmiöstä. Juuri tämä ruokkii fenomenografiaa etsimään ilmiön moniulotteisempaa ymmärtämistä, jossa moniulotteinen ymmärrys osoitetaan tutkitun ilmiön eri näkökulmien tiedostamisella. Fenomenografisessa analyysissä muodostuneet eri tavat ymmärtää ilmiö ovat luonteeltaan kontekstiherkkiä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että sama henkilö saattaa kokea saman ilmiön eri tavoin erilaisissa olosuhteissa. (Åkerlind 2005a, 7.)

Fenomenografinen lähestymistapa on saanut osakseen kritiikkiä. Esimerkiksi käsitys on määritelty niin abstraktisti, ettei sen pohjalta saa selvää suuntaviivaa käytännön tutkimustyöhön. (Häkkinen 1996, 23.) Säljö (1994) onkin perännyt selvyttä sekä käsitysten ontologiaan että käsitysten asemaan analyysiyksikköinä. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu myös epätasällisuudesta metodina, aineiston keräämisessä ja analysoinnissa. Kriittisen tarkastelun tuloksena fenomenografinen tutkimustapa on kehittynyt ja muovautunut nykyiseen muotoonsa vuosikymmenien kuluessa. (Richardson 1999, 54.) Muutos ei ole ollut nopeaa, sillä fenomenografiaa on hyödynnetty monipuolisesti erilaisiin tutkimustarkoituksiin (Tan 2009, 96).

Selvän teorian puuttumisesta virinnyt kritiikki (mm. Säljö 1994) johti siihen, että tutkijat alkoivat muuttaa fenomenografinen tutkimuksen kysy-

myksiä teoreettiseen suuntaan eli kysyttiin, mitä tarkoittaa, kun puhutaan vaihtelusta kokemuksessa (Tan 2009, 96). Fenomenografiaa tarkastelevissa artikkeleissa alettiin käyttää käsitys-sanana synonyymina ilmaisuja ”*tavat kokea*”, ”*tavat käsitteellistää*”, ”*tavat nähdä*” tai ”*tavat ymmärtää*” (Marton 1996; Marton & Pong 2005, 336). Pang (2003) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen painopisteen siirtymistä niin, että fenomenografiassa pyritään vastaamaan sellaisiin kysymyksiin kuin ”*mikä on tapa kokea jotain?*” tai ”*mikä on todellinen ero kahden tavon välillä kokea sama asia?*” Ensimmäiseen kysymykseen voidaan vastata siten, että jokainen kohtaamamme ilmiö on äärettömän monimutkainen, mutta jokaiselle ilmiölle on rajattu määrä kriittisiä piirteitä, jotka erottavat ilmiön toisesta ilmiöstä. Tiettyä tapaa kokea ilmiö luonnehtii se, mitä kriittisiä piirteitä yksilö tajuaa ja mihin hän kiinnittää huomiotaan samanaikaisesti. (Pang 2003.) Sittemmin otettiin käyttöön termi vaihtelun teoria (*variation theory*) fenomenografian teoreettisen kehityksen korostamiseksi (Marton & Booth 1997; Tan 2009, 97).

Fenomenografista tutkimusta on hyödynnetty paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Niikko 2003, 7; Richardson 1999, 53). Kuitenkin kiinnostus fenomenografian teoreettisiin perusteisiin ja eritoten sen suhteeseen fenomenologiaan heräsi vasta 1990-luvulla (Niikko 2003). Fenomenologian ja fenomenografian keskinäistä suhdetta on itse asiassa käsitelty melko paljon fenomenografista tutkimusta koskevissa kirjoituksissa (Gröhn 1993; Marton 1981; 1988; Marton & Booth 1997; Niikko 2003; Uljens 1989). Marton (1988b, 144) kuvaa fenomenologian keskittyvän suhteisiin, jotka ovat ihmisen ja ympäröivän maailman välillä. Fenomenografia puolestaan keskittyy ajattelun sisällön erilaisuuteen. Fenomenologia kuvaa ilmiöitä sinänsä yksilöiden käsittämänä ja kokemina, mutta fenomenografia pyrkii kuvaamaan käsitysten eroavuuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenologian ja fenomenografian välillä on löydettävissä yhtymäkohtia. Kummatkin tutkivat ihmisten kokemuksia, ja niissä käytetään samoja käsitteitä, kuten ilmiö, intentionaalisuus, elämismaailma (Gröhn 1993, 11; Niikko 2003, 12–13). Niikko (2003, 12–13) mainitsee fenomenografian kiinnittyvän edellä mainittujen käsitteiden kautta sekä ontologisesti että epistemologisesti fenomenologiaan. Fenomenografia ja fenomenologia molemmat kuvaavat todellisuutta ihmisten kokemusten ja ymmärtämisen



kautta, ja kummatkin ottavat lähtökohdaksi yksilöllisesti koetun elämismailman. Kiinnostuksen kohteena olevat ilmiöt ovat olemassa ihmisen tajunnassa, ja ne voidaan kokea ja käsittää eri tavoin. (Niikko 2003, 13–15.) Erona fenomenografisessa ja fenomenologisessa lähestymistavassa on kuitenkin näiden käsitteiden painottuminen eri tavoin.

Yksi erilaisia tulkintoja osakseen saanut käsite on elämismailma. Kakkori ja Huttunen (2014, 388) ovat tarkastelleet Uljensin (2006) ja Kroksmarkin (1987) näkemyksiä elämismailmasta. He kuvaavat Kroksmarkin (1987) todenneen, että fenomenografiassa ei tulisi käyttää husserlilaista elämismailman käsitettä, kun taas Uljens (1996) on vienyt elämismailman käsitettä Husserlin fenomenologian suuntaan (Kakkori & Huttunen 2014, 388). Kroksmarkin (1987, 248) mukaan fenomenografiassa erotetaan kaksi elämismailman käsitettä yksityinen ja kollektiivinen. Yksityinen elämismailma sisältää yksilön omat käsitykset ja kollektiivinen puolestaan yksilöiden intersubjektiiviset käsitykset. Uljensin (1992, 117–118) mukaan elämismailma ei ole fenomenografiassa tutkimuksen kohteena itsessään, vaan yksilöiden käsitykset elämismailmasta uudelleen kontekstualisoituina. Elämismailman käsitteen käyttämisestä fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastelut Kakkori ja Huttunen (2014, 388–389) esittävätkin, että elämismailman käsite tutkimuksen teoreettis-metodologisessa osassa ei tee fenomenografisesta tutkimuksesta fenomenologista tutkimusta.

Vaikka näiden kahden lähestymistavan välillä voidaan havaita yhtymäkohtia, monet fenomenografian tutkijat painottavat, että fenomenografia ja fenomenologia ovat lähtökohdiltaan erilaisia (Marton 1981; 1988a; Marton & Booth 1997, 117; Uljens 1989). Martonin (1981, 181) mukaan fenomenografiassa tutkitaan sekä käsitteellistä että kokemuksellista maailmaa kuin myös sitä, mitä ajatellaan siitä, mitä on eletty. Fenomenologian sijaan käsittelee ”välitöntä kokemusta” pikemminkin kuin käsitteellistä ajattelua (Marton 1988a).

Ero fenomenografiassa ja fenomenologiassa voidaan havaita myös kysymysmuodoissa. Kun fenomenologit kysyvät, miten yksilö kokee maailmansa, niin fenomenografit kysyvät, mitkä ovat kriittiset näkökulmat tavoissa kokea maailma. Kumpikin jakaa tutkimuskohteen, ja kummatkin ovat kiinnostuneita ihmisen kokemuksista ja tietoisuudesta. (Marton &

Booth 1997, 117.) Tuottavatko fenomenologia ja fenomenografia erilaisen tutkimustuloksen samasta kohteesta? Larsson ja Holmström (2007) ovat tehneet nukutuslääkäreiden työn ymmärtämistä tarkastelevan tutkimuksen hyödyntäen sekä fenomenografista että fenomenologista analyysia. He saivat näistä kahdesta analyysistä erilaiset tulokset ja päätyivät toteamaan, että vaikka lähestymistavoissa on yhtäläisyyksiä, ne tuottavat erilaisia tuloksia.

### **3.3 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset**

Tieteissä tehdään koko ajan oletuksia totuudesta. Tällöin puhutaan tieteen ontologisista ja epistemologisista perusoletuksista totuuden, sen olemuksen ja saavutettavuuden suhteen. (Lincoln, Lynham & Guba 2011; Saastamoinen 2003, 11–12.) Ontologiset oletukset tarkoittavat oletuksia todellisuuden luonteesta. Epistemologiset oletukset puolestaan ovat oletuksia tiedon luonteesta ja tutkijan ja tutkittavan suhteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 130.)

Fenomenografinen tutkimus liikkuu arkielämän tasolla. Se pyrkii paljastamaan laadullisesti erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ympäröivä maailma sen perusteella, mitä siinä elävät ihmiset kertovat ilmiöistä ja miten he ymmärtävät ilmiöt. (Häkkinen 1996, 5.) Tämä tutkimus kohdistuu ohjaavien opettajien ajatuskulkuihin. Tutkimukseen osallistuneet ohjaavat opettajat työskentelevät opettajina sekä ammatillisessa peruskoulutuksessa että ammattikorkeakouluissa. Heidän opiskelijansa ovat nuoria ja aikuisia. Tavoitteenani on selvittää ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta nimenomaan siitä todellisuudesta, minkä he kokevat ammatillisina opettajina ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa. Haastateltaviksi olen valinnut sellaisia ohjaavia opettajia, joilla on kokemusta opetusharjoittelun ohjauksesta ohjaajan roolissa. Ontologisesti fenomenografinen tutkimus viittaa yksilöön. Kuitenkin tulokset saavuttavat kollektiivisen tason, koska empiirinen tieto kerätään kohdejoukosta, jolle tutkimuskysymykset ovat relevantteja ja jonka tulokset yhdistyvät analyysissa. (Booth 2008, 451.)

Fenomenografisen tutkimuksen epistemologiaa tarkastellessaan esimerkiksi Uljens (1989) viittaa siihen, että fenomenografisessa lähestymistavassa ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, onko yksilön käsitys väärä vai oikea, vaan tavoitteena on kuvata, miten ihminen kokee tutkimuksen kohteeksi valitun ilmiön. Fenomenografia on non-dualistinen. Tämä tarkoittaa, että on olemassa yksi maailma, jonka jokainen kokee omalla tavallaan. Tarkoituksena ei ole erotella erikseen objektiivista ja subjektiivista maailmaa, vaan maailma on olemassa vain koettuna. Todellisuus välittyy ihmisymmärryksen kautta. Fenomenografiassa kokemus on se perusta, jonka pohjalta käsitykset ilmiöistä luodaan ja todellisuus määritellään ihmisten käsitysten kautta. (Uljens 1989, 14.) Sama todellisuus ilmenee eri ihmisille eri tavoin vaihdellen jokaisen ihmisen kokemustaustan mukaan. Näin ollen fenomenografisen lähestymistavan mukaan todellisuutta ei voida tutkia objektiivisesti. (Häkkinen 1996, 47.)

Toisaalta Richardson (1999) pohtii sitä, tavoittaako fenomenografia ihmisten käsitykset maailmasta ja ilmiöistä vaan vain kuvauksen niistä. Päädyin tässä tutkimuksessa haastatteluun, koska se antoi mahdollisuuden tarkentavilla lisäkysymyksillä syventää opetusharjoittelun ohjaavien opettajien vastauksia ohjaustoiminnasta. Lisäksi on syytä huomioida, että epistemologiset ja ontologiset uskomukset sekä maailmankuva ovat sekä tietoisia että ei-tietoisia (Olafson & Schraw 2010, 519–520; Schraw 2013, 2). Fenomenografiseen tutkimukseen liittyvä avoin ja haastattelijan ajatuskulkua seuraava haastattelu voi parhaimmillaan antaa mahdollisuuden saada esille myös implisiittisiä käsityksiä.

Krokmarkin (1987) mukaan fenomenografian ontologinen perusta on vaihdellut ajan saatossa ja kunkin tutkimuksen mukaan. Hänen mukaansa fenomenografian perimmäinen päämäärä on saada haltuun laadullinen monimutkaisuus sen laajimmassa vaihtelussaan ja kuvata se niin lähellä aitoa elämää ja konkreettisesti kuin mahdollista. Pyrin tässä tutkimuksessa ilmentämään ohjaustyötä käyttämällä mahdollisuuksien mukaan tutkittavien omia ilmaisuja eri tutkimuskategorioissa. Säljön (1997) mukaan fenomenografisen haastattelun luotettavuudessa on kuitenkin olemassa ontologinen haaste. Hänen mukaansa fenomenografisessa tutkimuksessa lähtökohtaisena oletuksena on se, että haastateltavan lausahdus osoittaa

hänen tapaansa kokea jokin ilmiö. Toisinaan lausahdus saattaa kuitenkin merkitä jotain muuta kuin käsitystä kyseisestä ilmiöstä. Haastateltava saattaa yrittää täyttää kommunikatiivista velvoitetta tai haastateltava pelkää kasvojen menettämisen mahdollisuutta, jos kysymys on liian abstrakti tai liian vaikea. Tällöin on mahdollisuus, että tutkitaan enemmänkin erilaisia tapoja puhua kuin erilaisia käsityksiä asiasta. (Säljö 1997, 177.)

### 3.4 Aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta osoittaa muun muassa aineiston keruumenetelmän tarkoituksenmukaisuuden suhteessa tutkimustehtävään (Rasmussen ym. 2006, 117). Fenomenografisessa tutkimuksessa avainkysymys on se, miten päästään avaamaan tutkittavan elämismaailmaa (Marton & Booth 1997). Tällainen toisen henkilön näkökulmien avaamisen mahdollistava aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Patton 1987) sekä toisaalta kirjoittaminen (Marton & Booth 1997, 132).

Haastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisestä merkityksiä luovana subjektina (Hirsjärvi ym. 2009, 205). Fenomenografisissa tutkimuksissa avoin haastattelu onkin varsin tyypillinen aineistonhankintamenetelmä (Marton 1988b, 196). Avointa haastattelua ei ole sidottu mihinkään tiukkaan formaattiin, vaan se etenee tietyn aihepiirin sisällä vapaamuotoisesti haastateltavan ehdoilla. Näin ollen avoin haastattelu muistuttaa tavallista keskustelua. (Bowden 2005, 14; Eskola & Suoranta 2000, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 45–46.) Avoimessa haastattelussa on tärkeää, että haastateltava voi aidosti valita vastauksensa suunnan (Marton 1988b, 197). Päädyin käyttämään avointa haastattelua aineistonkeruumenetelmänä useista syistä. Yksi tärkeä syy oli se, että yksilöhaastattelu antaa haastateltavalle mahdollisuuden reflektoida tutkittavana olevaa ilmiötä. Avoimen haastattelun mahdollistamat tarkentavat kysymykset antavat parhaimmillaan mahdollisuuden edetä hiljaisen tiedon alueelle kuuluvien implisiittisten käsitysten saamiseksi eksplisiittisiksi. (Marton & Booth 1997.)

Yksilön elämismaailma välittyy myös kirjoittamisen välityksellä. En kuitenkaan valinnut sitä aineistonkeruumuodoksi. Tässä tutkimuksessa oli

mukana ohjaavia opettajia useiden eri ammattialojen koulutusohjelmista. Kirjoittaminen olisi voinut tuntua työläältä ja aikaa vievältä sellaisten ammattialojen ohjaaville opettajille, joilla kirjoittaminen ei ole ammattiosaimisen ydintä. Tätä olettamusta tukeekin yhden haastateltavan kommentti haastattelutilanteessa:

*”Meidän tekniikan alan miehet eivät varmaan suostu kirjoittamaan mitään järkevää pakon eestä, aivot pannaan naftaliiniin ja pakon edessä tehdään lause toistensa perään.” 14*

### **Haastateltavien valinta**

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu kaiken kaikkiaan 17 ohjaavan opettajan haastattelusta. Valitsin ohjaavat opettajat Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelun piiristä. Fenomenografisessa tutkimuksessa empiirinen tieto kerätään sellaisilta valituilta henkilöiltä, jotka edustavat monipuolisesti ryhmää ja joille on kertynyt kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (ks. Booth 2008, 451; Bowden 2005, 16; Yates 2012, 103). Tässä tutkimuksessa valintakriteerinä oli se, että haastateltavat olivat toimineet opetusharjoittelun ohjaajina ammatillisessa opettajankoulutuksessa useamman kerran. Valitsin ohjaavia opettajia monipuolisesti ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen eri aloilta. Lisäksi pyrin valitsemaan eri-ikäisiä miehiä ja naisia. Tällaista eri ryhmistä koostettua haastateltavien valintaa on tehty myös muissa fenomenografisissa tutkimuksissa (ks. Åkerlind 2005a, 9). Haastateltavia valittaessa on hyvä kuitenkin tiedostaa, että vaikka tutkimukseen valitaan erilaisten elämismaailmojen edustajia, voi valinta perustua intuitiiviseen todennäköisyyteen, joten haastateltavien valinta voi olla myös virheellinen (Ashworth & Lucas 2000, 302). Peruste haastateltavien valintaan on vaihtelun saaminen, ei tulosten yleistettävyyden (Åkerlind 2005a, 8–9).

Haastateltavista kahdeksan oli naisia ja miehiä oli yhdeksän. Heidän ikänsä vaihteli 35–60 vuoden välillä. Ammatillisina opettajina he olivat toimineet 4–30 vuotta. Ohjattavien opettajaopiskelijoiden määrä vaihteli kolmesta noin 20:een (he, jotka olivat toimineet ohjaavina useammalle opettajaopiskelijalle, eivät muistaneet tarkkaa ohjattavien määrää). Ohjaavat

opettajat toimivat opettajina seuraavilla opetusaloilla: liiketalous ja hallinnon ala, tekniikan ja liikenteenala, käsiteollisuus- ja taideala, humanistinen ja kasvatusala, tieto- ja viestintäala, ravitsemis- ja matkailuala, luonnonvara-ala, sosiaali- ja terveysala. Useat ohjaavista opettajista olivat toimineet ohjaavina opettajina Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun lisäksi myös muiden opettajankoulutusta järjestävien korkeakoulujen opetusharjoituksissa. Näitä olivat muut ammatilliset opettajakorkeakoulut sekä yliopistojen pedagogiset opinnot, joiden opetusharjoittelu oli toteutunut ammatillisen koulutuksen sektorilla.

### **Haastattelu eri vaiheineen**

Seuraavaksi kuvaan haastattelun toteutusta sen eri vaiheissa. Ennen haastattelun aloittamista tutkijan on täytynyt jollakin tavalla teoreettisesti perehtyä tutkittavaan ilmiöön (Kvale 1996, 85). Teoreettisen perehtymisen avulla tutkija laatii haastattelukysymykset. Aikaisempi teoriaan ja ohjauskäsitteen ilmiöön perehtyminen antaa haastattelijalle mahdollisuuden syventää haastattelua. Kysymykset eivät saisi kuitenkaan perustua tutkijan olettamuksiin ilmiöstä tai haastateltavista. (Ashworth & Lucas 2000, 300.) Ennen haastatteluun ryhtymistä kartoitin ja luin opetusharjoittelun ohjauksesta ja ammatillisesta opettajuudesta tehtyjä tutkimuksia. Laajemman perehtymisen tein fenomenografista tutkimusta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin.

Saatekirjelmän ja haastattelun toimivuutta selvitin ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajan kanssa. Se toi täsmennyksiä etenkin avainkysymyksiin. Haastattelun saatekirjeessä (liite 1.) kerroin tutkimuksen tarkoituksen ja avoimen haastattelun luonteen korostaen haastattelun keskustelunomaisuutta. Korostin sitä, että kaikki haastateltavien vastaukset ovat tärkeitä ja oikeita eikä haastatteluun tarvitse valmistautua etukäteen. Lisäksi mainitsin väljästi aihealueet, joista tapaamisessa oli tarkoitus keskustella. Tavoitteenani oli, että haastateltavalle muistuisi mieleen opetusharjoittelun ohjaustilanteet ja että ohjaustoimintaan liittyvät käsitykset aktivoituisivat hänelle.

Tein haastattelut oppilaitosten lukuvuosien aikana niin, että kevät-lukukaudella 2008 haastattelin kuusi ohjaavaa opettajaa ja lukuvuotena

2008–2009 yksitoista ohjaavaa opettajaa. Opetusharjoittelu ei toteudu kaikissa koulutusohjelmissa ja kaikilla koulutusaloilla säännöllisesti. Tämä venytti haastattelun toteutukseen käytettyä aikaa, koska vaihtelun saamiseksi jouduin odottamaan joidenkin alojen opetusharjoitteluita. Tein haastattelut ohjaavien opettajien työpaikoilla tai omassa työhuoneessani. Aloitin haastattelut vapaalla kuulumisten vaihtamisella. Muistelimme yhdessä, milloin opetusharjoittelut olivat toteutuneet ja kuinka paljon ohjaajalla oli ollut opettajaopiskelijoita ohjauksessaan. Pyrin palauttamaan mieliin toteutuneita opetusharjoittelun ohjaustilanteita ja niihin kytkeytyviä ohjaavan opettajan kokemuksia. Jokainen haastattelu toteutui omalla ainutlaatuisella tavallaan, ja ohjaavat lähtivät puhumaan ohjauksesta painottaen erilaisia näkökulmia. Kuitenkin merkille pantavaa oli se, että kolme ohjaavaa opettajaa aloitti tarkastelunsa vertaamalla nykyisiä opetusharjoittelukokemuksia omiin vastaaviin kokemuksiinsa. Heillä kaikilla oli kulunut omista opetusharjoitteluajoista aikaa noin 20–30 vuotta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa mietitään joitakin aloittavia kysymyksiä etukäteen. Olennaista on kuitenkin haastateltavan mukaan eteneminen, joten jokainen haastattelu voi edetä eri tavoin. (Marton 1988b, 197.) Pyrin edistämään avoimen haastattelun onnistumista kertaamalla tehokkaan haastattelun ohjeita, joista tässä yhteydessä tärkeiksi koin etenkin haastateltavien käsitysten esille saamisen (Kvale 1996). Fenomenografisten haastattelukysymysten tulee olla avoimia ja antaa haastateltavalle mahdollisuus reflektointiin ja vapauteen kertoa kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti (Ashworth & Lucas 2000, 300, 302). Avoin haastattelu on hyvä aloittaa sellaisilla avoimilla kysymyksillä, jotka mahdollistavat yksityiskohdalliset vastaukset ja haastateltavien tärkeiksi kokemien näkökulmien esille ottamisen, kuten ”*Voitko kertoa?*”, ”*Mitä mieltä olet?*” tai ”*Mitä ajattelet?*” (Braun & Clarke 2013, 86). Kysymysten tulisi olla ymmärrettäviä, lyhyitä ja vapaita akateemisista käsitteistä (Kvale 1996, 130).

Aloitin haastattelut kysymyksellä ”*Mitä ajatuksia sinulla on opetusharjoittelun ohjauksesta?*” tai ”*Mitä ajatuksia sinulle ensimmäisenä virisi opetusharjoittelun ohjauksesta?*”. Tämän jälkeen etenin jokaisessa haastattelussa yksilöllisesti sen mukaan, mitä aihealueita ohjaavat opettajat ottivat esille. Tavoitteenani oli, että käyttäisin mahdollisimman vähän etukäteen laadit-

tuja kysymyksiä oman ohjailuni vähentämiseksi (ks. Ashworth & Lucas 2000, 300). Minulla oli apuna kuitenkin apukysymyksiä siltä varalta, jos haastateltava ei ala kertoa ohjauskokemuksistaan avainkysymyksen jälkeen. Apukysymyksiä olivat seuraavat: ”Mitä opetusarjoittelun ohjaus mielestäsi on?”, ”Millaisia kokemuksia sinulla on opetusarjoittelun ohjauksesta?”, ”Mikä opetusarjoittelun ohjauksessa on tärkeää?”, ”Mikä opetusarjoittelun ohjauksessa on haastavaa?”. Kun haastattelu oli edennyt siihen vaiheeseen, ettei uusia näkökulmia enää tullut, esitin vielä kysymyksen ”Haluaisitko vielä kertoa jotain aiheeseen liittyvää?”. Näin haastateltavalle tuli mahdollisuus tuoda vielä näkökulmiaan esille, jos hän oli jäänyt miettimään vielä jotakin asiaa haastattelun kuluessa (ks. Kvale 1996, 128).

Miksi-kysymysten esittäminen fenomenografisissa tutkimuksissa on jakanut mielipiteitä tutkijoiden keskuudessa. Esimerkiksi Uljens (1996) ei suosittele tekemään miksi-kysymyksiä, koska ne tuovat esille kausaalisia selityksiä. Sen sijaan hän suosittelee tekemään mitä- ja miten-kysymyksiä. Åkerlind (2005c) puolestaan pitää miksi-kysymyksiä hyvinä ja painottaa, että niiden tarkoitus ei ole saada esille kausaalisuutta vaan intentionaalisen suhteen haastateltavan kuvailemaan ilmiöön. Åkerlind (2005c) kuitenkin huomauttaa, että miksi-kysymykset saattavat aiheuttaa epämiellyttävän tunteen haastateltavalle niissä tilanteissa, kun haastateltava ei pysty tietoisella tasolla perustelemaan vastaustaan. Miksi-kysymykset edellyttävät itsereflektointia ja analysointia, mikä voi tuntua haastateltavasta epämiellyttävältä (Åkerlind 2005c, 115). Käytin tässä tutkimuksessa miksi-kysymyksiä muutamissa tarkoituksenmukaisilta tuntuissa kohdissa, esimerkiksi kun halusin saada esille tarkempia merkityksiä.

Haastattelija: *”Kun sanoit tuossa, että aikaisemmin vaadit aika tarkan etukäteissuunnitelman, mutta tämän viimeisen kohdalla oli ilmeisesti väljempi, niin voisitko perustella, miksi päädyit tällaiseen väljempään.”*

Toisaalta haastateltavat tekivät miksi-kysymyksiä myös itselleen, mikä voidaan katsoa osoittavan haastateltavien oman pedagogisen toiminnan ja ajattelun reflektointia.



*”Tässä tosiaan aloin miettimään, että miksi se oli niin jäykkää ja semmoisiin, sanottaisko, että tuota noin, ei siinä tuettu sitä opiskelijan onnistumista sillä lailla.” 9*

Ashworthin ja Lucasin (2000, 302) mukaan haastattelua voidaan pitää keskustelukumppanuutena, jossa haastattelijä tukee reflektointia. Yksi ohjattavista kertoikin haastattelutilanteen saaneen hänet oivaltamaan tai jäsentämään opetusharjoittelun ohjausta syvällisemmin.

*”Toisaalta tuntuu hauskalta, että saat taas minut ajattelemaan. Että tämä on ollut ensimmäinen kerta, kun olen joutunut ajattelemaan ja uskoisin, että tämä kolmen vartin aikana olen enempi kehittynyt ohjaavana opettajana kuin neljän kokelaan kanssa. Koska oma yläkerta pitäisi saada liikkeelle, että mitä siinä on oikeastaan tekemässä. Pitäisi ohjaajan joskus jaksaa ajatella, että mitä varten hän sitä hommaa tekee muutenkin kuin saa siitä palkkaa.” 14*

Haastattelun kuluessa haastattelijan tulee pyrkiä tarkkailemaan omaa toimintaansa ja laittaa sivuun omat oletuksensa käsiteltävästä ilmiöstä. Näin tutkijan omat käsitykset eivät ohjaa haastateltavaa, vaan hänen tulee seurata haastateltavan ajattelun suuntaa. Haastattelijan tulee esimerkiksi välttää johdattelevia kysymyksiä ja vastauksia tuomitsevia kannanottoja. (Bowden 2005, 16–19.) Samoin hyvä kontakti haastateltavan kanssa edellyttää tarkkaavaista haastateltavan kuuntelemista ja kiinnostusta hänen kertomiinsa kokemuksiin (Kvale 1996, 128). Haastattelussa pääpaino on haastateltavan puheella, ja on tärkeää, että haastattelijä osoittaa läsnäoloa ja aktiivista kuuntelua muun muassa tarkentavilla lisäkysymyksillä (*Mitä tarkoitat?, Voitko kertoa enemmän?, Ymmärsinkö oikein?, Kertoisitko lisää?*) tai muuten verbaalisesti (*aivan, niin jne.*) sekä ei-verbaalisesti (nyökyttely, kiinnostuksen osoittaminen haastateltavan vastauksiin, ajan antaminen ajatteluun ja vastaamiseen). Tarkentavat lisäkysymykset edistävät yhteisymmärryksen saavuttamista haastateltavan puheeksi ottamiin näkökulmiin. (Johnson & Christensen 2008, 204–209.)

Pyrin vastaamaan edellä mainittuihin haasteisiin keskittymällä haastateltavien puheeksi ottamiin aiheisiin ja sisältöihin kysymällä lisää heidän

esittämistään asioista edellä mainittujen vihjeiden mukaan tai vain tois-  
tamalla heidän sanomansa ikään kuin odottaen lisävalaistusta aiheeseen.  
Seuraavassa on esimerkki tarkentavien kysymysten tekemisestä:

Haastateltava: *”Vieläkin muistan, että mulle se on ollut hyvin semmoinen  
ikimuistettava aika.”*

Haastattelija: *”Niin, tarkoitatko sitä omaa opetusharjoitteluaikaasi?”*

Haastateltava: *”Joo, joo. Mulla on itsellä hyviä kokemuksia työharjoittelu, tai  
siis noista opetusharjoitteluista, ja kyllä siihen mahtuu jotain huonojakin, että  
muistan esimerkiksi yhden. Kun itse olin, siis siitähän on kohta 20 vuotta aikaa,  
kun itse on ollut siinä, niin kerrankin yks opettaja, joka oli minun ohjaaja,  
niin meitä oli kaks, minä ja yks toinen opiskelija, ja menttiin tapaamaan...” 2*

Haastattelun sujumista edistää luottamuksellinen ilmapiiri (Johnson &  
Christensen 2008, 204–205; Åkerlind 2005c). Haastattelijan täytyy pystyä  
empaattisesti mukautumaan haastatteluun ja tekemään tarpeen tullen muu-  
toksia esimerkiksi sen vuoksi, ettei anna mielikuvaa siitä, että haastateltavan  
pitäisi lopettaa puhe (Ashworth & Lucas 2000, 300). Pysin edistämään  
haastatteluilmapiiriä myös sillä, että tein haastattelut häiriöttömässä ym-  
päristössä ja varasin riittävästi aikaa haastattelun tekemiseen.

Fenomenografisen tutkimuksen haastatteluaineiston tärkeitä sisältöjä ovat  
nimenomaan ne näkökulmat, joita haastateltavat esittävät vastauksissaan.  
Tätä edistää dialogina toteutettu haastattelu. (Marton & Booth 1997.)  
Seuraavassa esimerkissä haastateltava jäsentää vastauksen aikana omaa  
käsitystään ja hakee sopivia termejä käsitöksensä ilmaisemiseen.

Haastattelija: *”Oletko miettinyt, mitä se ohjaustyö edellyttää? Sanoit jo vähän  
siitä ja varmaan sitä sivusitkin, mutta pystytkö vielä tarkentamaan.”*

Haastateltava: *”Kyllähän se edellyttää, että oikeasti, oikeasti on kiinnostunut  
siitä opetusharjoittelijan tavoitemaailmoista tähän liittyen, että et jossakin  
mielessä aikamoista ihmis-, no ei nyt välttämättä ihmistuntemusta. Se on  
niinkö väärä sana, mutta just tämmöistä. No onko se nyt sosiaalista vai mitä  
ymmärrystä. Sen, että ymmärtää, että hetkinen, mistähän maailmasta tuo  
opetusharjoittelija tulee, ja mitähän se on tullut täältä bakemaan ja miten-*

*kähän se pystyy tässä parhaalla tavalla. Hänen tarpeet, siihen mitä tässä on niin kun tarjolla. Semmoista sovittelua. Tai ei se sovittelua, se on väärä sana, mutta jotain tämmöistä yhteensovittamista jotain tämmöistä jotain, jotain semmoista. On hirveän vaikea sanoa se tai pukea se vaikea pukea sanoiksi.” 5*

Haastatteluun saattaa liittyä myös se, että haastateltava oppii asiasta, jäsentää omia käsityksiään haastattelukysymysten pohjalta (ks. Lauriala 1997b).

*”Mitenkähän mä sanoisin, mulla alkoi hirveästi raksuttamaan tuolla noin..” 9*

Kvale (1996) kuvaa tutkimushaastattelua keskinäiseksi keskusteluksi, jossa tieto kehittyy dialogin kautta (Kvale 1996, 125). Dialogin onnistumiseen on yhteydessä se, miten tutkijan ja tutkittavan perspektiivit kohtaavat. Haastattelu ei kuitenkaan ole sellainen vastavuoroinen tilanne, jossa osapuolet olisivat aivan tasavertaisia, sillä haastattelija määrittää tilannetta, hän tuo aiheen keskusteluun ja voi lisäkysymyksillä suunnata keskustelua. (Kvale 1996, 126–127.) Haastattelijan pitäisi pystyä luomaan sellainen ilmapiiri, jossa haastateltava tuntee turvallisuutta voidakseen puhua kokemuksistaan ja tunteistaan. Tämä edellyttää myös eettisen tasapainon säilyttämistä kognitiivisen tiedon ja emotionaalisen vuorovaikutuksen välillä, ettei haastattelusta tule terapeuttisesti hallitsemaan tilanne (Kvale 1996, 125).

Viimeisen haastattelun toteutin ryhmähaastatteluna haastateltavien toiveiden mukaisesti. Kyseisen koulutusohjelman opetusharjoittelun ohjaukseen olivat osallistuneet kaikki kolme ohjaavaa opettajaa, ja vaikka jokaisella oli nimetty kulloinkin oma opetusharjoittelija, he kertoivat ottavansa vastuuta ohjaustyöstä osittain myös tiiminä. Martonin (1986) mukaan myös muut kuin yksilöhaastattelut sopivat informaation lähetiksi pyrittäessä ymmärtämään sitä, miten ihmiset käsittävät maailmansa eri aspekteja. Tutkija voi ymmärtää ihmisten erilaisia näkökulmia myös ryhmähaastattelun, havainnoinnin, piirustusten, kirjoitettujen vastausten ja historiallisten dokumenttien avulla (Marton & Booth, 1997, 132). Ryhmähaastattelu sopi haastatteluaineistonkeruun loppuvaiheeseen, koska se antoi mahdollisuuden tarkastella aineistoa myös siitä näkökulmasta, tuoko ryhmä jotain uutta vaihtelua ja uusia käsityksiä ilmiöstä.

### 3.5 Aineiston analysointi

Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen. Analysoinnin luokittelurunkona ei käytetä lähtökohtaisesti teoriaa. Tarkoituksena ei ole myöskään testata teoriasta johdettuja olettamuksia, vaan kategorisoinnin perustana on koko aineisto ja tulkintaa tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Analysoitavan tutkimusaineiston tulee olla riittävä. Kvalitatiivisen tutkimuksen haastateltavien määrästä ei ole kuitenkaan asetettu mitään mekaanista sääntöä (Eskola & Suoranta 2000, 61–62). Yhtenä laadullisen aineiston riittävyden mittana on pidetty niin sanottua kylläntymisen pistettä, jonka mukaan aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo mitään uutta tutkittavan ilmiöön (Marton 1981; Mäkelä 1990; Sandberg 2000, 13). Kylläntymispisteen määrittely on vaikeaa. Huomasin kuitenkin viimeisissä haastatteluissa, että samanlaiset käsitykset alkoivat toistua. Toisaalta tiedostin, että osa haastatteluista oli kestoltaan varsin pitkiä ja analysoitavaa tekstiä kertyisi useita sivuja. Sin (2010) onkin huomauttanut, että liian suuri aineistomäärä fenomenografisessa tutkimuksessa voi johtaa pinnalliseen analyysiin tai aineiston hallinnan ongelmiin. Hänen mukaansa osallistujien määrää tärkeämpi onkin aineiston laatu ja havainnot merkityksistä.

Ashworhin ja Lucasin (2000, 303) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on hyvä muutaman ensimmäisen haastattelun jälkeen tehdä katsoaus haastatteluaineistoon myös haastattelijan kehittymisen näkökulmasta. Toisaalta Bowden (2005, 19) on varoittanut, että analyysia ei saisi aloittaa, ennen kuin kaikki aiotut haastattelut on toteutettu. Hänen mukaansa analyysi saattaa suunnata kokenuttakin haastattelijaa seuraavissa haastatteluissa vääristään ja estäen haastateltavia ilmaisemasta heidän omia käsityksiään. Bowden (2005) kuitenkin toteaa, että kaikki fenomenografit eivät ole näin ehdottomia.

Päädyn litteroimaan ja lukemaan haastattelut kuudennen haastattelun jälkeen, koska halusin kehittää haastattelutekniikkaani. Kyseinen analysointi osoittikin sen, että opetusharjoittelun ohjaus ja haastattelut olisi hyvä ajoittaa lähelle toisiaan niin, ettei viimeisestä ohjauskerrasta olisi kulunut kovin

pitkää aikaa ja saataisiin suhteellisen tuoreita kokemuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Vaikka haastattelu ei suoranaisesti koskenutkaan mitään tiettyä ohjaustilannetta, vaan yleisimmin opetusharjoittelun ohjaukseen liittyviä käsityksiä, päätin ajoittaa haastattelut lähelle toteutunutta harjoitteluohjausta, jolloin ohjauksen kokemukset olisivat vielä muistissa. Seuraavassa on erään haastateltavan repliikki haastattelutilanteen alusta, mikä osoittaa haastateltavan epäilevän omaa kykyään muistaa opettajaopiskelijan ohjausta.

*”että muistanko, että siitä on sen verran aikaa, että muistanko mä niitä asioita.” 1*

Fenomenografisessa tutkimuksessa on käytetty erilaisia analysointitapoja (Forster 2013; Marton & Booth 1997, 32; Yates ym. 2012, 102). Forster (2013) esimerkiksi vertaa kahta hieman toisistaan eroavaa fenomenografista aineiston analysoinnin koulukuntaa eli Martonin (1986) ja Åkerlindin (2005b). Näissä erona on se, miten aineiston konteksti säilytetään merkitysten tulkinnassa ja tutkimuskategorioissa. Åkerlindin analysointitapaa on pidetty kontekstin paremmin huomioivana kuin Martonin (Forster 2013).

Åkerlindin (2005b) mukaan fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa luetaan litteroitua tekstiä mahdollisimman avoimella otteella, jotta voitaisiin havaita erilaisia merkityksiä. Kolmannella lukukerralla aletaan tehdä merkintöjä tekstistä löytyvistä asioista ja teemoista unohtamatta kuitenkaan haastattelukontekstia, josta merkitysilmaukset on otettu. Åkerlind (2005b) tiivistää analyysivaiheet seuraavasti: valitaan ilmiön kannalta relevantit ilmaukset, tehdään tulkintaa suhteessa kontekstiin, yksittäisen henkilön haastattelusta siirrytään tulkitsemaan sitaattiryhmien merkityksiä, ryhmitellään merkitykset kategorioihin samankaltaisuuksien ja eroavuuksien mukaan. Martonin (1986) analysointimenetelmässä taas pyritään tiivistämään litteroiduista teksteistä ilmaukset ja sitaattit koetuista merkityksistä. Merkityksistä tehdään kategoriat yhtäläisyyksien ja erojen perusteella. Martonin (1986) menetelmää on kritisoitu siitä, että merkitykset irrotetaan alkuperäisestä kontekstista (Forster 2013).

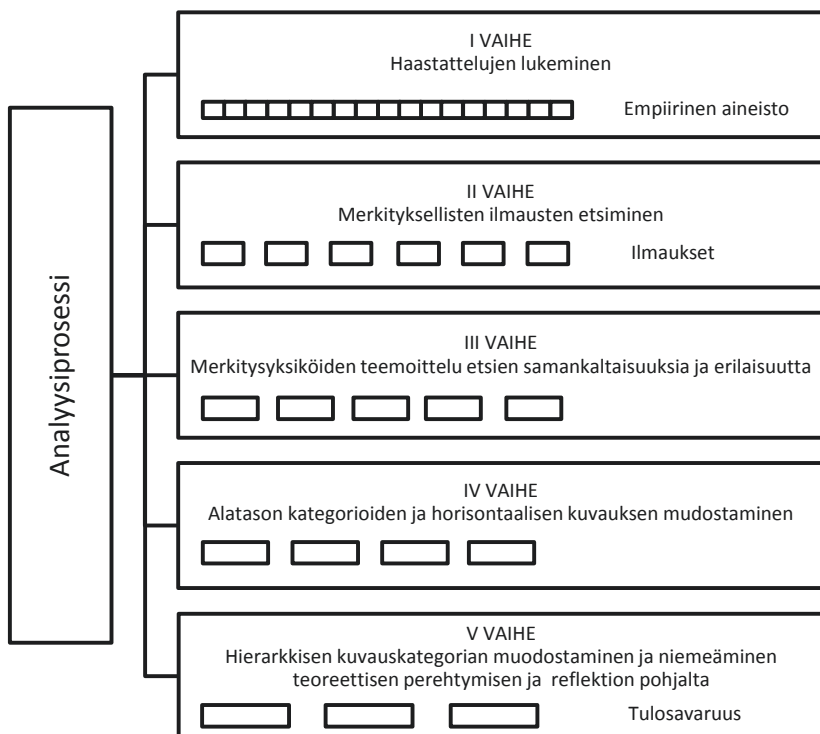
Fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty myös Dahlgrenin ja Fallbergin (1991) seitsemän vaiheen analyysia (Hult & Dahlgren 2013; Josse-

Eklund, Jossebo, Sandin-Bojö, Wilde-Larsson & Petzäll 2014; Larsson & Holmström 2007; Sjöström & Dahlgren 2002; Stenfors-Hayes). Analyysin vaiheet ovat litteroituun tekstiin tutustuminen, merkitysyksikköjen tunnistaminen, merkitysyksikköjen vertailu etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, samanlaisten merkitysten ryhmittely samaan luokkaan, kategorian keskeisen merkityksen esittely, kategorian nimeäminen ja kategorioiden erojen vertailu. Monissa fenomenografisissa tutkimuksissa painotetaan analysoinnin iteratiivisuutta. Toisin sanoen koko prosessin ajan säilyy jatkuva uudelleen luokittelu erilaisiin kategorioihin. (Sandberg 2000, 13; Åkerlind 2005b, 324.)

Fenomenografisen tutkimuksen avoin tiedonkeruu ja analyysin tulokinnallinen luonne merkitsevät sitä, että menetelmälliset yksityiskohdat eroavat tutkijoiden välillä (Booth 1992, 67; Cope 2004, 9). Jokaisessa fenomenografisessa tutkimuksessa tulisikin valita sille sopivin analysointitapa (Forster 2013).

### **Analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa**

Tallensin jokaisen haastattelun sähköiseen muotoon ja litteroin. Litteroitua tekstiä kertyi kaiken kaikkiaan 214 sivua (Times New Roman fontti 12). Litteroinnin tulisi olla fenomenografisessa tutkimuksessa mahdollisimman tarkkaa niin, että niihin välittyisivät myös tunteet ja osallistujien painotukset (Ashworth & Lucas 2000, 300). Tämän tutkimuksen haastattelussa osa ohjaavista opettajista ilmaisi tunteita sanallisesti. Negatiivisia ja positiivisia tunteita ohjaajat ilmaisivat eniten omien opetusharjoittelukokemustensa yhteydessä. Osa ohjaajista ilmaisi myös pettymystään, mikäli opettajaopiskelija suhtautui opetusharjoitteluunsa ylimielisesti eikä panostanut siihen heidän odotustensa mukaan riittävästi. Toisaalta osa ohjaavista opettajista kuvasi onnellisuuden ja voimaantumisen tunteita, kun opettajaopiskelijat olivat onnistuneet opetustuokioissa ja ohjauskeskusteluissa.



**Kuvio 4.** Tutkimuksen analysoinnin vaiheet hyödyntäen Uljensin (1989), Ahosen (1994) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) kuvauksia fenomenografisesta analyysistä

Tämän tutkimuksen vaiheet on tiivistetty kuviossa 4. Vaiheet eivät kuitenkaan edenneet aivan suoraviivaisesti ja kronologisesti, vaan analyysi oli iteratiivinen. Toisin sanoen palasin analysoinnissa aina välillä edellisiin vaiheisiin ja etenkin kategorioiden muodostamisvaiheessa kokeilin erilaisia alakategorioita ja kuvaukategorioita. (ks. Marton 1988b, 197–199.) Ennen varsinaista järjestelmällistä merkitysyksiköiden etsimistä luin litteroituja haastatteluja useaan kertaan. Vaikka teksti oli tuttua jo litterointivaiheen pohjalta, alkoi kokonaisuutta lukiessani huomioni kiinnittyä joihinkin tiettyihin näkökulmiin. Näissä varhaisissa lukemisen vaiheissa pyrin kuitenkin

avoimuuden säilyttämiseksi välttämään tarkempaa merkitysten etsimistä (ks. Åkerlind 2005b, 324). Luettuani tekstikokonaisuuden muutamaan kertaan aloin hahmottaa ohjaukseen liittyviä ilmauksia ja merkitysyksiköitä, jotka liittyivät muun muassa opetusharjoittelun merkitykseen eri tahoille, ohjauksen ja ohjaustilanteiden kuvauksiin, ilmauksiin opettajaopiskelijoista ja ohjaavasta opettajasta, ohjauksen merkitykseen omassa kehittymisessä ja niin edelleen.

Ensimmäisten lukukertojen jälkeen seurasi tarkka ja järjestelmällinen ohjaukseen liittyvien merkitysyksikköjen etsiminen. Käytin tekstin analysoinnin apuna Word-tekstinkäsittelyohjelmaa ja taulukointia. Analysoin jokaisen haastattelun erottelemalla siitä kaikki erilaiset merkitykset. Pyrin säilyttämään analyysissä kontekstuaalisen yhteyden (ks. Åkerlind 2005b) ottamalla litteroidusta tekstistä merkitykset ajatuksellisina kokonaisuuksina (ks. Ahonen 1994, 143), jotka saattoivat olla kappaleita, useamman lauseen tai virkkeen pituisia tai lyhyempiä lausahduksia. Yhdestä lauseesta saattoi löytyä merkitysyksiköitä useampaan kategoriaan. Olennaisena periaatteena merkitysyksikköjen etsimisessä oli nimenomaan kaikkien mahdollisten ohjaukseen liittyvien käsitysten löytäminen. Seuraavassa on esimerkki ajatuksellisesta kokonaisuudesta liittyen opettajaopiskelijan itseohjautuvuuden tukemiseen.

*”Että niillä on joku käsitys ja että itse ajattelisin sen minun roolin niin, että tuen sitä ohjattavaa ja annan vapaasti suunnitella. En halua, että sanon, että tee näin tai tämä olisi hyvä eli esimerkiksi opetusmenetelmät. Mie muistan, kun se XX<sup>2</sup> sanoi, että joo sitä hän haluaakin, että sanot ja kerrot niistä, ja sitten kävi ilmi, että hän ei ollut itse ollut niillä tunneilla, missä niitä oli käsitelty. Eihän voi sanoa, että opetusmenetelmä, jota mie käytän, niin se on hyvä myös sulle. Minusta olisi kauhean tärkeä, että he hakisi itse ne. Varsinkin kun nyt on mahdollisuus kokeilla kaikkea uusia, niin he yrittäisi toteuttaa ne. Heidän pitäisi itse tulla sieltä itsen kautta, että ai jaa tuo olisi tuommoinen aika kiva. Haluan tuota kokeilla, ja se sopisi tähän aineeseen oikein hyvin. Jos ne sitten haluaisi multa kysyä, ett onko tämä sinusta toimiva, niin sitten voin kommentoida jo*

---

2 XX = opettajaopiskelija



*etukäteen. Mutta sitten, kun ne tunnit on mennyt, niin me käsitellään, että mikä siinä minusta oli hyvää ja mikä toimi ja mitä olisi voinut ajatella.” 13*

Tässä on esimerkki lyhyestä merkitysyksiköstä:

*”antaa hänen toimia omien ehtojen mukaan” 9*

Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ei ole maailma tai ihminen sinänsä, vaan näiden välinen suhde. Tarkoitus ei ole tehdä lausuntoja maailmasta, vaan siitä, mitä ihmiset ajattelevat maailmasta. (Marton 1988b, 179.) Jokainen yksilö kokee maailman eri tavoin, joten jokainen kokemus on aina jollain tavoin puolueellinen tai vajaa. Ihmiset havaitsevat ja kokevat ilmiöistä erilaisia näkökulmia eri tavoin. (Åkerlind 2005a, 6; Åkerlind 2008, 635.) Erilaiset tavat, joilla jotain voidaan kokea, voidaan ymmärtää havaittavissa olevina ja samanaikaisesti ilmenevinä näkökulmina ihmisten tietoisuudessa (Marton & Booth 1997, 107). Näin ollen voidaan olettaa, että laadullisesti erilaiset tavat kokea jokin ilmiö muodostaa fenomenografisessa analyysissa enemmän tai vähemmän täydellisiä käsityksiä ilmiöstä (Åkerlind 2005a, 7). Aineistosta löydettyjä merkityksiä voidaan pitää osana ilmiön inhimillistä ymmärrystä (Åkerlind 2005a, 6–7).

Vaikka fenomenografisessa analyysissa halutaan saada esille kaikki ilmiöön liittyvät merkitykset, analyysissa ja tuloksissa ei painoteta yksittäisen haastateltavan käsityksiä, vaan kollektiivista kokemusta haastateltavien ryhmässä kokonaisuutena. Jokainen aineistossa ilmenevä tapa ymmärtää ilmiö on suhteessa koko ryhmässä ilmenevään tapaan ymmärtää kyseinen ilmiö. (Åkerlind 2005a, 8.) Vähitellen merkitysyksikköjen kartoittamisen pohjalta aloin muodostaa teema- ja aihealueita, joissa oli samaan ilmiöön liittyviä merkityksiä, ja aloin muodostaa ylempiä useamman osateeman yhdistäviä teema-alueita. Tällöin merkitysten analysointi etääntyi yksittäisistä haastatteluista kollektiiviselle tasolle ja ensimmäiset teemalliset alakategoriat alkoivat muodostua (esimerkki liite 2.).

Merkitysyksiköiden luokittelu eteni suppeista aiheeteemoista yhä laajempiin teemoihin. Ensimmäisessä luokitteluvaiheessa teemaluokat olivat hyvin pieniä ja niitä oli useita. Seuraavassa analysointivaiheessa pyrin muodos-

tamaan edelleen laajempia teemoja. Tämä vaihe vei paljon aikaa ja sisälsi erilaisia hahmotelmia teemaluokituksista. Iteratiivisuus ilmeni siten, että analysointi sisälsi jatkuvaa uudelleen lajittelua sekä vertailua aineiston ja kehittyvien kategorioiden välillä (ks. Åkerlind 2005b, 324). Fenomenografi-  
sessa tutkimuksessa tulisikin välttää ennenaikaista kategorioiden sulkemista loogisen ja hierarkkisen kuvauskategorian saavuttamiseksi (Ashworth & Lucas 2000, 300).

Kun olin kertaalleen luokitellut merkitysyksiköt, siirsin ne taulukoihin, joiden avulla oli helpompi tarkentaa analysia ja verrata eri kategorioiden sisältöjä tosiinsa (taulukko 1). Toisella analysointikerralla teema-alueiden kategorioiden muodostamisessa käytin apuna myös aineistolle asetettuja kysymyksiä (taulukko 2).

**Taulukko 1.** Esimerkki merkitysyksiköiden analysointitaulukosta

Työelämäkokemuksen avulla yhteys opiskelijoihin	”ammattillinen kokemus on ainakin tärkeä, ja näissäkin se on osoitautunut tärkeäksi. Se on ehkä monesti se, millä saadaan yhteys oppijoihin ja keskustelut lähtee käytännön kokemusten kautta” 8 ”Teorian ja käytännön yhdistämisen merkitys. Ammatillisuus, pelkkä teoria ei riitä vaan on osattava käytännössä. Myös se, että pystyy tasapainottaa sitä, kuinka paljon ottaa teoriaa taustalle ja kuinka paljon sitä sidotaan käytäntöön. Nämä on hyvin käytännön painotteisia nämä meidänkin ammatilliset linjat, ja se työssäoppiminen korostuu paljon. Se on tärkeä ja pedagoginen osaaminen erikseen.” 8
Substanssi pedagog. osaaminen	”Vaikka oot kuinka ammattilainen, mutta sinun pitäis se ammatti saaha opetukseen niin, ettei ajatella, että se on huippukokki tai keittiömestari, niin se on aivan älyttömän hyvä, mutta ei se ole sama, että kun se tulee opettajaksi niin, miten saa sen huipputiedon siirtymään opiskelijoille niin, että ne opiskelijatkin oppis sen asian” 13

**Taulukko 2.** Esimerkki merkitysyksiköiden analysointitaulukosta

Mitä ohjaa- va opettaja odottaa opettaja- opiskeli- jalta?	Työelä- mäkoke- musta	”kun tässä korostuu tuo ammatillinen puoli, niin kyllä se on ainakin semmon ja yleensäkin näiden opiskelijoiden tutkinnon suorittajien tai jotka suorittaa jotakin tutkintotavoitteista, niin se opettajan oma työelämäkokemus tai ammatillinen kokemus se on tärkeä, ja näissäkin se on osoittautunut tärkeäksi, se on ehkä monesti se, millä saadaan yhteyski oppijoihin, ja keskustelut monesti lähtee käytännön kokemusten kautta” 8 ”substanssiosaaminen täytyy olla, varmasti näkyy, jos ei sitä oo.” 4
	Aktiivi- suutta ja sis. yrit- täjyyttä	”ohjattavalta se edellyttää, meillä käytetään sisäistä yrittäjyyttä, että sen pitää olla oma-aloitteinen ja itsenäinen hommiin tarttuva.” ”kykyä ja halua ja virtaa ja semmosta, toki tässä yhteydessä pitää olla aika hyvä, ettei niinku häslää tai hermostu” 5 ”että se vaihtuu se maailmaa, et ne elää koko ajan, ne vaihtaa maailmaa ja avaruutta. Se on jotenkin hektisempää.” 5

Luin muodostamiani kategorioita useaan kertaan ja tein tarkennuksia teemoitteluun. Näin jatkettiin vielä kolmas analysointikierrös, jonka jälkeen laajemmat kategoriat alkoivat hahmottua. Hyödynsin analysoinnissa myös kategorioiden visuaalista hahmottamista (liite 3.). Eri analysointikertojen välillä oli pidempiä muista töistä johtuvia taukoja, jolloin aineistoon tuli ajallista etäisyyttä.

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostettujen käsitteellisten kuvauskategorioiden tulee olla toistensa poissulkevia (Larsson & Holmström 2007, 56; Åkerlind 2008, 635). Jokainen kategoria paljastaa erilaisen tavan käsittää ilmiön eli tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjauksen (Marton & Booth 1997, 152). Niiden tulee kiteyttää selvästi erilaiset tavat käsittää tutkittava ilmiö kollektiivisella tasolla (Booth 1992, 64). Kunkin kategorian tulee olla myös loogisessa suhteessa muihin kategorioihin (Marton & Booth 1997, 152). Kuvausjärjestelmät voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä.

Vertikaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat suhteessa toisiinsa esimerkiksi ajallisen järjestyksen, yleisyyden tai tärkeyden perusteella. Hierarkkisessa kuvauksessa kategoriat muodostetaan esimerkiksi teoreettiselta näkökulmaltaan tai laaja-alaisuudeltaan eritasoisiksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 38; Uljens 1989.) Kategorioiden lukumäärä määräytyy ilmiön vaihtelun laajuuden mukaan (Marton & Booth 1997, 152).

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan omat käsitykset ilmiöstä eivät saisi vääristää tulkintaa (Bowden 2005, 15). Fenomenografisen tutkimuksen analysoinnissa onkin Ashworthin ja Lucasin (1998) mukaan syytä pidättäytyä aiempien aihetta käsittelevien tutkimusten lukemisesta, koska tutkijan huomio saattaa kiinnittyä etenkin sellaisiin näkökulmiin, jotka ovat tulleet esille jo aiemmissa tutkimuksissa. Tutkijan toimintaa ohjaa tutkimusintressi (Uljens 1996), ja fenomenografisen analyysin tuloksena syntyvät käsitteelliset kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkinnan mukaisesti rakennettuja (Marton 1988, 145; Huusko & Paloniemi 2006, 166). Muodostin aineistolähtöisen analyysin tuloksena ensin alatason kategorioiden joukon ja horisontaalisen kuvauskategorian (Kuvio 7). Näiden rakentaminen auttoi jäsentämään käsitysten yleistä kuvaa, mutta tulokset olivat vielä kapeita käsittäen lähinnä mikrokontekstin (ks. Niikko 2003, 36–38). Asetin tavoitteeksi yhdistää teoreettista viitekehystä hyödyntäen alemman tason kategoriat laajemmiksi ylatason kategorioiksi, jotka sisältävät aineistossa olevan käsitysten tulosvaruuden.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, miten se ottaa huomioon kontekstin (Gröhn 1993, 27–28; Häkkinen 1996, 48; Uljens 1996). Alkuperäistä asia- ja tilanneyhteyttäkin on pidetty suppeana kehyksenä, koska se ei ota huomioon maailmaa, joka ulottuu tutkittavan ilmiön yhteisön ulkopuolelle (Gröhn 1993, 27–28; Häkkinen 1996, 48). Uljens (1996) on halunnut viedä fenomenografista analyysia hermeneuttiseen suuntaan siten, että analyysissä otettaisiin huomioon sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ulottuvuus. Jatkoinkin analyysia teoreettisella perehtymisellä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166). Analyysin edetessä tunnistin ohjauskäsityksissä epistemologisia ja ontologisia uskomuksia hyödyntäen Perryn (1970), Baxterin ja Magoldan (2002), Kingin ja Kitchenerin (2002), Kuhnin (1991, 1999) sekä Olafsonin ja Schrawin (2006; 2010) malleja epistemologisista

ja ontologisista uskomuksista. Tunnistin uskomuksia sen mukaan, mitä käsityksiä ohjaavilla opettajilla oli ohjaajan roolista opettajaopiskelijoihin ja pedagogiseen tietoon liittyen. Niin ikään huomasin ohjaavien opettajien oppimis- ja ohjaamiskäsityksissä erilaisia oppimisteoreettisia piirteitä.

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostuvat kuvaukset erilaisista tavoista kokea jokin ilmiö ovat usein riisuttuja ja pelkistettyjä kuvauksia, koska ne edustavat kokemustapojen kriittisiä avainpiirteitä. Sen sijaan, että keskitytään yksilöllisten kokemusten loputtomaan vaihteluun, keskitytään tunnistamaan kriittiset näkökulmat ilmiöön liittyvissä käsitysten vaihtelussa. (Åkerlind 2005a, 8.) Kuvauskategorioiden pohjalta tunnistin ohjaavien opettajien ohjauskäsityksistä kolme ohjaustoimintaa suuntaavaa ulottuvuutta, jotka ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Hierarkkisuutta määrittävät epistemologiset ja ontologiset uskomukset, oppimisteoreettiset näkemykset sekä ohjausvuorovaikutus ja ammatillisen kehittymisen teoreettiset mallit. Hyödynsin ohjausulottuvuuksien rakentamisessa myös opettajan kehittymistä kuvaavia malleja ja niihin kytkeytyviä ohjausmalleja. Ohjausulottuvuudet on nimetty niissä heijastuvien oppimisteorioiden ja ohjausvuorovaikutuksessa painottuvien ominaispiirteiden mukaan. Ohjausulottuvuudet ovat *tutkiva dialoginen ohjaus*, *humanistis-konstruktivistinen ohjaus* ja *praktinen ohjaus*. (Kuvio 5.)

Dialogisuus,  
kummankin  
opettajuus kehittyi.

Opettajaopiskelijan  
kehittyminen hänen  
ja ohjaavan opettajan  
määrittelemään  
opettajuuden  
suuntaan.

Opettajaopiskelijan  
kehittyminen  
ohjaavan opettajan  
määrittämään  
suuntaan.

### TUTKIVA DIALOGINEN OHJAUS

- ✓ ohjaaja pyrkii reflektiiviseen ja dialogiseen uutta luovaan keskusteluun opettajaopiskelijan kanssa
- ✓ sekä opettajaopiskelija että ohjaaja kehittyvät
- ✓ kriittistä toimintaympäristön tarkastelua
  - tiedostaa toimintaympäristön (opetussuunnitelmat, opetusresurssit jne.) ja opetusharjoittelun rakenteen reunaehdot ohjaukseen ja opettajaopiskelijan mahdollisuuden opetusharjoittelussa oman opettajuuden toteuttamiseen
  - tiedostaa opetusharjoittelun luonteen ja mahdollisuuden vallankäyttöön

### HUMANISTIS-KONSTRUKTIVISTINEN OHJAUS

- ✓ pyrkimys ohjata opettajaopiskelijaa oman opettajuutensa rakentamisessa reflektiivisen pohdiskelun ja keskustelun kautta
- ✓ opettajaopiskelija oivaltaa ratkaisut itse, huomaa oman kasvunsa ja oman toiminnan kehittymisen ohjausprosessin aikana
- ✓ ohjaaja sovittaa oman ohjaustoimintansa opettajaopiskelijan lähtötason, taustan ja oppimisprosessin ja opettajana kehittymisen vaiheen mukaan
- ✓ yksilöllinen ohjaus, rohkaiseva ja opettajaopiskelijaa tukeva ote

### PRAKTINEN OHJAUS

- ✓ pyrkimys ohjata opettajaopiskelijaa hallitsemaan opetustyötä käytännön tasolla
- ✓ ohjaus kohdentuu toimintaan ja käytäntöön ja opetuksen rutiineihin
- ✓ ohjausta määrittävät ohjaavan opettajan käsitykset opettamisesta ja opettajuudesta sekä opetussuunnitelman toteutuminen
- ✓ ohjaaja antaa suoria normatiivisia ohjeita ja pyrkii välittämään omaa malliaan

**Kuvio 5.** Opetusharjoittelun ohjausulottuvuudet

### 3.6 Tutkimuksen uskottavuus ja etiikka

Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka tulee ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Atkins & Wallace 2012, 30). Tarkastelen ensin tämän tutkimuksen luotettavuutta, ja luvun lopussa keskityn tutkimuksen etiikkaan.

#### Luotettavuus

Luotettavuuden tarkastelussa käytetään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä (Braun & Clarke 2013, 278). Näihin lähinnä positivistisen tutkimuksen piirissä käytettyihin käsitteisiin on niiden objektiivisuusvaatimusten vuoksi suhtauduttu ristiriitaisesti laadullisen tutkimuksen yhteydessä (Åkerlind 2005b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle ei ole olemassa kvantitatiivisen tutkimuksen tyyppistä standardoitua käsitejärjestelmää (Braun & Clarke 2013, 278), mutta vastaavia luotettavuutta osoittavia käsitteitä on pyritty luomaan. Lähtökohtana luotettavuudessa on, että laadullisen tutkimuksen totuutta tai todellisuutta tarkastellaan suhteessa tutkimukseen osallistuviin yksilöihin ja heidän kokemustensa kontekstiin sekä tutkijan tulkintaan heidän kokemuksistaan (Lauriala 1997a, 69–70).

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kysytä, miten tutkimuksen tulokset vastaavat todellisuutta, vaan miten hyvin tutkimuksen tulokset vastaavat yksilöiden kokemusta ilmiöstä (Uljens 1996). Kerätty tutkimusaineisto haastatteluna ja analysoituna edustaa tutkijan kokemusta siitä, millä tavoilla muut ovat kokeneet ilmiön (Marton & Booth 1997, 136; Svensson & Thelman 1983). Tämä kokemus esitetään kategoriakuvauksina, ja luotettavuus ilmenee suhteessa saatuun tutkimusaineistoon (Marton & Booth 1997, 136). Fenomenografisissa tutkimuksissa on luotettavuuden tarkastelussa käytetty kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä siltä osin, kuin niitä voidaan fenomenografiseen lähestymistapaan soveltaa (ks. Booth 1992; Åkerlind 2005b). Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa pätevyyttä, toisin sanoen kykyä tutkia sitä, mitä tutkimuksella on tarkoituskin tutkia (Åkerlind 2005b, 330). Tutkimuksen reliabiliteetti viittaa muun muassa siihen, voiko toinen tutkija saada saman tuloksen samasta tutkimusaineistosta (Booth 1992, 64).

Laadullisissa tutkimuksissa on sovellettu erilaisia validiteetin muotoja (Braun & Clarke 2013, 280). Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus-

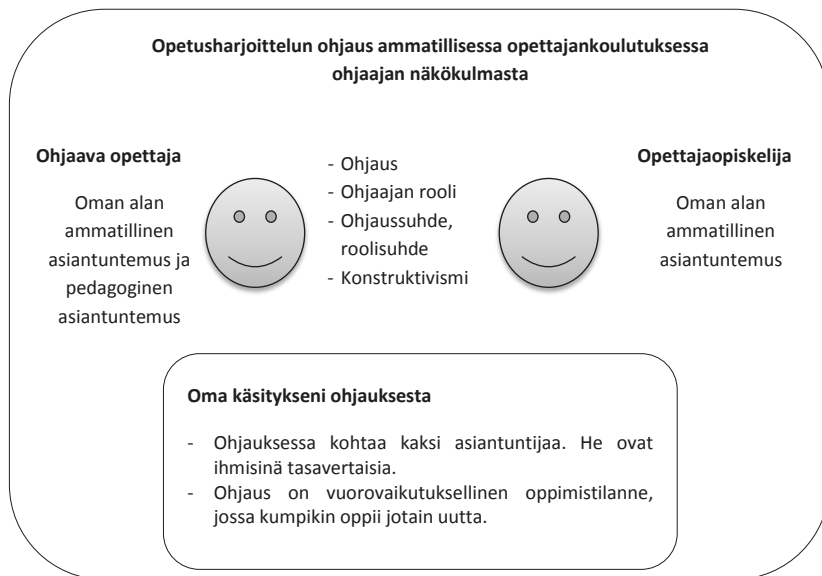
den tarkastelussa Booth (1992, 64–68) soveltaa kolmea validiteetin muotoa eli sisällön validiteettia, metodologista validiteettia ja kommunikatiivista validiteettia. Åkerlind (2005b) kuten myös Sandberg (2005) käyttävät pragmaattisen ja kommunikatiivisen validiteetin käsitteitä. Tarkastelen validiteetin muotoja tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

Sisällön validiteetti fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoittaa Boothin (1992, 65–66, 91) mukaan sitä, että tutkija tunnistaa ja ymmärtää tutkittavan ilmiön. Tutkijan rooli tutkimuksessa on keskeinen. Hänen toimintaansa ohjaa tietty tiedonintressi, johon voidaan olettaa sisältyvän myös ennako-oletuksia. Näitä ennako-oletuksia voidaan pyrkiä tiedostamaan ja lisäämään avoimuutta aineistolle kriittisen reflektion ja hallitun subjektiviteetin tuke-  
mana. (Ahonen 1994, 122; Huusko & Paloniemi 2006, 166; Marton 1988a, 148.) Tutkijan tausta- ja ennako-oletusten tunnistaminen ja tiedostaminen on tärkeä osa tutkimusta koko tutkimuksen ajan (Ahonen 1994; Huusko-Paloniemi 2006, 166; Sandberg 1997). Tiedonintressiin liittyvä teoreettinen perehtyneisyys auttaa tutkijaa tiedostamaan hänen omia käsityksiään ja olettamuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 123). Toisaalta ennako- ja taustaoletusten tunnistamisen lisäksi tutkijan tulee tehdä sulkeistamista eli pistää sivuun ilmiöön liittyvät omat henkilökohtaiset uskomuksensa ja ennako-oletuksensa sekä teoreettiset rakenteet tai tulkinnat ollakseen avoin haastateltavien käsityksille (Ashworth & Lucas 2000, 297).

Oma ymmärrykseni opetusharjoittelun ohjauksesta on rakentunut noin 15 vuoden ajalla lähinnä ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa opetusharjoittelun ohjaustyössä. Olen kiinnostunut opetusharjoittelun ohjauksesta ilmiönä sekä työni että tutkimustoimintani pohjalta. Ennen työsuhtettani opettajakorkeakoulussa sain kokemusta opetusharjoittelun ohjauksesta toimimalla ohjaavana opettajana opettajakollegoille heidän opetusharjoittelussaan ammattitutkintoon valmistavassa koulutuksessa. Työhöni opettajakorkeakoulussa ovat koko uran ajan kuuluneet tutkimuksen tekeminen ja osallistuminen kansainvälisiin sekä kansallisiin kasvatusalan konferensseihin, joissa kiinnostuksen kohteenani ovat olleet opettajan-  
koulutus ja opettajana kehittyminen. Tutkimusten tuloksia olen esitellyt kasvatusalan konferensseissa ja julkaisuissa (Erkkilä & Perunka 2014; 2015; Kvist & Perunka 2003; Perunka & Erkkilä 2011; 2012).



Seuraavassa kuviossa 6 ilmenee, miten olen kuvannut käsitystäni opetusharjoittelun ohjauksesta tutkimuksen aloitusvaiheessa. Keskeinen ennakkokäsitys ohjauksesta oli tasavertaisuus. Olen kokenut opetusharjoittelun ohjaustilanteen siten, että ohjauksessa kohtaa kaksi ihmisarvoltaan tasavertaista asiantuntijaa, joilla kummallakin on jotain annettavaa, mutta ohjaavalla opettajalla on enemmän osaamista pedagogisen pätevyyden ja asiantuntemuksen pohjalta.



**Kuvio 6.** Tutkijan esikäsitys opetusharjoittelun ohjauksesta tutkimuksen aloitusvaiheessa

Sisällön validiteettiin sisältyy tutkijan avoimuus erilaisille tavoille ymmärtää ilmiö, myös sellaisille, jotka poikkeavat yleisesti hyväksytyistä tavoista (Booth 1992, 65–66, 91). Sandbergin (2005, 54) mukaan dialoginen haastattelu lisää avoimuutta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Avoimuudesta tutkimuksen erilaisille ilmiöille olen pyrkinyt huolehtimaan luomalla mah-

dollisimman miellyttävän ja rauhallisen haastattelutuokion sekä pyrkimällä haastateltavaa arvostavaan kommunikointiin. Tämä ei kuitenkaan takaa aitoa omien ajatuskulkujen avaamista. Jyrhämän (2002, 160) mukaan kysyttäessä varsinkin ammattilaisilta heidän omaa työtään koskevia asioita, he ehkä vastaavat siten kuin hyvän ohjaajan odotetaan vastaavan. Toisaalta Bakhtinin (1981, 293–294) mukaan puhe on aina puoliksi jonkun toisen eikä yksilö voi aivan vapaasti valita sanojaan. Toisin sanoen tuotetaan joko tietoisesti tai tiedostamatta jo aiemmin eri aikakausina kehittynyttä niin sanottua historiallista puhetta. Aineistossa ilmeni kuitenkin hyvin itsekriittisiäkin käsityksiä omasta ohjaustyöstä, minkä perusteella voi olettaa, etteivät ainakaan kaikki ohjaajat opettajat pyrkineet antamaan kaunisteltua kuvaa ohjaustyöstään.

*”Jotenkin jälkeinpäin ajatellen olen ottanut ehkä turhan pienen roolin ohjaustyöhön.” 14*

*”Tarttis olla enemmän selkärankaa kuin mulla.” 14*

*”Toki tiedän, että ei se välttämättä ole kaikki omatkaan käytänteet tietenkään ihan nykyaikaisia.” 6*

Olen myös pyrkinyt olemaan mahdollisimman uskollinen kerätylle haastatteluaineistolle. Vaikka teoreettinen perehtyneisyys on tärkeä osa tutkimusprosessia, en merkitysyksiköiden etsimisen ja ensimmäisen tason kategorioiden muodostamisen vaiheessa lukenut aiempia tutkimusaihetta käsitteleviä tutkimuksia avoimuuden ja aineistolähtöisyyden vahvistamiseksi (ks. Ashworth & Lucas 1998; Åkerlind 2005b, 324). Kuitenkin olen perehtynyt ohjauksen käsitteeseen sekä työni että kirjallisuuden pohjalta, ja tämä vaikutti väistämättäkin aineiston analysointiin. Avoimuutta itse haastatteluaineiston käsityksille pyrin edistämään lukemalla haastatteluaineistoa useaan kertaan yrittäen löytää mahdollisimman vaihtelevia ja uusia yllättäviäkin merkityksiä. Opetusharjoittelua ja sen ohjausta tarkasteleviin aikaisempiin tutkimuksiin aloin perehtyä enemmän siinä vaiheessa, kun muodostin hierarkkisia kuvauskategorioita.

Omien käsitysten erottamista tutkittavien käsityksistä auttaa se, jos tutkija saa aineiston tulkintavaiheessa apua vertaistutkijalta ja tutkimuksen eteneminen kuvataan aukottomasti (Bowden 2005, 15; Åkerlind 2005b,

331). Tämän tutkimuksen aineiston tulkinnessa sain apua kollegaltani Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettajalta. Hän kommentoi aineiston analysointia siltä osin, mitä opetusharjoittelu merkitsee ohjaaville opettajille.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tekemät käsitteelliset kuvauskategoriat eivät välttämättä toistu sellaisenaan tutkijalta toiselle. Kuitenkin on hyvä huomata, että kuvatut kategoriat ovat sidoksissa siihen aikaan ja kulttuuriin, jossa ne on muodostettu. Toisin sanoen tiettyinä ajankohtana vallitsee rajallinen määrä erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Tähän liittyen onkin mielenkiintoista havaita, että samoihin aikoihin tämän tutkimuksen kanssa ilmestyi Kemmisin, Heikkisen, Franssonin, Aspforsin ja Edwards-Grovesin (2014) kansainvälinen artikkeli, jossa tarkasteltiin opettajaksi valmistuneiden ja aloittelevien opettajien mentoroinnin arkkityyppejä Suomessa, Ruotsissa ja Australiassa. Kyseissä tutkimuksissa päädyttiin samansuuntaisiin mentoroinnin arkkityyppeihin kuin tämän tutkimuksen ohjausulottuvuudet (supervisor-ohjaus, mentorointi tukemisena, yhteisöllinen itsensä kehittäminen).

Avoimuus tutkimusaineistolle liittyy myös metodologiseen validiteettiin. Tutkimuksen tulee noudattaa fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Myös tutkimuksen raportoinnin tulee olla avoin ja läpinäkyvä. Sen tulee antaa tilaisuus lukijalle tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. (Booth 1992, 65–66, 91.) Jos analysointia ei ole raportoitu riittävän läpinäkyvästi, ei lukija voi seurata metodologiseen validiteettiin sisältyvää kategorioiden muodostumista. Toisaalta, jos kategorioiden työstäminen jää kesken, jolloin ei ole kategorioiden vertailua ja kategoriat ovat ensimmäisellä tasolla, ei voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Pysin lisäämään tutkimuksen metodologista validiteettia perehtymällä fenomenografista menetelmää käsitteleviin artikkeleihin koko tutkimusprosessin ajan. Olen myös kuvannut tutkimuksen haastattelu- ja analysointivaiheen mahdollisimman avoimesti fenomenografiseen tutkimuskirjallisuuteen nojaten. Lisäksi olen raportoinut analyysin tulokset mahdollisimman avoimesti suorine lainauksineen haastateltavien puheesta.

Kommunikatiivisella validiteetilla on sekä sisäinen että ulkoinen ulottuvuus. Sisäinen kommunikatiivinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen ymmärrettävyyttä alan edustajille. (Booth 1992, 65–67, 91.) Luotettavuuden

kuin myös eettisten seikkojen toteutumisen arviointi mahdollistuu, kun analysointi on kuvattu mahdollisimman tarkasti (Ashworth & Lucas 2000, 300). Tutkimuksen kommunikatiivista ymmärrettävyyttä voi tässä tutkimuksessa haastaa ohjaustermien kirjavuus. Opetusharjoittelun ohjausta tarkastelevissa englanninkielisissä tutkimuksissa käytetään eri ohjauksen termejä. Näitä termejä olen kuvannut tarkemmin luvussa 2.1. Suomen kielessä ei opetusharjoittelun ohjaukselle ole olemassa monia vastineita, vaan ohjauksen termi avautuu pikemminkin käytettävän kontekstin mukaan. Opetusharjoittelun ohjauksesta ilmenee opettajaopiskelijan opettajaksi kehittymisen tukeminen, mutta se ei kerro tarkemmin sitä, millainen ohjauksellinen ote on ohjaustyössä. Esimerkiksi mentorointikäsite avaa ohjauksellista otetta, ja usein sitä käytetäänkin opetusharjoittelua tarkastelevissa tutkimuksissa sekä jo pätevyityneen opettajan uran alkuvaiheen ohjauksessa. Mentorointityyppisestä ohjauksesta on kuitenkin todettu, että sen yhteyteen ei sovi arvottava arviointi. Tämä käsitteellinen monimerkityksellisyys voi vaikeuttaa ymmärrettävyyttä.

Kommunikatiivisen validiteetin toinen ulottuvuus, ulkoinen kommunikatiivinen validiteetti puolestaan viittaa siihen, että tutkimuksen tuloksia julkaistaan laajemmalla tutkimuksen kentällä (Booth 1992, 65–67, 92) esimerkiksi konferensseissa (Åkerlind 2005b). Tätä validiteettia edistää osallistumiseni kansainvälisiin sekä kansallisiin kasvatusalan konferensseihin (Erkkilä & Perunka 2014; 2015; Perunka 2009; Perunka & Erkkilä 2011; 2012).

Sandberg (2000, 54) tarkoittaa kommunikatiivisella validiteetilla myös sitä, miten tutkija ja tutkittava ymmärtävät toisiaan. Ymmärtämistä edistää se, että olen ohjannut opetusharjoitteluita ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa sekä työskennellyt ammatillisessa koulutuksessa opettajana humanistisella ja kasvatusalalla sekä nykyisessä tehtävässä lehtorina ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Näistä on kertynyt kokemusta noin 20 vuoden ajalta. Ammatillisen koulutuksen kenttä on siis tuttu yleisellä tasolla. Sen sijaan, koska kukin ohjaava opettaja edustaa omaa ammatillista erityisalaa, mistä minulla ei voi olla kokemusta, voi se vähentää yhteisymmärrystä. Edustan yleispedagogista ja kasvatustieteellistä näkökulmaa, kun taas haastateltavat ovat oman alansa ammattipedagogeja.

Toisaalta eri perspektiivi voi antaa mahdollisuuden tehdä sellaisia kysymyksiä, jotka saattaisivat jäädä huomiotta, jos perspektiivi olisi täysin sama kuin haastateltavalla. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että jokaisella ammatillisen koulutuksen alalla ilmenee alakohtaisessa ammattipedagogiikassa kunkin alan ammattikäytänteistä ja -kulttuurista nousevia piirteitä, joiden syvällisen merkityksen ymmärtäneen parhaiten vain alan opettaja. Esimerkiksi Tiilikkanen (2004, 253–254) mukaan ammatillisessa koulutuksessa opettajuus on edelleen koulutusaloittain eriytynyttä siitä huolimatta, että 1990-luvulla alkaneet ja osin vielä jatkuvat oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen yhdistämiset (Muistio ammattikorkeakoulujen toimilupien myöntämisestä 2.12.2013) ovat myös pyrkineet häivyttämään alakohtaista oppilaitoskulttuuria.

Vaikka kommunikatiivisella validiteetilla pyritään todentamaan tulkinnan koherenssia, se ei huomioi sitä, kohtaavatko haastateltavien käsitykset ja teot käytännössä (Sandberg 2005, 56). On syytä huomata, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkita käytäntöä suoraan, vaan käsityksiä ilmiöistä. Pragmaattisella validiteetilla voidaan kuitenkin lisätä tutkimuksen luotettavuutta käytäntöön soveltamisen näkökulmasta (Sandberg 2005, 56). Pragmaattinen validiteetti tarkoittaa sitä, missä määrin tutkimustulokset ovat käyttökelpoisia sekä miten niitä voidaan hyödyntää käytäntöön (Kvale 1996; Uljens 1996). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksien arvo on siinä, millaisia näkökulmia se antaa opetukseen ja oppimiseen (Marton & Booth 1997). Esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksen ohjausolluttuvuuksia voidaan hyödyntää opetusharjoittelun ohjaavien opettajien koulutuksessa. Pragmaattinen validiteetti voidaan tämän tutkimuksen osalta todentaa myös jatkotutkimuksin soveltamalla tutkimuksen ohjauksikäsitteitä ohjaajakoulutuksessa nimenomaan ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa.

Reliabiliteetti ei sellaisenaan sovi laadulliseen tutkimukseen. Sitä ei käytetä myöskään fenomenografisessa tutkimuksessa kuten kvantitatiivisissa tutkimuksissa (Cope 2004). Fenomenografisessa tutkimuksessa toinen tutkija ei välttämättä muodosta samoja kategorioita (Booth 1992, 67; Marton 1988a). Samanlaisten kategorioiden muodostuminen edellyttäisi tutkijoilta samanlaista kokemustaustaa ja samanlaista ajatuskulkua tulkittavasta ilmiöstä (Booth 1992, 67). Jos reliabiliteettia kuitenkin tarkastellaan

laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun ja analyysin uskottavuutena, ovat jotkin reliabiliteetin muodot käyttökelpoisia (Braun & Clarke 2013, 279; Rasmussen ym. 2006, 116–117). Fenomenografisessa tutkimuksessa on käytetty arvioitsijoiden välistä reliabiliteettia eli sitä, missä määrin muut tutkijat voivat tunnistaa alkuperäisen tutkijan luomia kategorioita (Cope 2004, 15; Sandberg 1997, 205). Sen sijaan tutkimukseen osallistuneita ei voida käyttää tulosten uskottavuuden tarkistajina, koska fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset esitellään kollektiivisella tasolla. Kuten jo aiemmin ilmeni, tässä tutkimuksessa osaan haastatteluaineistosta perehtyi myös toinen tutkija analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa (ks. Erkkilä & Perunka 2012; Perunka & Erkkilä 2011). Fenomenografisessa tutkimuksessa alkuperäiset lainaukset aineistosta tai selostukset ovat kuitenkin usein ainoa todiste, jolla voidaan osoittaa kuvauskategorioiden muodostaminen ja kriittiset erot käsitysten vaihtelussa (Cope 2004, 5). Toisaalta Barnaclen (2005, 49) mukaan fenomenografisen analyysiin reliabiliteettia varmistaa analyysin iteratiivinen dialogisuus aineiston kanssa.

Laadullista luotettavuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten tulokset ovat siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin (Lauriala 1997b, 70). Nämä ohjausulottuvuudet on muodostettu ammatillisen koulutuksen kontekstissa, mutta soveltuvien osin niitä voidaan hyödyntää myös muissa opetusharjoittelun konteksteissa.

## **Etiikka**

Fenomenografisen tutkimuksen haastattelu- ja analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkimuksen eri vaiheet etenevät haastateltavien kokemusten ja käsitysten esille saamiseksi ja tutkijan intressinä on ilmiöön liittyvän vaihtelun esille saaminen. Haastattelun eettisyyden toteutumiseksi haastateltavien osallistumisen tutkimukseen tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja heidän tulee tietää, mikä on tutkimuksen tarkoitus (Christians 2011, 65; Kvale 1996, 153). Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat vapaaehtoisia ja kuvasin haastattelun tarkoituksen haastateltaville jo saatekirjelmässä.

Tutkimuksen etiikka edellyttää yksityisyyden suojelua (Atkins & Wallace 2012, 33; Christians 2011, 66). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimukseen osallistujille ei saisi aiheutua harmia tutkimukseen osallistumisesta

(Christians 2011, 66). Lupasin tämän tutkimuksen saatekirjelmässä, että haastattelut perustuvat salassapitoon eivätkä kenenkään nimi- tai muut vastaavat tiedot tule esille. Nimet on jätetty pois jo litterointivaiheessa. Harjoitteluoppilaitoksia, haastateltavien sukupuolta tai ikää ei kerrota.

Kvale (2006) kiinnittää kriittistä huomiota myös dialogisen haastattelun soveltamiseen sosiaalitieteissä. Hänen mukaansa dialogisesta haastattelusta sosiaalitieteisiin sovellettuna tuli harhaanjohtava, koska dialogisuus voi antaa illuusion molemminpuolisesta haastattelun kiinnostuksesta. Todellisuudessa haastattelu on yksipuolinen ja siihen voi sisältyä manipulatiivista vallan käyttöä, siksi haastattelun luotettavuuteen ja eettisyyteen on panostettava (Kvale 2006). Haastattelun eettisyyteen liittyy haastattelukysymysten laatu ja niiden johdattelevuuden välttäminen (Kvale 1996, 157).

Edellä kuvattuihin eettisiin asioihin olen pyrkinyt kiinnittämään huomioita välttämällä johdattelua ja manipulointia käyttämällä avoimia kysymyksiä. Haastattelun alussa myös korostin, että kaikki mahdolliset vastaukset ovat oikeita. Koska haastattelijan verbaalinen tai kehollinen reagointi vastauksiin voi lähteä ohjaamaan vastauksia (Kvale 1996, 157), kuuntelin ensimmäiset haastattelut ja litteroin ne melko pian haastattelujen toteutumisen jälkeen. Tämä auttoi arvioimaan omaa verbaalista reagoitiani vastauksiin ja kehittämään omaa haastattelutekniikkaani.

## 4 TULOKSET

Muodostin tuloksista horisontaalisen ja hierarkkisen kuvausjärjestelmän. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja niiden väliset erot sisällöllisiä (ks. Huusko & Paloniemi 2006 169; Niikko 2003, 38; Uljens 1989). Hierarkkisessa kuvausjärjestelmässä olen kuvannut ohjauskäsitykset niissä heijastuvien teoreettisten näkökulmien mukaan (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169; Niikko 2003, 38; Uljens 1989).

### 4.1 Opetusharjoittelun ohjauksen kategoriat

Alatason kategoriat (4.1.1) kuvaavat ohjaajien käsityksiä mikrokontekstin tasolla (Niikko 2003, 36–38). Luvussa 4.1.2 olen kuvannut kategorioissa ilmenevät ohjauskäsitysten ulottuvuudet.

#### 4.1.1 Käsitykset opetusharjoittelun ohjauksesta

Luokittelin analyysin tuloksena horisontaaliseksi kuvauskategorioiksi seuraavat teema-alueet: käsitykset ohjaustyöstä, käsitykset opettajaopiskelijoista, käsitykset ohjaajuudesta, käsitykset opetusharjoittelun merkityksestä eri tahoille ja käsitykset ohjauksen toimintaympäristöstä.

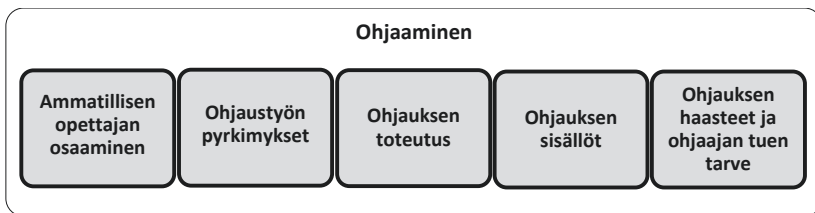




**Kuvio 7.** Ohjaavien opettajien käsitykset opetusharjoittelun ohjauksesta

## Ohjaaminen

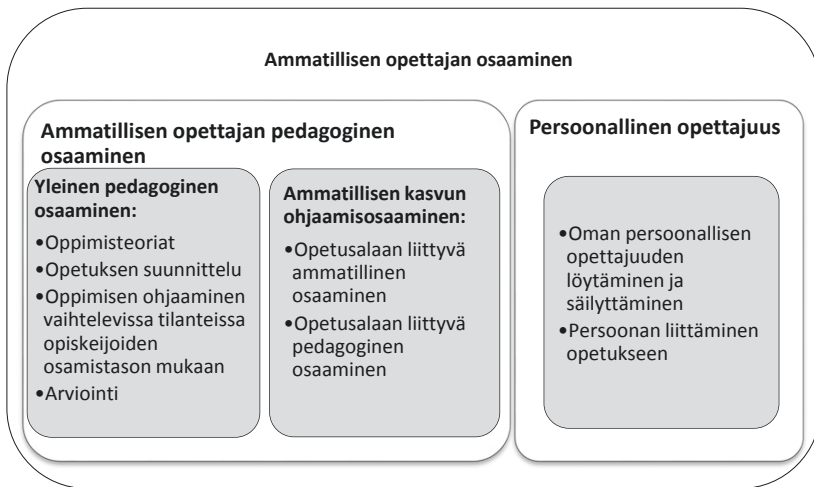
Opetusharjoittelun ohjaustyöhön sisällytin ohjaavien opettajien käsitykset siitä, millaista osaamista heidän mukaansa ammatillisella opettajalla tulee olla ja millaisia pyrkimyksiä ohjaavilla opettajilla on ohjaustyössään. Ohjaamisen kategoriassa ovat myös käsitykset siitä, miten ohjaus toteutuu ja millaisia sisältöjä ohjaustyössä on. Samoin ohjaamiskategoriassa ovat ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen haasteista sekä heidän kokemastaan tuen tarpeesta.



**Kuvio 8.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjaustyöstä

### *Käsitykset ammatillisen opettajan osaamisesta*

Ammatillisen opettajan osaamiskategoria sisältää käsitykset ammatillisen opettajan pedagogisesta osaamisesta ja persoonallisesta opettajuudesta. Jaoin ammatillisen opettajan osaamisen kahteen alueeseen: ammatilliselta opettajalta vaadittavaan pedagogiseen osaamiseen ja persoonalliseen opettajuuteen. Pedagogisessa osaamisessa ohjaavat opettajat pitivät tärkeänä sekä yleistä pedagogista osaamista että ammatillisen kasvun ohjaamisosaamista. Yleiseen pedagogiseen osaamiseen sisältyvät ohjaavien opettajien käsitykset yleensä opettamisesta ja oppimisen ohjaamisesta, ei niinkään tietyn ammattialan opettamisesta tai ohjaamisesta. Ammatillisen kasvun ohjaamisosaamisessa puolestaan ovat käsitykset työelämäkokemuksen kautta hankitusta opettavan alan ammatillisesta osaamisesta sekä kyseisen ammatin opettamisessa tarvittavasta pedagogisesta osaamisesta.



**Kuvio 9.** Ohjaavien opettajien käsitykset ammatillisen opettajan osaamisesta

*Yleiseen pedagogiseen osaamiseen* sisältyvät käsitykset oppimisteoreettisesta osaamisesta sekä opetuksen suunnittelusta, ohjaamisesta ja arvioinnista erilaisten opiskelijaryhmien tarpeet huomioiden. Opetuksesta puhuessaan ohjaavat opettajat korostivat oppimista ilmiönä sinänsä sekä oppimisen ohjaamisosaamista. Myös oppimistilanteiden monimuotoisuuden hallintaa ja vuorovaikutusosaamista pidettiin tärkeänä. Käsitykset opetuksen ennakkosuunnitelmien merkityksestä vaihtelivat. Osa ohjaavista opettajista painotti niiden tärkeyttä, kun taas osa korosti suunnitelmia tärkeämmäksi opettajan kyvyn toimia kunkin oppimistilanteen vaatimalla tavalla. Ohjaavien opettajien mukaan opettajan tulee osata toimia erilaisissa oppimistilanteissa, esimerkiksi eri-ikäisten oppijoiden kanssa, ja tarvittaessa muuttaa rooliaan ryhmän tarpeiden mukaan. Myös opetuksen sisältöjen tulisi vastata opiskelijoiden osaamistarpeita sekä teorian että käytännön tasolla. Käsityksissä ilmeni myös opettajan taito käyttää opetuksen tasoon ja opiskelijaryhmälle sopivia opetusmenetelmiä.

*”Mulla on semmoinen käsitys kasvatuksesta, että on oikeasti tärkeä, että ihmisillä olis vähän laajempi oppimiskäsitys, kun he tulevat meille opettajaksi.” 14*

*”Pedagoginen osaaminen, että miten ohjataan oppimaan, se on ehkä tärkeä. Opettajalla ei ole kaikkea tietoa, siksi oppimisen ohjaaminen on tärkeää.” 8*

*”Se, mistä olen ollut aika tarkka suunnitelmien tekemisessä, on ollut se, että suunnitelma on ollut aika tarkka ennen kuin he tulevat opettamaan.” 8*

*”Luokassa eletään sen tilanteen ja porukan mukaan, ei siellä suunnitelmilla toimita.” 14*

*”Tietenkin sitä katsoo enemmän aikuispuolelta. Nuorisopuolella se on pikkuisen erilaista opettaminenkin, se on myös sitä kasvattamista, mutta eihän meillä. Meillä kun ei voi enää juuri kasvattaa, ne ovat jo sen ikäisiä.” 15*

*”Pitää miettiä se, että minkä tasoisia opiskelijoita tai minkä ikäisiä opiskelijoita, että ne eivät välttämättä sitä puolentoista tunnin teoriaa kaikki sulata. Pitää olla myös harjoituksia.” 7*

Opetettavan ammattialan osaaminen koettiin ensiarvoisen tärkeäksi ammatilliselle opettajalle. Sen avulla kuvattiin saatavan yhteys opiskelijoihin. Esimerkiksi opetuskeskustelujen kuvattiin lähtevän liikkeelle juuri käytännön kokemuksista. Ohjaavat opettajat kuvasivat, että opettavan alan käytännön kokemuksen avulla opettajat osaavat yhdistää opetuksessaan teorian ja käytännön sekä ohjata ammatillista kasvua.

*”Opettajan oma työelämäkokemus tai ammatillinen kokemus on tärkeä. Näissäkin se on osoittautunut tärkeäksi. Se on monesti se, millä saadaan yhteys oppijoihin, ja keskustelut monesti lähtee tällaisten käytännön kokemusten kautta.” 8*

*”Vaikka oot kuinka ammattilainen, mutta sinun pitäisi se ammatti saada siihen opetukseen. Myös se, että pystyy tasapainottamaan sitä, että kuinka paljon ottaa teoriaa pohjalle tai taustalle ja kuinka paljon sitä sidotaan käytäntöön. Että kuitenkin nämä on hyvin käytännön painotteisia nämä meidänkin ammatilliset linjat, ja se työssä oppiminen korostuu siellä paljon.” 8*

Ohjaavat opettajat toivat esille myös *persoonallisen opettajuuden* merkityksen. Heidän mukaansa opettajan tulisi toimia opetustyössään omana persoonanaan. Myös persoonallisen opettajuuden kehittämistä pidettiin tärkeänä opettajan osaamisalueena.

*”Ettei niitä kloonveja tule, että säilyttää sen oman persoonallisuuden.” 1*

*”Tietynlaista persoonallisuutta se vaatii, että niihin ei voi milläänlailla ulkopuolisena vaikuttaa.” 5*

*”Opettajan persoona, minkälainen se on ja miten se liittyy siihen opettamiseen.” 8*

*”Kyllähän ne opiskelijatkin tykkäävät semmoisista, että ollaan omia persoonia mutta kuitenkin hallitsevat asian, mutta persoonallisella tavalla tuovat sen osaamisensa.” 1*

### Ohjauksen pyrkimykset

Käsitykset ammatillisen opettajan osaamisesta ovat yhteydessä käsityksiin ohjauspyrkimyksistä. Ohjauspyrkimykset liittyvät osaksi ohjaajan käyttöteoriaa. Jyrhämän (2002) mukaan ohjaajan oma henkilökohtainen käyttöteoria on olennainen käytännön toiminnassa. Hänen mukaansa voidaankin puhua kasvatuksellisista pyrkimyksistä ja ohjaajan tai opettajan tavoitetietoisuudesta, intentionaalisuudesta, joka suuntautuu ammatillisen kasvun edistämiseen. (Jyrhämä 2002, 46–49.) Ohjaavien opettajien ohjauspyrkimykset liittyivät oppimiskäsityksiin, opetussisältöihin, oppimis- ja opetustilanteiden monipuoliseen tarkasteluun, erilaisiin oppimisympäristöihin ja opetusmenetelmiin, opettajaidentiteettiin sekä ohjaavan opettajan omien kokemusten välittämiseen.

#### Ohjauksen pyrkimykset

- Pedagogisen toiminnan ja oppimiskäsitysten pohtiminen
- Opetussisältöjen jäsentäminen
- Tarkastelunäkökulmien monipuolistaminen
- Erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien merkityksen tiedostaminen
- Opettajakasvun ja identiteetin kehittymisen tukeminen
- Ohjaavan opettajan omien kokemusten välittäminen

**Kuvio 10.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen pyrkimyksistä

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni pyrkimys ohjata opettajaopiskelijoita pohtimaan omaa pedagogista toimintaansa ja oppimisteorioihin liittyviä käsityksiään. Ohjaavat opettajat halusivat esitellä erilaisia oppimisympäristöjä ja vaihtoehtoisia ohjaamisen ja opettamisen tapoja. He pyrkivät myös ohjaamaan opettajaopiskelijoita huomioimaan useita näkökulmia oppimisesta ja sen ohjaamisesta. Oman ammattialansa opettamisessa ohjaavat opettaja pyrkivät kiinnittämään opettajaopiskelijoiden huomiota siihen, mitkä ovat opetuksen ydinsisällöt. Ohjaavien opettajien ohjauskäsityksissä ilmeni myös pyrkimys tukea opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä. Tämä toteutui esimerkiksi vahvuuksien ja persoonallisen toimintatavan tunnistamisen ja tukemisen kautta. Toisaalta ohjaavat opettajat halusivat myös siirtää kokemuksia opettajan työstä.

*”Esittämään eri näkökulmia. Vaikka opettajaopiskelija olisi kuinka hyvin tehnyt jonkun, niin voi silti esittää jotakin. Että on myös tämmöistä ja tämmöistä, että he saisi jotakin erilaista ja uutta.” 13*

*”Tärkeää, että näkee vaihtoehtoisia oppimisen foorumeja. Monesti kun meille tulee opettajaopiskelijoita, niin niillä on perinteinen kaava, että opettaja mennee ja kaataa, ja sitten joillakin on vaikeutena, että kun ne lähteekin ohjaamaan, niin niistä tuntuu, ettei ne tee sitä opettajan työtä, kun ne on ja seuraa.” 5*

*”Aika tarkkaa on se, että mitä, mikä on olennaista ja mitä otetaan sisältöihin ja mitä ehtii siinä ajassa suhteessa niihin menetelmiin, mitä aikoo käyttää, ja me on käyty aika tarkasti semmoiset keskustelut ennen sitä opetusta.” 8*

*”Pyrin, että sieltä tulisi ja nousisi se oma persoona esille ja sitä kautta se kehittää. Me nähdään vähän eri tavalla asioita, ja toisaalta opettajaopiskelija kokisi, että tämä on hänen juttunsa, ja sitten hän vie läpi loppuun saakka.” 7*

*”Ehkä se on semmoista, että pystyy harjoittelijalta löytämään sen oman vahvuuden.” 9*

*”Pystyisi siirtämään sen, eihän sen tarvi, että se on minun kokemusta, vaan sen kokemuksen jotenkin eteenpäin.” 10*

### Ohjauksen toteuttaminen

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni erilaisia ohjauksen muotoja. Ohjauksen toteuttamisen kuvauksissa erottui myös erilaisia vaiheita.

## Ohjauksen toteuttaminen

### Ohjauksen muodot

- Ohjaus normatiivisena (palaute yksisuuntaista ohjaajalta opettajaopiskelijalle)
- Ohjaus kuunteluna ja kysymysten tekemisenä
- Ohjaus opettajaopiskelijan tarpeiden mukaisena vastavuoroisena kommunikaationa
- Ohjaus dialogina

### Ohjauksen eri vaiheet

- Tutustuminen
- Opetuksen suunnittelu
- Oppitunnin aikainen ohjaus
- Välittömästi oppitunnin jälkeen tapahtuva ohjaus
- Opetusharjoittelun päätösvaihe

**Kuvio 11.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen toteuttamisesta

Ohjaavat opettajat kuvasivat ohjauksensa normatiivisena neuvomisena, ohjeiden ja vinkkien antamisena tai määräyksenomaisina kehotuksina. Toisaalta ohjaajat kuvasivat ohjauskeskusteluitaan vuorovaikutustilanteina, joihin sisältyy opettajaopiskelijan kuuntelua, kysymysten tekoa, vastavuoroista keskustelua. Ohjausta kuvattiin myös dialogina. Nämä ohjausmuodot vaihtelivat kestoiltaan. Osa ohjaajista kuvasi ohjauskeskustelujen olevan lyhyitä oppitunnin jälkeisiä palautteenantotilanteita, ja osa taas kuvasi niiden olevan kestoiltaan pidempiä ja pohdiskelevampia. Ohjauskeskusteluja kuvattiin järjestelmällisiksi, tietyn totutun kaavan mukaisiksi tai yksilöllisiksi opiskelijan oppimistarpeiden mukaan rakentuviksi. Ohjaavien opettajien kuvauksissa ilmeni ohjausroolin ja vuorovaikutuksen muovautuvan myös sen mukaan, millainen kokemuspohja opettajaopiskelijalla on. Jos opettajaopiskelijalla oli paljon opettajakokemusta, kokivat ohjaavat opettajat pikemminkin itse saavansa vinkkejä oman opetuksensa kehittämiseen.

*"Vaikka kuinka moneen kertaan sanoin, että tässä on näin vähän tunteja, että sinun on pakko edetä näiden asioiden kanssa aika reippaasti. Kyllä yritin sanoa tätä asiaa." 7*

*"Antaa sen toimia omien ehtojen mukaan, että sillä keskustelemalla ja tietenkin ideoiden antamisena." 9*

*"Olen yrittänyt olla antamatta ihan valmista ratkaisumallia. Helposti tekisi*

*mieli, että tässä on tämä. Tämä on aina toiminut.” 9*

*”Jokaisen opetustunnin jälkeen olen pitänyt sillä lailla, että on ainakin lyhyt palaute. Aina ei pysty pitämään pitkää, mutta että aina on palaute.” 1*

*”Mulla itsellä on semmoinen tapa toimia, että mulle sopii tietynlainen järjestelmällinen toiminta.” 4*

*”Meillä on muutoinkin aikaisemmin ollut, että kun on päättynyt koulupäivä. Kun ei ole ollut mihinkään kiire, niin on saanut pöhtia, että miltä tuntuu ja muuta vastaavaa.” 9*

*”Minkälainen on se rooli meillä siinä harjoittelussa, se riippuu siitä, millainen on tulija. Jos hänellä on vankka opettajakokemus, niin silloin tuntuu varsinkin, että saa semmoisia hyviä eväitä paljon itselle, vinkkejä ja näkökohtia opetukseen. Kuitenkin se oma rooli on tietänytppinen. Sitten joku rohkea auskultantti tulee ja panee pelikentän uusiksi, niin ajattelee, että näinkin voi kyllä tehdä, ja se onnistuu. Mutta sitten, kun se on nuori – nuori ja nuori, mutta ilman kokemusta, niin se on taas ihan erilainen se rooli siinä. Se vaikuttaa varmaankin ohjaustilanteeseen ja neuvoihin ja yhteisiin keskusteluihin, kun hänellä ei ole tätä opettajataustaa, että hän tulee työelämästä suoraan, että hän ei ole joutunut opettamaan vielä oikeastaan ollenkaan missään elämänsä vaiheessa.” 3b*

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni myös *vaiheita*, joissa ohjaus painottui eri tavoin. Ohjausvaiheiksi erottuivat tutustumisvaihe, opetuksen suunnitteluvaihe, oppitunnin aikainen ohjaus, oppitunnin jälkeen tapahtuva ohjaus ja aivan lopussa opetusharjoittelun päättävä ohjaus. *Tutustumisvaihe* sisälsi opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan keskinäistä tutustumista sekä tutustumista muuhun henkilöstöön. Ohjaajat pitivät tärkeänä perehdyttää opettajaopiskelijat oppilaitoksen käytäntöihin ja toimintaympäristöön. He kertoivat opettajaopiskelijoita kiinnostavan myös opettajan työsuhteeseen ja palkkaukseen liittyvät asiat. Opetuksen *suunnitteluvaihe* sisälsi opettajaopiskelijan toteuttaman opetuksen suunnittelun ja valmistelun ohjausta. Osa ohjaavista opettajista kuvasi odottavansa, että opettajaopiskelijat suunnittelevat oppimistilanteet aluksi mahdollisimman itsenäisesti ja sitten, kun suunnitelma on valmis, siitä käytäisiin ohjauskeskustelua. Osa puolestaan kuvasi pyrkivänsä ohjaamaan suunnittelua siten, että he voisivat varmistua opetussuunnitelman toteutumisesta.



*”Se pohjatyö on minusta hirveän tärkeä, ja siihen pitää varata tunteja aikaa. Tavata kaks, kolme kertaa ainakin ennen sitä harjoittelua ja sitten että rob-kaista sitä harjoittelijaa.” 2*

*”Se lähtee siitä, että sä esittelet talon, vessat, pukuhuoneet, avaimen saat, viet atk-miehen tykö, että saat tunnuksat. Sitten te käytte läpi kaikki sähköiset vä-lineet, mitä meillä käytetään, mihin laitetaan materiaalia. Sitten me käydään läpi erilaiset, mistä löytyy opetus tämmöinen, mistä ops kokonaisuudessaan löytyy sähköisesti, ja siinä on valtavasti erilaisia asioita.” 11*

*”Olen oikeastaan aika vähän ohjannut ennen kuin olen saanut sen heidän oman suunnitelmansa. Oikeastaan semmoisia perusjuttuja vaan, että minkälainen on meidän ops ja mitä sisältöjä on linjalla ja tämmöisiä asioita. Mutta sitten kun ne on lähtenyt tarkastelemaan sitä omaa, niin siihen en ole ottanut kantaa ennen kuin sitten, kun sieltä tulee se suunnitelma ja sitten me on käyty keskustelua.” 8*

*”Tekee kaikki ydinsuunnitelmat etukäteen ja lähettää materiaalit. Jos on itse epävarma jostakin, että vaikka sanoo, että kerkiänpö mie tässä ajassa tätä opettaa tai jotakin muuta, niin silloin voi kysyä.” 13*

Oppitunnin aikaisesta ohjauksesta oli erilaisia käsityksiä siitä, pitääkö ohjaajan puuttua opetukseen vai ei. Osa ohjaajista piti tärkeänä, että oppitunnin aikana ei opettajaopiskelijan toimintaan puututa mitenkään. Tällöin ohjaajan rooliin käsitettiin kuuluvan se, että hän pysyy taustalla, mutta seuraa oppimistilannetta aktiivisesti. Osa ohjaajista puolestaan kertoi, että heidän osallistumisensa oppitunnin aikana auttaa opettajaopiskelijaa, jos heistä näyttää siltä, että hän tarvitsee apua. Kummassakin tapauksessa opetukseen puuttumista perusteltiin nimenomaan opettajaopiskelijan opettajuuden tukemisella. Toisaalta osa ohjaajista käsitti velvollisuudekseen puuttua opetukseen, jos opettajaopiskelija opetti heidän mielestään virheellistä asiaa.

*”Silloin kun me jutellaan siitä, että miten se opetustilanne luokassa mennee, niin mä sanon, että en puutu sinun opetukseen millään tavalla. Silloin kun sä sitä opetat, että vaikka siellä tulis suunnaton asiavirhe, niin en aio siihen puuttua. Että sen pystyy sitten korjaamaan seuraavalla kerralla sen meidän henkilökohtaisen keskustelun jälkeen, koska minun mielestä se syö sen opetus-harjoittelijan uskottavuutta.” 11*

*”Olen etukäteen sanonut, että jos tulee hankalia tilanteita, niin voin kyllä tulla apuun ja tulenkin oma-aloitteisesti, jos näkee. Mutta siinä pitää olla tietenkin tarkkana, että ei se saa olla pääsääntöisesti sitä, että se opettajaharjoittelija tietää koko ajan, että tuo sitten minut kyllä pelastaa tästä tilanteesta. Että panen tämän vähän alkuun, niin ohjaaja hoitaa tämän loppuun. Mutta kuitenkin se tietää, että jos tässä nyt tulee, että nyt tämä homma ei lähde oikein menemään, niin kyllä tästä selvittää. Kyllä se on minusta tärkeintä, koska sehän on oppimista. Eihän se ole semmoista, että hän nyt näyttää tässä, mitä osaa. Hän oppii ja opiskelee sitä toimintaa ja kokee ja silloin ohjaajan pitää olla tukemassa sitä toimintaa.” 1*

*”Kyllä sitä muutaman kerran on joutunut ottamaan tässä pieniä täsmennyksiä.” 3a*

Pääasiallinen ohjaus tapahtui kuitenkin *opetustuokion jälkeisissä keskusteluissa* (liitteessä 4. lisää haastatteluesimerkkejä). Viimeiseksi vaiheeksi opetusharjoittelun ohjauksessa erottui opetusharjoittelun *päätökeskustelu*, jossa käsiteltiin koko opetusharjoittelukokonaisuutta suunnittelusta toteutukseen sekä arviointiin ja tehtiin yhteenveto opetusharjoittelun kulusta.

*”Ohjaan koko ajan tai käydään keskustelemalla sitä opetusta läpi päivä päivältä ja päätteeksi käydään lopullinen arviointikeskustelu, ja se koostuu suunnitteluvaiheesta, opetuksesta ja niistä meidän keskusteluista, mitä me on käyty.” 8*

### Ohjauksen sisällöt

Ohjauksen sisällöt liittyivät yleensä ammatillisen opettajan pedagogiseen toimintaan ja oppimistilanteiden ohjaamiseen.

#### Ohjauksen sisällöt

- Opetussuunnitelmat, opetussisällöt, opetusmenetelmät, opetuksen taso ja ajan käyttö
- Yllättävien tilanteiden hallinta ja epävarmuuden sieto
- Opettajaopiskelijalle vielä tiedostamattomat opetukseen liittyvät toiminnot

**Kuvio 12.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen sisällöistä

Ohjauskeskustelun sisältöjä olivat opetussuunnitelmat, opetussisällöt, opetuksen taso, ajan käyttö, vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja opiskelijaryhmäkohtaiset pedagogiset ratkaisut. Ohjaajat pitivät tärkeinä sisältöinä myös yllättävien tilanteiden hallintaa sekä niistä johtuvaa epävarmuuden sietämistä. Toisaalta he pitivät tärkeänä sitä, että he osaisivat analysoida opettajaopiskelijoiden toimintaa ja ottaa puheeksi opettajaopiskelijoiden implisiittisiä käsityksiä. Etenkin silloin, kun ohjaaja tulkitsi toiminnan olevan niin ”oraalla”, ettei opettajaopiskelija sitä itse vielä tiedostanut tai osannut esittää toimintaansa liittyviä kysymyksiä.

*”Keskustelujen kautta lähetään käymään läpi sisältöjä, opetussuunnitelmia tai muita.” 8*

*”Keskustellaan monta kertaa, että onko opetuksen taso oikea, että millä tasolla. Varsinkin nämä kope-puolen opettajaoppilaat oli vähän huolissaan, että kun he ovat yliopistossa opettanu, että miten he osaa nyt tällä ammatillisella puolella opettaa.” 3b*

*”Tunnissa ehdittävät asiat. Niin se on yksi semmoinen probleemi, että kuinka paljon sitä yhdessä tunnissa kerkiää käydä ja miten varaudun siihen, että varmasti riittää seuraavalle tunnille systeemiä.” 11*

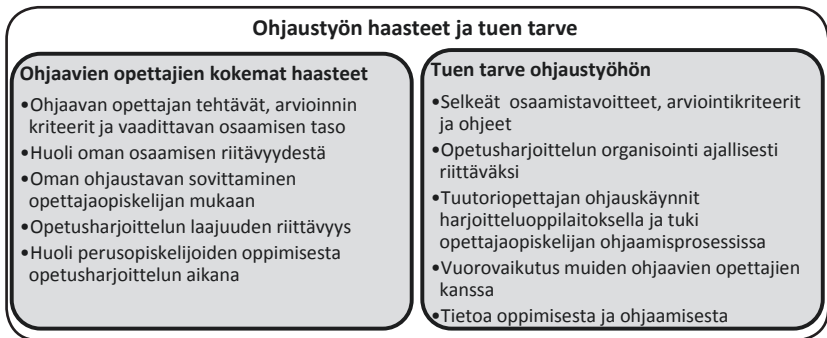
*”Me käytiin tunneilla olleita keskusteluja, sitä substanssista, mutta myös niitä oppilaiden keskinäisiä subteita tietysti, että mitä siellä tunneilla tapahtuu.” 2*

*”Sitäkin olen yrittänyt korostaa, että niitä tilanteita tulee koko ajan uusia ja uusia. Eihän sitä koskaan tiedä. Itse olen käyttänyt semmoista, että ei koskaan tiedä, kun menee tunnille, ovesta astuu sisään, että tuleeko tästä hyvä tunti vai huono tunti. Että jää itselle semmoinen tunne, että tämä oli hyvä tunti, vaikka se periaatteessa oli huono.” 10*

*”Osahan on semmoisia, jotka pystyvät kysymään ja erittelemään oma toimintaansa niin, että ne pystyy esittämään semmoisia kysymyksiä, että miten minun pitäisi tehdä se ja tämä. Kaikki ei siihen pysty, niin silloin sen ohjaajan pitää pystyä näkemään ja lukemaan sitä toimintaa. Kaikkia niitä puolia, mitä siinä tapahtuu. Mutta onhan se haastavaa. En varmaan sano, että pystyisin niin täydellisesti analysoimaan sitä toimintaa, mutta että tietenkin jonkin verran kokemuksen kautta on tullut niitä esimerkkejä, joita voi nostaa esille.” 1*

### *Ohjaavien opettajien kokemat haasteet ja tuen tarve ohjauksessa*

Opetusharjoittelun ohjaajan rooli ei ollut kaikille ohjaaville opettajille selvä. Ohjaajien käsityksissä ilmeni tuen tarve opettajaopiskelijoiden osaamisen arviointiin, ohjaustoimintaan ja ohjaustavan sovittamiseen opiskelijan kehittymistarpeiden mukaan. Myös opetettavan opiskelijaryhmän oppiminen aiheutti huolta. Tukea ohjaajat toivoivat etenkin opettajakorkeakoulun tuutoriopettajalta.



**Kuvio 13.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen haasteista ja tuen tarpeesta

Ohjaajat miettivät, mitä heidän tehtäviinsä kuuluu sekä kuinka paljon ja missä asioissa heidän pitää ohjata opettajaopiskelijoina. He olivat huolissaan, saivatko opettajaopiskelijat oikeaan osuua ja oikeudenmukaista arviointia ja palautetta. Ohjaajat miettivät myös sitä, kuinka paljon heidän pitää vaatia opettajaopiskelijoilta omatoimisuutta. Osa ohjaajista toivoi, että heillä olisi enemmän rohkeutta sanoa kehitettävistä asioista, ja he vaativat itseltään isompaa roolia ja jämäkkyyttä. Toisaalta osa ohjaajista koki ohjaustapansa liiankin tiukaksi ja vaativaksi. Ohjaajat olivat huolissaan myös siitä, onko harjoitteluun varattu opetustuntimäärä riittävä opettajaopiskelijan kehittymiselle. Vähäinen tuntimäärä saattoi estää esimerkiksi vaihtelevien opetusmenetelmien kokeilemisen. Ohjaajat kantoivat huolta myös perusopetusryhmiensä opiskelijoiden oppimisesta opetusharjoittelun aikana. Yksi ohjaavista opettajista toivoikin, että opetusharjoittelut eivät toteutuisi tiheään samalle ryhmälle.

*"Aina tulee ohjaajana ajateltua, että saikohan opiskelija nyt tarpeeksi, jota ohjaan." 1*

*"Se, osaako saada semmoisen oikeudenmukaisen arvioinnin siitä. Se on justiinsa se, että päbkäilee, että onko tämä nyt juuri semmoinen oikeudenmukainen." 12*

*"Tunsin kyllä jossakin vaiheessa, että todella oonkohan minä oikea ihminen edes ohjaamaan. Että alkaa olla jo niin paljon aikaa tästä opetusharjoittelun suorittamisesta ja se oli silloin niin paljon erilaista." 6*

*"Tarttis olla enemmän selkärankaa kuin mulla. Jotenkin jälkeinpäin ajatellen olen ottanut ehkä turhan pienen roolin ohjaustyöhön." 14*

*"Tämmöinen opettajaopiskelija, joka haluaa suoriutua siitä tilanteesta nopeasti, haluaa suoriutua myös siitä ohjauskeskustelustakin nopeasti. Ja se heijastuu siihen koko toimintaan sitten." 1*

*"On mahdollisuudet niin rajalliset tässä opetushommassa, kun on niin vähän niitä kontaktitunteja, niin se on pakko vaan mennä siihen." 6*

*"Sen verran kuitenkin suunnitella, että samoille opiskelijoille ei tulisi aina näitä auskultantteja, että ne vähän vaihtelisi nämä ryhmät. Jos ei oikein sujukaan, niin samat opiskelijat eivät ole koko ajan kohteena." 3a*

Ohjaajat kokivat tarvitsevansa tukea etenkin arviointiin, jonka kehittämiseksi ja oikeudenmukaistamiseksi he toivoivat selkeitä osaamistavoitteita. Samoin osa ohjaajista toi esille tarpeen omien käsityksiensä uudistamiseen. Ohjaajat kuvasivat tarvitsevansa tukea opettajakorkeakoululta myös siihen, että opettajaopiskelijat ottaisivat opetusharjoittelunsa vastuuntuntoisesti ja järjestäisivät aikaa harjoittelunsa tekemiseen. Tukea ohjaustyölleen ohjaajat kertoivat saaneensa tuutoriopettajilta sekä toisilta ohjaavilta opettajilta. Tuutoriopettajan vierailu oppilaitoksella ja siihen kytkeytyvä ohjauskeskustelu koettiin tärkeäksi muun muassa siksi, että ohjaajat saivat vahvistusta omille näkemyksilleen. Toisaalta sekin, että tuutoriopettajalla ja harjoitteluoppilaitoksen ohjaajalla oli hieman erilaiset näkökulmat, koettiin tärkeäksi, koska näin tarkasteltaviin ilmiöihin saatiin rikkaampi sisältö. Ohjauskeskusteluihin ohjaajat toivoivat kiireettömyyttä. (Liitteessä 5. lisä haastatteluesimerkkejä.)

*"Olis hyvä olla joku vaikka tsekkauslista, kun ohjaa, niin mihin kiinnittää huomiota. Veikkaan, että monella ohjaajilla on erilaisia tapoja ohjata. Jotkut*

saattaa olla, että ne tekee jotain muuta toubua, että ne ei katokaan sitä harjoittelijaa, mitä se toubuaa, ja niin ois hyvä olla varmaan joku semmoinen, vähän semmoinen kehys.” 15

”Että ohjeistettas sieltäkin (opettajakorkeakoulu) käsin, että se on sitten irrottava työstä siksi aikaa, että se homma kans hoidetaan.” 14

”Varmaankin se vuorovaikutus muiden ohjaavien kanssa, niin sekään ei olis pabitteeksi, eli ne keskustelut, niin sekin on ihan hyvä.” 1

”Kun samoihin asioihin kiinnitetään huomiota (tuutoriohjaaja ja ohjaava opettaja), niin silloin tuntuu, etten mie nyt ihan pihalla ookaan, että oikeisiin asioihin oon osannu antaa ohjausta ja neuvoa.” 13

”Me katsotaan pikkasen eri näkökulmasta opettajakorkeakoulun ohjaajan kanssa asioita. Molemmat antaa omasta näkövinkkelistään palautetta, ja minusta se on hyvä. Silloin harjoittelija saa rikkaamman palautteen.” 4

”Koska onhan se niin, että jos meikäläinen on ollut 20 vuotta opettajana, niin kyllähän niitä tulee semmoisille ihmisille luutuneita käsityksiä. Enemmän toimintaohjeita pitäisi olla senkin puolesta.” 1

## Opetusharjoittelun merkitys

Ohjaavien opettajien kuvauksista ilmenivät käsitykset opetusharjoittelun merkityksestä opettajaopiskelijalle, ohjaaville opettajille itselleen ja oppilaitokselle.



**Kuvio 14.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjauksen merkityksestä eri osapuolille

### *Merkitykset opettajaopiskelijoille*

Ohjaajat pitivät opetusharjoittelua tärkeänä opettajaopiskelijoille ja merkittäväksi osioksi opettajaopinnoissa. Ohjaajien käsityksissä ilmeni opetusharjoittelun tärkeys myös tulevien vuosien näkökulmasta. Käsitykset siitä, millaiseksi ohjaajat kokivat opetusharjoittelun opettajaopiskelijoille, vaihtelivat tavanomaisesta opetustilanteesta näyttöön tai näyttelmään.

*”Lataa kokemukset talteen ja sen perusteella lähtee suunnittelemaan omaa työtään, josta saattaa olla vuosikausiksikin etua.” 7*

*”Se on näytetty tavallaan koko ajan.” 1*

*”Se tilanne (opetusharjoittelu) ei ole sen kummempi kuin normaalituntikaan.” 6*

### *Merkitys ohjaavalle opettajalle*

Ohjaajat kuvasivat kokeneensa opetusharjoittelun ohjauksen positiivisena asiana. Useimmat ohjaajat kertoivat lähteneensä opetusharjoittelun ohjaustyöhön mielellään ja kuvasivat, että opetusharjoittelun ohjaajaksi pikemminkin päästään kuin joudutaan. Ohjaajat kertoivat varsin monipuolisesti (liitteessä 6. lisää esimerkkejä), miten opetusharjoittelun ohjaus on hyödyntänyt heitä itseään. Ensinnäkin opetusharjoittelun ohjauksen koettiin tuovan vaihtelua ja virkistystä opettajan työhön. Ohjaajat kuvasivat saavansa voimaa itselleen jo siitä, että opetusharjoittelijat ovat innostuneita. Lisäksi ohjaajat kuvasivat opetusharjoitteluun kuuluvien ohjauskeskustelujen sekä opetuksen seurannan kehittävän heidän omaa opettajuuttaan, pedagogista ajatteluaan ja osaamistaan. Opettajaopiskelijoiden opetuksen seuranta antoi tietoa myös heidän opiskelijaryhmistään. Ohjaajat kertoivat myös itse rohkaistuneen kokeilemaan opettajaopiskelijoiden toteuttamia heille uusia menetelmiä.

*”Mukava katsoa, kun toiset ovat innostuneita. Kun itsellä tulee sellaista vähän kyllästymistä välillä tietenkkin, niin siitä saa itsellekin semmoista poweria.” 11*

*”Se on juuri syy pysähtyä, ja sitten on tommonen ammattialan osaava ihminen. Se on mun etu. Minusta on kiva, että tulee tämmösiä vieraillevia tähtiä.” 2*

*”Mahdollisesti ehkä jotain uutta ajatustakin tulee ja se, että kuulee harjoitteli-*

*jalta mielipiteitä minun tyylistä tai sisällöistä. Minusta ne tuo piristeitä tähän arkeen, vaikka ne teettää työtä.” 2*

*”Kebittynyt joka kerta, kun on ollut ohjattava. Ja kun on seurannut sitä opetusta, ja sitten sen lisäksi niissä opetuskeskusteluissa, oppijoista ja siitä ryhmästä on oppinut hirveän paljon enemmän, kun istuu siellä takana ja seuraa kuin että opettaa siinä eessä.” 8*

*”Kyllä se on semmoinen ulkoistamistilanne, missä pääsee tätä omaa ajattelua ulkoistaan ja vastaavasti sitten ottaan vastaan.” 14*

*”Tietenkin tämä rohkeuskin, että kun opettajaksi opiskelijaa houkutellaan rohkeuteen käyttämään uusia ja heillä on uusiakin menetelmiä, ja niin kyllähän siinä itsekin saa samalla.” 1*

### **Merkitys oppilaitokselle**

Opetusharjoittelun toteutuminen koettiin myönteisenä asiana oppilaitokselle. Sen koettiin hyödyntävän koko työyhteisöä, kehittävän opetuksen laatua ja oppilaitoksen toimintaa. Ohjaajat kokivat oppilaitoksen saavan mahdollisuuden ulkopuoliseen verkostoitumiseen.

*”Pitkässä juoksussahan se on koko talon etu, että meillä opetuksen ja oppimisen laatu paranee.” 14*

*”Ainakin tämmöistä yhteistyötä eli aina täällä koulussa vähän lämmitään sisäänpäin, vaikka niin ei tietenkään saisi sanoa, mutta meillä on kuitenkin niin rajallinen tämä toimintapiiri ja sitten toisaalta, kun tulee uusi raikas ihminen uusine oppineensa, niin se antaa meillekin, että se ei ole yksipuolista se anto, vaan että kyllä me saadaan niiltä auskuiltakin sitten tai näiltä harjoittelijoilta myös tietoa tännepäin.” 3c*

### **Käsitykset opettajaopiskelijoista**

Ohjaavat opettajat kuvasivat käsityksiään myös siitä, mitä he odottivat opettajaopiskelijoilta ja millaisia kokemuksia heillä oli opettajaopiskelijoista.



## Opettajaopiskelijoihin liittyvät käsitykset

### Ohjaavien opettajien odotukset opettajaopiskelijoista

- Ammatillinen kokemus opetettavalta alalta
- Opettajaopiskelijan aktiivinen, myönteinen ja avoin asenne opetusharjoitteluun

### Ohjaavien opettajien kokemukset opettajaopiskelijoista

- Vahva ammatillisen kokemuksen hyödyntäminen opetettavalta alalta
- Heikko ammatillinen kokemus opetettavalta alalta
- Teorian ja käytännön yhdistämisen taito vaihtelee opetuksessa
- Heikko motivaatio ja vaikeus ottaa vastuuta ja palautetta
- Vastuuntuntoisia, aktiivisia ja avoimia palautteelle

**Kuvio 15.** Ohjaavien opettajien käsitykset opettajaopiskelijoista

### Odotukset opettajaopiskelijoista

Ohjaavat opettajat odottivat opettajaopiskelijoilta ammatillista kokemusta opetettavalta alalta sekä myönteistä asennetta opetusharjoitteluun. Työelämäkokemus opetettavalta ammattialalta koettiin ensisijaisen tärkeäksi. Lisäksi ohjaajat odottivat opettajaopiskelijoiden olevan aktiivisia, oma-aloitteisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä ja motivoituneita opetusharjoitteluun. Ohjaajat toivoivat opettajaopiskelijoiden kokeilevan erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja pystyvän arvioimaan omaa toimintaansa ja ottamaan vastaan palautetta. He odottivat, että opettajaopiskelijat tutustuvat aktiivisesti oppilaitoksen toimintaympäristöön, opetettavaan ryhmään ja sen osaamistasoon, oppilaitoksen käytäntöihin, tiloihin, välineisiin ja yleensä siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja oppimisympäristössä voidaan tehdä. Tutustumisen oletettiin helpottavan opintojakson suunnittelua ja toteutusta.

*”Substanssiosaaminen täytyy olla. Se varmasti näkyy, jos ei sitä ole.” 4*

*”Aktiivinen siinä omassa roolissaan, mikä hänellä sitten on tulla opettajaksi.” 1*

*”Opetusharjoittelijoilta odotan sitä, että jos ne lähtevät opintojaksoa tai jotakin oppinnon osaa opettamaan, niin ne ottaa alusta loppuun saakka sen hanksaan.” 7*

*”Subtautuu tilanteeseen oppimistilanteena eikä suorittamistilanteena ja on*

*valmis ottamaan sekä myönteistä että kehittämispalautettakin. Kyllähän kaikki ovat olleet sellaisia, että ei ole oikeastaan vetäneet herneitä nenään sen subteen, että kyllä oikein avoimin ollaan oltu.” 1*

*”Opetusharjoittelijan tulee uskaltaa lähteä kokeilemaan, koska siinä se tilaisuus on.” 7*

*”Hirveän aktiivinen. Että tulee tutustuun siihen oppilaitokseen, mihin se tulee pitämään tunteja. Tutustuu ryhmään ja yleensä koulun käytäntöihin ja on selvillä, että minkälaiset tilat, minkälaiset välineet. Ylipäättänsä senkin, mitä siellä pystyy minkälaisia opetusmenetelmiä käyttää.” 13*

### *Kokemukset opettajaopiskelijoista*

Ohjaavien opettajien kokemukset opettajaopiskelijoista olivat pääsääntöisesti positiivisia. Kuitenkin kielteisiäkin kokemuksia oli. Opettajaopiskelijoiden ammatillista kokemusta ohjaavat opettajat pitivät pääosin vahvana, mutta joillakin alan ammattiosaaminen koettiin heikkona. Vahva ammatillinen kokemus ei ohjaajien mukaan sellaisenaan takaa taitoa yhdistää ja soveltaa kokemustaan opetustilanteisiin tai opetettavaan ilmiöön. Koettiin, että teorian ja käytännön yhdistäminen opetuksessa vaihteli samoin kuin opetettavan ryhmän osaamisen tason tunnistaminen. Myös kokemus opettajaopiskelijoiden motivoitumisesta vaihteli. Motivaation puute näkyi ohjaajille pikemminkin suoriutumisenä kuin tahtona itsensä kehittämiseen. Yksi ohjaavista opettajista toi esille myös sukupuolten eroja tehtävien teossa. Palautteen vastaanottamisessa ohjaavat opettajat kokivat, että osa opettajaopiskelijoista ottaa palautetta vastaan avoimesti ja haluaa rehellistä, rakentavaa ja kehittävää palautetta. Toisaalta taas osalla ohjaavista oli kokemus siitä, että opettajaopiskelijat eivät pysty ottamaan vastaan palautetta. (Lisää haastatteluesimerkkejä liitteessä 7.)

*”Kaikki ovat hyvin vahvasti käyttäneet sitä omaa ammatillista kokemustaan hyödykseen näissä opetuskokonaisuuksissa.” 8*

*”Siinäähän ei hirveästi ole puutetta siinä pedagogisessa, että kyllä ne hyvin ne osasivat. Ainakin nämä harjoittelijat, jotka olivat mulla, mutta se suurin heikkous on tavallaan oma ammattitaito siltä alalta.” 15*

*”Näistä XX oli sellainen, että se osasi tuoda asiat sekä käytännössä että teoriassa,*

*sillä oli asiat hanskassa. XT taas on teoreetikko, niin tuota se ei taas osannu, se painottu teoriaan, ei osannu käytännössä soveltaa, ja XR ei taida niin hirveästi edes tykätä tuosta teoriapuolesta, että se on taas käytännön ihminen. Että on ollut oikeastaan kolme erilaista.” 15*

*”Joskus on ollut jonkun kohdalla tällainen asenne, joka on halunnut suoriutua tästä ilman, että mie haluan oppia, että minun pitää saada ne paperit, niin kyllä se on näkynyt siinä työskentelyssä sitten.” 1*

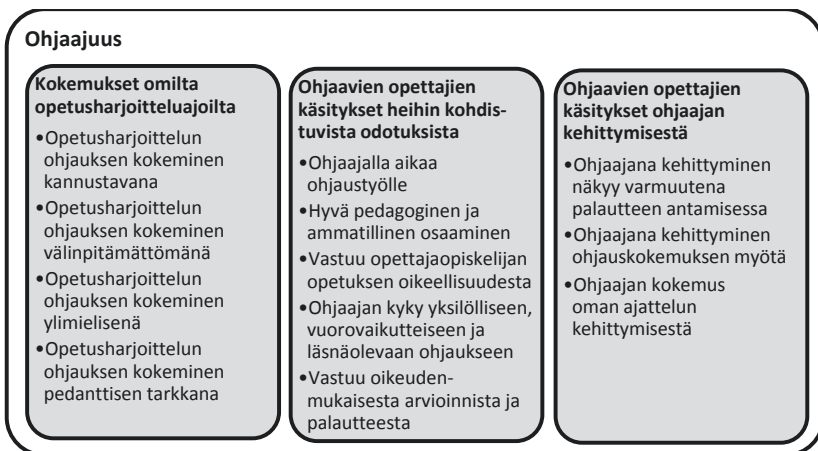
*”Millä asenteella tulee, ja täytyy sanoa, että sen on huomannut nyt, kun on ollut sekä miehiä että naisia ohjattavana, niin tuota miehet on vähän laiskempia tekemään niitä paperitöitä etukäteen. Mulla on ollut kaksi miestä ja sitten on ollut tuota kolme naista. Niin kyllä naiset ovat olleet paljon tunnollisempia siinä suhteessa, että he justiin lähettävät kaikki ydinsuunnitelmat ja tällaiset etukäteen, mutta miehillä on vähän semmoista, että jää viimetippaan.” 13*

*”Tuntuu, että nämä oppilaat haluavat kyllä koko ajan rakentavaa palautetta tai palautetta yleensä siitä, että miten on mennyt. Kuin pesusienet imevät itseensä tietoa tai palautetta, että se on ihan selvästi havaittavissa. Kukaan ei tunnin jälkeen luikahda pois ajatellen, että tämä oli tässä. Mieluummin aina niin kuin että on se rauhallinen tilanne siinä sitten että haluavat.” 3b*

*”Tämä ensimmäinen harjoittelija oli semmoinen jääräpää, että kaikki kehitämisehdotukset, mitä tuli niin tuntu, että ne osittain meni välillä kuuroille korville.” 4*

## **Ohjaajuus**

Ohjaajuus-kategoria sisältää käsityksiä ohjaavien opettajien omista opetus-harjoittelukokemuksista, ohjaajaan kohdistuvista odotuksista, epävarmuudesta ohjaajana ja ohjaajana kehittymisestä.



**Kuvio 16.** Ohjaavien opettajien käsitykset ohjaajuudesta

### *Kokemukset omilta opetusharjoitteluajoilta*

Kokemuksiaan omasta opetusharjoitteluajasta kuvasi suurin osa ohjaavista opettajista (11/17 haastateltavasta), vaikka tähän liittyvää kysymystä en haastattelussa esittänyt. Kuvatessaan omia opetusharjoittelukokemuksiaan ohjaajat yhdistivät kokemuksensa siihen, miten he itse toimivat ohjaajina. Olipa kokemus positiivinen tai negatiivinen, he kuvasivat käyttävänsä kokemaansa ohjaustapaa oman toimintansa perustana. Epämiellyttävänä koettua opetusharjoitteluaikaa kuvattiin esimerkiksi ahdistavaksi. Ohjaavien opettajien palaute oli koettu ylimalkaiseksi sekä toisaalta pedanttisen tarkaksi. Osa ohjaavista opettajista taas kuvasi, että heidän ohjauksestaan puuttui tukea antava ja kannustava puoli. Sitä kuvattiin ei-kunnioittavaksi ja ylimieliseksi. Vain kolmella ohjaavalla opettajalla oli myönteisiä kokemuksia omalta opetusharjoitteluajaltaan. Tällöin ohjaajat kuvasivat saaneensa työrauhan sekä kannustusta. (Lisää haastatteluesimerkkejä liitteessä 8.)

*”Muistan, kun minun ohjaava opettaja ja kouluttaja alkoivat arvostelemaan minun opetusta kesken opetuksen kaubealla äänellä, että pitäisi tehdä näin ja näin, ja oppilaat häkelty. Ja kun meillä piti olla aina oman ryhmäläisiä*

*seuraamassa opetusta, ne meni aivan lukkoon, ja totta kai kuulin kaikki sinne eteen, mitä ne puhu. Siis, että ei olisi pitänyt noin ja miksi se teki noin, ja sitten ne koko ajan haukku sitä opetusta. Olen yrittänyt aina muistaa sen, että miten minun ei koskaan pitäisi niille oppilaille tai ohjattaville ikinä puhua ja eikä missään tapauksessa keskeyttää tunneilla.” 13*

*”Pitäisi olla enempi sekä läsnä että vaatimassa ja jaksaa ohjata. Kun toisaalta muistaa sitä omaa opetusharjoittelua, niin kun ei ollut sitä keskustelua juuri lainkaan. Sitten kun lopussa keskusteltiin jotakin, he molemmat sekä meidän talon ohjaava opettaja että tuutori, niin minun mielestä ne olivat havainneet täysin toisarvoisia asioita.” 14*

*”Tietenkö itse ajattelee, että mitä mulla on ollut silloin, kun oon ite käynyt opettajankoulutuksen, niin silloin -89, -90, niin meillähän oli kolme opetusharjoittelua ja kuinka se oli niin tarkkaa ja pedanttia. Piti olla minuuttiaikataulu, tehdä kaikki.” 13*

*”Tämä mennyt hirveän paljon eteenpäin, siitä mitä itse on ollut opetusharjoittelussa, että ei oo tosiaan 10 ihmistä peräseinällä vahtaamassa ja et se ole ihan todellinen opetustilanne. Siihen aikaan, vuosikymmeniä sitten, eipähän siitä hirveen kauan ole, se oli enemmän semmoinen stressin aiheuttamistilanne. Minusta tuntuu ainakin, että ei nykyiset opiskelijat, jotka on ollut, niin hirveästi oo stressaantunut siitä.” 6*

*”Itsellä on semmoisia myönteisiä kokemuksia. Ainakin silloin, kun kävin XX (= opettajakorkeakoulu) ja täällä kenttäharjoittelut sun muut, että XX (= ohjaava opettaja) se minua ohjasi täällä ja anto tavattoman hyvin sitä vapautta ja kannustusta ja kaikkea tätä, että mulla jäi myönteinen kuva. Hän antoi työrauhan ja neuvo ja opasti silloin, kun mie tarvin apua. Ja sitten haluaa tietenkä siirtää sen kokemuksen ja mitä on kertynyt tässä vuosien varrella eteenpäin, että niitä rippeitä, mitä on vielä jäljellä semmoinen tunne, että joskus on tullut onnistumisen elämyksiä opetussarallakin.” 10*

### **Ohjaavaan opettajaan kohdistuvat odotukset**

Ohjaavien opettajien käsitykset siitä, mitä heiltä odotetaan ohjaajan roolissa, voidaan olettaa kuvaavan myös heidän käsitystään hyvästä ohjauksesta. Ohjaavat opettajat kokivat heihin kohdistuvan useita ja vaihtelevia odotuksia. Odotukset liittyivät niin käytännön järjestelyihin kuin ihmistuntemukseen

ja ohjaustyöhön. Ohjaajat kokivat, että heiltä odotetaan aikaa ja yksilöllistä paneutumista opettajaopiskelijoiden ohjaukseen. Samoin he kuvasivat ohjaajilta odotettavan riittävän hyvää pedagogista ja ammattialaosaamista, jotta opettajaopiskelijoiden opetustyötä ja ammatillisen kasvun ohjaamista voidaan ohjata ja arvioida. Ohjaustyölin odotettiin olevan vuorovaikutteista, opettajaopiskelijan persoonan ja aikaisemman kokemuksen huomioivaa. Samoin ohjaajat kokivat, että ohjauksessa tulee välttää valmiiden vastauksien antamista niin, että opiskelijoilla on mahdollisuus itse löytää omat ratkaisunsa. Oppimisen varmistamisessa ohjaajat kokivat, että heidän tulee varmistaa sekä opettajaopiskelijoiden että opiskelijaryhmien oppiminen. (Lisää esimerkkejä liitteessä 9.)

*”Vaatii paneutumista kuhunkin opiskelijaan. Jokainen yksilö on erilainen, tausta ja koulutus, elämäkokemus, persoona erilainen, erilaiset käsitykset opettamisesta, oppimisen ohjaamisesta, erilainen käsitys opiskelijoista, omia oppijana olemiskokemuksia ja opettajakokemuksia.” 1*

*”Kaikki ne pitää olla sisäistettynä ja tietenkkin se, että jonkunlaista kertausta siitä, että mitä nämä oppimiskäsitykset on ja minkälaisia opetusmenetelmiä. Tietenkkin, mitä niitä itse käyttää, niin se on aivan ok. Mutta mitä tulee uusia, niin voihan niitäkin aina välillä lukasta.” 13*

*”Minusta vaatii hirveän paljon kans sitä, että ei anna niitä valmiita juttuja, vaan että sen pitää itse löytää ne asiat. Mutta silleen, että tukee sitä ja yrittää ohjata niin paljon kun voisi. Ja aikaa, minusta tosi paljon sitä ei hätäisesti kärsi alkaa niitä, että oikeen minuuttiaikatauluna.” 13*

*”Pitää olla tietyn tyyppisiä ohjauksellisia taitoja, että tulee toimeen sen ohjattavan tai oppijan kanssa, lähinnä vuorovaikutustaidot, tietenkkin persoona on aina kaikilla erilainen ja se varmaan näkyy siellä, mutta kuitenkin ne vuorovaikutustaidot pyritään niitä pitämään yllä.” 8*

*”Tietenkkin se vastuu niistä opiskelijoista, että ne oppii. Mutta sitten on myös tästä ohjattavasta vastuu, että se saisi jotakin uutta, kun eihän siinä ole mitään järkeä, jos olet ollut opettajana, niin teet kaikki samalla tavalla ja samoja ratkaisuja.” 13*

## Ohjaajana kehittyminen

Ohjaavilla opettajilla oli kokemus omasta kehitymisestään ohjaajina. Kehittyminen näkyi heidän mukaansa etenkin ohjausvarmuutena sekä toisaalta ajattelun kehittymisenä.

*”Kyllä se kehitysprosessi on sitä pikkubiljaa tapahtuvaa. Harjoittelun jälkeen saa kokemuksen seuraavan harjoittelijan kanssa osaa ottaa huomioon. Pikkubiljaa tämmöistä kasvuahan se on.” 3c*

*”Uskoisin, että olisin robkeampi antamaan sitä palautetta.” 12*

*”Tämmöset suulliset ja kirjalliset palautteet, ja minusta ainakin tuntu, että se kehitti ajattelua.” 4*

## Opetusharjoittelun toimintaympäristö

Ohjaustoiminnan kontekstiin tai toimintaympäristöön sisällytin ohjaavien opettajien käsitykset opetussuunnitelmista, ammatillisten perustutkintojen perusteista, tiloista sekä toimintaa ohjaavista virallisista säännöistä. Oppilaitoksen toimintakulttuuria määritellyt Helakorpi (2010c, 93) sisällyttää edellä mainitut normityyppiset asiat oppilaitoksen sisäiseen toimintaympäristöön, joka tarkoittaa sekä fyysisiä puitteita ja tiloja että toimintaa ohjaavia virallisia ja epävirallisia sääntöjä, normistoja ja työ- ja toimintakäytäntöjä. Siihen kuuluvat muun muassa taloudelliset ja hallinnolliset käytänteet, vuosisuunnittelu, viikoittainen toiminta, lukujärjestyskysymykset sekä muut toiminnan organisointiin liittyvä asiat. Muita toimintakulttuurin osatekijöitä ovat ulkoinen toimintaympäristö, toimintaa ohjaavat arvot sekä osaaminen ja vuorovaikutus.

### Ohjaavien opettajien käsitykset toimintaympäristöön kuuluvista ja ohjaukseen yhteydessä olevista tekijöistä

- Opetussuunnitelmat ja ammatilliset perustutkintojen perusteet
- Tilat ja toimintaa ohjaavat viralliset ohjeet

## Kuvio 17. Käsitykset toimintaympäristöstä

### *Opetussuunnitelma ja ammatilliset perustutkintojen perusteet*

Opettajan työtä ohjaavat muun muassa lait, asetukset sekä tutkinnon perusteet, opetussuunnitelmat ja muut koulutuksen järjestäjän ohjeet ja määräykset. Ohjaajien käsityksissä ilmeni heidän vastuunsa opetussuunnitelman tavoitteiden sekä tutkinnon perusteiden täyttymiseen.

*”ei niille kuulu tämmöiset asiat tutkinnon perusteiden mukaan tietää ei ensinnäkään sen tutkinnon perusteiden mukaan.” 15*

*”Pitää yleensä vaatia se, että tai yleensä minä katon sen, että ne tulee laaja-alaisesti opetettua.” 13*

### *Tilat, tuntiraamit sekä toimintaa ohjaavat viralliset säännöt*

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni kriittisyys oppimisympäristöä kohtaan. Tiloja pidettiin riittämättöminä sekä opetukseen että harjoitustuntien pitoon.

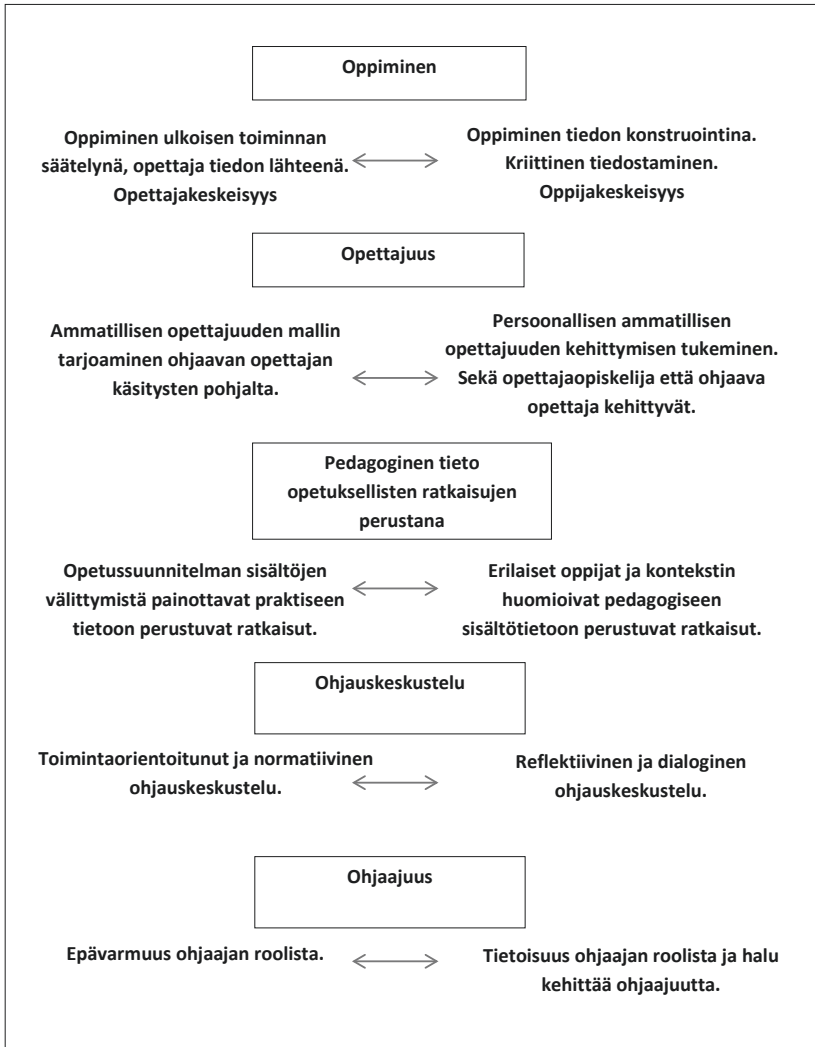
*”Mahdollisuudet ovat niin rajalliset tässä opetusbommassa, kun on niin vähän kontaktitunteja, niin se on pakko vaan mennä siihen.” 6*

*”vapauksia kehittää niitä harjoituksia on rajallinen” 3c*

## **4.1.2 Ohjaavien opettajien käsityksistä muodostetut ulottuvuudet**

Fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategoriat sijoittuvat kahden ulottuvuuden välille (Barnacle 2005, 52). Horisontaalisia kuvauskategorioita tarkastellessani huomasin ohjauskäsityksissä erilaisia ulottuvuuksia oppimista ja oppimisen ohjaamista kuvaavien teorioiden sekä epistemologisten että ontologisten uskomusten perusteella. Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni vaihtelua etenkin oppimisen, opettajuuden, pedagogisen tiedon ja opetuksellisten ratkaisujen, ohjauskeskustelun ja ohjaajuuden käsityksissä. Olen koonnut ulottuvuudet kuvioon 18.





**Kuvio 18.** Ohjaavien opettajien ohjauskäsitysten ulottuvuudet

## Oppiminen

Oppimiseen liittyvät käsitykset vaihtelivat ulkoisen toiminnan säätelyyn perustuvasta oppimisesta tiedon konstruointiin perustuvaan oppimiseen. Ohjaavien opettajien kuvauksissa ilmeni, että he käsittävät oppimisen tapahtuvan tiedon ja faktana pidetyn asian välittymisenä sellaisenaan opettajalta opiskelijalle (Jordan ym. 2008, 31) tai toisaalta omakohtaisena joko yksilöllisenä tai yhteisöllisenä tiedon rakentamisena (Jordan ym. 2008, 56), johon voi liittyä kriittistä transformatiivista oppimista (Mezirowin 2009, 92–94). Tieto käsitettiin näin ollen absoluuttisena ja muuttumattomana tai kehittyvänä (Baxter Magolda 2002; Hofer 2004, 130–131).

### *Oppiminen ulkoisen toiminnan säätelynä*

Ohjaavien opettajien käsityksissä oli tunnistettavissa behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaisia piirteitä. Yksi tällainen oli käsitys, jonka mukaan opettajan tehtävänä on siirtää tietoa opiskelijoille ja varmistaa arvioinnilla ja palautteella, että opiskelija on vastaanottanut ja saavuttanut oikean tiedon (Jordan ym. 2008, 31). Tieto käsitettiin tällöin absoluuttiseksi ja muuttumattomaksi (Baxter Magolda 2002; Hofer 2004, 130–131) eikä oppimisen tavoitteista neuvoteltu. Arvioinnissa painottui ohjaavan opettajan antama palaute, ei niinkään opettajaopiskelijan oma itsearviointi. Palautteen tuli olla rehellistä, suoraa ja välittömästi pidetyn oppitunnin tai opetusharjoittelutilanteen jälkeen annettua.

*”Joskus annoin ohjeita, että tähän olis ehkä hyvä puuttua heti seuraavalla tunnilla.” 2*

*”Miten opiskelijat reagoivat johonkin asiaan tai jonkun opetusmenetelmän tai jonkun takia, niin miksi tapabtuu näin. Ja justiin kysymysten asettelussa. Jos toivot, että vastaukset ovat tämän suuntaisia, niin olisiko pitänyt jotenkin eri tavoin kysyä, että ne olisi ollut semmoisia kuin olisit itse halunnut. Että jotakin tämmöistä.” 13*

*”Hyvään ohjaukseen liittyy palautteen antaminen. Minusta tehokas tapa on se, että tuntien jälkeen palaute tulisi mahdollisimman äkkiä.” 4*

*”Sitten lopussa silloin, kun oppilaita ei enää ole, niin jos jotakin oli sellaista tai jos siinä ei nyt mitään, niin minun mielestä meni ihan hyvin, myös tuommoinen*

*myönteinen palaute täytyy antaa.” 10*

*”Minusta se pitää olla rebellistä ja että sieltä tulee myös sitä kritiikkiä.” 12*

### *Oppiminen tiedon konstruointina*

Kun ohjaavat opettajat käsittivät oppimisen tapahtuvan ohjaamisen avulla, heidän puheessaan painottui enemmän oppiminen kuin sana opetus, samoin he puhuivat opiskelijoiden ajattelusta mieluummin kuin ulkoisesta toiminnasta. Ohjaajat kokivat opettajan tehtäväksi konstruktivistisen oppimisen näkökulman mukaisesti ohjata ja tukea opiskelijan omakohtaista tiedonrakentamista (Jordan ym. 2008, 56). Tieto käsitetään näin ollen kehittyvänä ja muuttuvana (Baxter Magolda 2002; Hofer 2004, 130–131). Ohjaajat pyrkivät edistämään opettajaopiskelijoiden ajattelua ja tukemaan heidän yksilöllistä opettajuuden rakentamistaan. Ohjaajien käsityksissä ilmenivät ajattelemisen ja tiedostamisen tärkeys sekä toisaalta pyrkimys ohjata opettajaopiskelijoita kriittiseen kontekstin tarkasteluun, kuten siihen, onko opetussuunnitelmissa oleva tieto heidän tulkintansa mukaan oikein.

*”Kyllä se oppiminen on suurempi haaste kuin opettaminen.” 5*

*”Saattaahan siinä olla, että bittitieto ei välttämättä siirry vaan jää jollekin kytkimelle.” 10*

*”Toki se opettaja on oppinut sen jutun selostamisen kautta, mutta ei sitä oppimista välttämättä ole, jos katsotaan sen opiskelijan näkökulmasta tai koululaisen näkökulmasta, välttämättä ei ole tapahtunut yhtään mitään.” 5*

*”Että saan sen vastapuolen ajattelemaan. Joo näin koen sen, että saisin siinä pururadalla jotain liikettä.” 14*

*”Oivaltavat sen homman, että mikä siinä todella on tarkoituksena siinä opetuksessa, että sitä tietoa ei voi niin kuin tuutista kaataa päähän, vaan niiden pitää saada itse purra ja ”märehtiä” ja sillä lailla ne oppii sen paremmin.” 6*

*”Miten saadaan teidän ja meidän (= opettajankouluttajat) näkökulmasta aikuinen ihminen (= opettajaopiskelija) haluamaan, että hän ymmärtää, miten nuori oppii ja miten sitä voi edesauttaa, eikä pelkästään, että miten hän opettaa, koska ei sillä ole mitään tekemistä välttämättä sen oppimisen kanssa. Näitä opetus ynnä muita sanoja käytetään liikaa – opettaminen ei ole sitä oppimisen kasvamista.” 14*

*”Opetusharjoittelijan ensimmäinen tehtävä on miettiä, että onko tässä nyt se asia, mitä sinne on kirjattu, varmaan oikein.” 7*

### **Ammatillisen opettajuuden kehittäminen**

Käsitykset ammatillisen opettajuuden kehittämisestä vaihtelivat opettajuuden mallin tarjoamisesta persoonallisen ja yksilöllisen opettajuuden kehittämisen tukemiseen.

#### *Ohjaavan opettajan käsitysten mukaisen ammatillisen opettajuuden mallin tarjoaminen*

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni pyrkimys välittää heidän omia kokemuksiaan opetustyöstä. Näin opettajaopiskelija saisi mallin omaan opettajuuteensa.

*”Koko ajan itse miettii sitä, että toivottavasti ei itse siirrä omaa maailmansa mii-  
nusmerkkisessä tai rajoittavassa mielessä. Antaisi vaihtoehdon, että tällöinenkin  
maailma on olemassa ja tällöistäkin vaihtoehtoa tai tapaa kannattaa.” 5*

*”Kyllä minä yritän toisaalta näitä omia kokemuksia tuoda näille opetushar-  
joittelijalle julki, että miten minä oon näihin asti selvinnyt näistä hommista  
ja mitkä minä oon kokenu hyviks.” 6*

#### *Persoonallisen ammatillisen opettajuuden kehittämisen tukeminen*

Ohjaajat pitivät tärkeänä, että opettajaopiskelijoiden ammatillinen itsenäisyys ja varmuus pedagogisten ratkaisujen tekijöinä kehittyisivät. Itsenäisyyttä koettiin tukevan yksilöllinen ohjaus, joka lähti rakentumaan jo tutustumisvaiheessa. Tutustumisvaiheen tieto auttoi ohjaavia opettajia suuntaamaan ohjauksensa opettajaopiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Ohjaajat pitivät tärkeänä, että he saivat jo tutustumisvaiheessa tietoa paitsi opettajaopiskelijoiden taustasta, osaamis- ja kokemuserustasta, myös siitä, millaisia he tulkitsivat opettajaopiskelijoiden olevan persoonaltaan ja palautteen vastaanottajana.

*”Mun mielestä se on hirveän tärkeää alussa, ennen kuin koko opetusharjoittelu  
alkaa, että me tunnetaan harjoittelijan kanssa. Minä ja hän. Hän tuntee*

*minut ja minä hänet ja että me ollaan tästä asiasta puhuttu jo teoriassa useita tunteja. Että tuntee persoonan ja että millä tavalla tälle henkilölle. Ja olen ihan kyllä suoraan kysynytkin, että sopiiko sulle, että sanon suoraan tai ihan että puolin ja toisin.” 2*

*”Että ymmärtää, että hetkinen mistähän maailmasta tuo opetusharjoittelija tulee ja mitähän se on tullut täältä hakemaan ja miten pystyy tässä parhaalla tavalla hänen tarpeet sopimaan siihen, mitä tässä on tarjolla.” 5*

Opettajaopiskelijoiden omien suunnittelutaitojen kehittymiseksi ohjaajat olivat tukena suunnittelussa, mutta kertoivat välttävänsä tarjoamasta omia valmiita ratkaisujaan. Kuitenkin he saattoivat tarjota omia materiaalejaan, mutta eivät edellyttäneet, että opettajaopiskelijoiden pitäisi niitä käyttää. Jos opettajaopiskelijoilla oli opettajakokemusta paljon, sisälsi ohjaus enemmänkin vaihtoehtojen ja näkökohtien tarjoamista opetukseen.

*”Minusta olisi kauhean tärkeä, että he hakisivat itse ne. Varsinkin kun nyt on mahdollisuus kokeilla kaikkea uusia, niin he yrittäisivät toteuttaa ne. Ajattelen oman roolin niin, että tuen ohjattavaa ja annan vapaasti suunnitella. Heidän pitäisi itse tulla sieltä itsen kautta, että ai jaa tuo olisi tuommoinen aika kiva. Haluan kokeilla ja se sopisi tähän aineeseen oikein hyvin.” 13*

*”Olen antanut vapaat kädet, että materiaalit on ollut valmiina, ja oon sanonut, että näitä saa käyttää. Mutta että saa käyttää omia materiaaleja, jos tuntuu siltä, että tämä on liian valmiiksi pureskeltu asia ja haluaa myös tavallaan sitä materiaali valmistuskykyä ja tällaista näin. Meidän alalla ne aika monesti ne materiaalit väsätyään itse.” 4*

*”Näen vähän ehkä myös haasteena tai riskinä sen, että lähtisin kauheasti suoraan ohjaamaan semmoista ihmistä. Tosiaan se on niin eri tyyppiä. Kun ne on niin pitkään työssä olleita ne ohjattavat, niin heidän kanssaan voi käydä jo aikalailla reflektoivaa keskustelua.” 8*

Ohjaajat pyrkivät löytämään opettajaopiskelijoiden vahvuudet ja rakentamaan ohjaustyönsä niiden pohjalta. Rohkeus tehdä itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja koettiin tärkeäksi persoonallisen opettajuuden rakentamisessa. Opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä pyrittiin tukemaan

rohkaisevalla, vahvuuksia kartoittavalla ja myönteissävytteisellä palautteella. Myös sillä, että ohjaaja osoitti luottamusta opettajaopiskelijan omiin oivalluksiin ja ratkaisutapoihin, pyrittiin tukemaan opettajaidentiteetin vahvistumista ja uskoa omiin kykyihin ratkoa pedagogisia haasteita.

*”Ohjaajan näkökulmasta olen yrittänyt keskustella siitä asiasta, että se tilanne on mahdollisuus kehittää sitä tai vaikka tiettyä osaa, jota voisi tarvallaan soveltaa toiseen opetukseen. Nyt on mahdollisuus kokeilla ja hakea ääri rajoja, että ei pelätä sitä, vaikka mettään menisi niin, että siitä saa aina uusia ulottuvuuksia.” 7*

*”Haluan, että he itse tekevät omia näkemyksiään, koska oppija ei aina välttämättä ole semmoinen kuin mie näen tai kun se nähdään niinkö muutamman ensimmäisen kerran. Se sitten voikin osoittautua ihan joksikin muuksi.” 8*

Ohjaajien käsityksissä oli odotus siitä, että heidän tulisi pystyä luomaan opettajaopiskelijoille turvallinen ilmapiiri opetusharjoitteluun. Opettajaopiskelijoiden tulisi uskaltaa kokeilla omia rajojaan uusia ratkaisujaan, mutta ei kuitenkaan niin, että riskienotto ja kokeilut olisivat opettajaopiskelijoiden osaamistasolle ylivoimaisia. Ohjaajat käsittivät, että heidän tulee pystyä lieventämään opettajaopiskelijoiden jännitystä keskustelemalla heidän kanssaan sekä toisaalta valmistelemalla omaa opiskelijaryhmäänsä harjoittelulle. Monet ohjaajista kuvasivat ohjaustapaansa kannustavaksi, rohkaisevaksi ja tukea antavaksi, etenkin niissä tilanteissa, joissa ohjaajat tulkitsivat opettajaopiskelijoiden tuntevan itsensä epävarmoiksi tai jännittyneeksi. He pyrkivät rohkaisemaan ja tukemaan opettajaopiskelijoita ja omalla toiminnallaan alentamaan jännityksen astetta.

*”Kyllä se jännittää poikkeuksetta kaikkia. Ja tietenkkin sen ohjaajan pitää keskustella oppilaitten kanssa sitten siitä, että kuka tulee ja missä tarkoituksessa. Ja rauhoittaa, että tämä opettajaharjoittelija klaaraa sen tehtävänsä, ettei tässä ole mikään ummikko kysymyksessä, vaan kyllä hän omaa teoreettiset valmiudet ja ne opit. Että hän pystyy tähän toimintaan ja opettamaan ihan hyvin, mutta että sitä kokemusta kaikkia osaamista ei vielä välttämättä kuitenkaan oo.” 1*

*”Joillakin on niin epävarmaa, niin niitähän täytyy sitten tukea näitä harjoittelijoita.” 15*

*”Olen etukäteen sanonut, että mie en ole semmoinen tarkkailija, joka tarkkailen sinua, vaan kyllä mie olen enemmänkin tukija.” 5*

Ohjaajien käsityksissä ilmeni, että opettajaksi kehittyminen vaatii aikaa. Pedagogista osaamista voi kehittää koko uran ajan. Myös ohjaajat itse kokivat kehittyvänsä.

*”Välillä aina ottaa etäisyyttä ja katsoa sitä vähän kauempaa, silleen niin kuin miettii omaa opettajuuttakin ja miettii sitä, että mitä voisi itsessä kehittää.” 13*

### **Pedagoginen tieto**

Pedagoginen tieto voidaan jakaa praktiseen ja pedagogiseen sisältötietoon. Praktinen tieto on pedagogista sisältötietoa stabiilimpi, eikä sitä reflektoida tai arvioida jatkuvasti kuten pedagogista sisältötietoa (Aaltonen 2013, 81–82). Pedagogisen sisältötiedon käsite sitoo yhteen ainekohtaisen sisällötiedon sekä pedagogiikan. Opetuksen käytännön toteutuksessa opiskelijat, oppimistilanteet, opetettava aine ja opetusstrategiat ovat yhteydessä eivätkä toteudu erillään toisistaan. Ne voivat muuttua luonteeltaan ja ovat tietyllä tapaa erillisiä, mutta ovat kuitenkin kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Käytännön opetustyössä niitä tasapainotetaan tilanteen mukaan. (Maynard & Furlong 1995, 15.) Pedagogisen sisältötiedon periaatteena on, että tietyt aiheet, ongelmat tai ydinasiat jäsennetään ja opetetaan oppijoiden kykyjen ja tarpeiden mukaan (Shulman 1987). Aaltonen (2013) kuvaa praktista tietoa intuitiivisena kehikkona opetukselle, joka toteutuu pedagogisen sisältötiedon kautta. Ohjaajat painottivat käsityksissään toisaalta opetussuunnitelmien sisältöjä ja niiden saavuttamista tukevia praktisia pedagogisia ratkaisuja sekä toisaalta yksilöllisesti oppijat ja erilaiset kontekstit huomioivia pedagogia ratkaisuja (ks. Van Driel ym. 1998, 691).

#### *Opetussuunnitelman toteutumista tukevat praktiset ratkaisut*

Ydinsisällön jäsentäminen koettiin tärkeäksi pedagogisessa osaamisessa. Ohjaajien käsityksissä ilmeni, että ammatillinen osaaminen ja ammatin käytännön hallinta muodostavat perustan ammatillisen opettajan työlle. Ammatillisen kokemuksen avulla opettajat hahmottavat opettavan aineen

ydinasiat. Ohjaajat kuvasivat olettavansa, että opettajaopiskelija on ottanut vastaan sellaisen opintojakson, jossa heillä on oman alansa ammatillista osaamista ja he ovat varmoja sisällöistä.

*”Kyllä se minusta edellyttää nimenomaan perustutkinnon valmistumisen jälkeistä työkokemusta, jonka jälkeen vasta olis hyvä lähteä opettajan ammattia harjoittamaan. Kyllä ne kytkennät siihen, varsinkin jos toimii opettajana opetusharjoittelijana tällaisessa ammatillisessa ympäristössä niin kuin tuolla meilläkin ammattikorkeakoulussa tai aikoinaan opistossa, niin kyllä ne esi-merkit sieltä työelämästä ja käytännön työkokemukset tällä auskultantilla, niin onhan ne melkeinpä välttämätön minun mielestä. Kun ei ole kumpaakaan, ei ole käytännön työkokemusta ja eikä ole opettajakokemusta, niin kyllä sitä vähän aika huteraa on tai ollaan ainakin kovasti alkutaipaleella.” 1*

Ohjaajat kokivat, että opettajaopiskelijoiden tulee valmistella opetus huolellisesti ja opetettavan sisällön tulee olla opetussuunnitelman mukaista. Vaikka ohjaajat kuvasivat tiedostavansa, että jokaisella saattaa olla erilaisia alakohtaisia painotuksia, he odottivat, että opettajaopiskelijat opettavat kaikki opetussuunnitelmassa olevat asiat.

*”Pitää tuntea se opetussuunnitelma ja lähteä siltä pohjalta liikkeelle.” 7*

*”Että ne käyvät ne asiat läpi, mitkä kuuluu suunnitelmaan, mitkä on sovittu, mitkä itsekin joutuis käymään läpi, niin ettei tarvi toista kertaa alkaa opettaa samoja asioita.” 7*

*”Semmoiset, jotka ovat olleet työelämässä vasta, niin niillä on tietenkin vähän erilainen näkemys. Voi olla, että ne sen oman viimeisen työpaikan pohjalta nostaa asioita. Esimerkiksi siten, että joku työtehtävä nousee semmoiseksi, että se pitää kaikkien osata. Jos olet sen alan ammattilainen, niin sinun pitäisi itse tietää, että mitkä on niitä tärkeimpiä ydinasioita, mitä sieltä opettaa.” 13*

Ohjaavien opettajien kokemusten mukaan lähiopetukseen käytettävät tuntiresurssit ovat vähentyneet viime vuosien aikana, joten ohjaavat opettajat pitivät tärkeänä ohjata opettajaopiskelijoita valitsemaan opetusmenetelmät huomioiden käytettävissä oleva aika ja opetuksen tavoitteet. Ohjaajien



puheessa ilmenikin huoli valittujen opetusmenetelmien tehokkuudesta suhteessa käytettävissä olevan aikaan. Seuraavissa esimerkeissä ensimmäinen ohjaaja pohdiskelee esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen ja virtuaalisen oppimisen menetelmien soveltuvuutta oman alansa teoreettisten asioiden opiskeluun.

*”Kyllä ne molemmat rouvat olivat hyvin rohkeita niissä ratkaisuisaan, mitä he käytti, että tuntu, että aikaa on vähän teoriaan, niin tuntu, että sitte, en sanoo sanaa tuhlata, mutta että se kuus tuntia, niin minkä he opetti, niin uskalsi kumpikin toteuttaa erilaisia ratkaisuja, mentiin virtuaaliseen opetukseen ja sitten oli yhteistoiminnallista oppimista.” 3b*

*”Opettaja miettii, että kerkiääkö hän käydä nämä kaikki asiat läpi, niin se on minun ideaali selvittää harjoittelijoille, että yhden asian tunnissa kerkiää selvittämään ja niin, että ne oppii. Se on paljon parempi kuin että selvität 11 asiaa ja ne eivät opi mitään. Yhden asian tunnissa opit, niin sekini on paljon parempi kuin että käyt niin hirveen laajasti ja nopeesti ja tehokkaasti mukamas läpi, että kukaan ei muista yhtään mitään siitä...” 6*

#### *Pedagogiseen sisältötietoon perustuvat ratkaisut*

Ohjaajien mukaan opettajan tulee osata toimia erilaisissa oppimistilanteissa sekä erilaisten ja eri-ikäisten oppijoiden kanssa ja tarpeen mukaan muuttaa omia suunnitelmiaan käytännön toteutuksessa. Ohjaajat kuvasivat aikuisopiskelijoiden ja nuorten opetuksen eroja, joista yksi tärkeimmistä oli nuorisopuolella painottuva kasvatustyö. Aikuisopiskelutuksen puolelta he puolestaan toivat esille aikuisopiskelijoiden kriittisen asenteen. Ohjaajat pyrkivät kertomaan opiskelijaryhmistä, jotta opettajaopiskelijat voisivat suunnitella opetuksen juuri kyseisen ryhmän opiskelutilanteen mukaan.

*”Niillä (perusopiskelijalla) on aivan erilaiset maailmat ja tilanteet. Se on sitä tsekkaamista ja tuntosarveilua. Kaikkien kanssa pitää keskustella ja olla tekemisessä ja kaikille pitää jotain sanoa tai kuitenkin pitää kohdata. Kun kaikki on eri maailmassa, se tekee oppimisen varmistamisen aika haasteelliseksi.” 5*

*”Varsinkin meillä toisella asteella jo ensimmäisenä vuonna, niin sehän (=opettaja) on kasvattaja, hirveän paljon kasvattaja. Joudut puhumaan paljon muista asi-*

*oita, mikä ei liity siihen opetukseen. Semmoisista aivan nuorten jokapäiväisistä asioista ja kaikkea mahdollista; alkoholin käytöstä, aborttiin, kaikkea mahdollista mitä voi, itsemurhista ja kaikista me joudutaan niiden kanssa puhumaan.” 13*

*”Aikuisethan saattaa ehdollistaakin. Siinä on haastetta, että saa perusteltua.” 15*

*”Hyvä suunnitelmahan on semmoinen, että sitä pystyy muuttamaan ja vaihtamaan tilanteen mukaan. Kyllä ne suunnitelmat muuttuvat koko ajan sen opetuksen myötä. Saattaa tulla uusia menetelmiä, joita haluaa kokeilla.” 8*

*”Huomaa, kun on pitkään toiminut, niin ryhmässä on erilaisia opiskelijoita. Niiden osaaminen ja tällöinen tietenkin, että voiko opetusta yltäkkiä muuttaa tällöiseen monimuotoiseen opetukseen elikkä vähän erilaisia oppimistapoja tutkia tai jotain tällöistä. Sehän on aina lisäarvo opettajalle, että se jaksaisi miettiä niitä asioita, että sillä saattaa olla vähän eri tavalla oppijoita.” 7*

*”Mahdollisimman hyvin pystyisi kertomaan siitä opiskelijatasosta opiskelijaryhmästä eli minkälaiselle ryhmälle, mitä on ne aikaisemmat opinnot, ja nyt kun ne tulevat opinnot, mihin tämä opintojakso tai tällöinen pieni kokonaisuus. En puhu välttämättä kokonaisuudesta vaan pienestä osasta suurempaa kokonaisuutta, eli mihin tämä kokonaisuus liittyy että tietenkin.” 7*

Ohjaavien opettajien käsityksissä opettajan rooli painottui eri tavalla opetuskontekstien ja opetuskokonaisuuksien mukaan. Useat haastateltavista kuvasivat ammatillisen opettajan roolia käyttäen vertauskuvana kouluttajan ja toisaalta opettajan nimikkeitä. Kouluttajan roolissa korostui tiedon siirtäminen ja ammattialan ajantasainen tiedon hallinta ja osaaminen (lyhytkestoinen koulutus). Opettajan rooliin puolestaan koettiin sisältyvän nimenomaan ammatillisen kasvun ja oppimisen ohjaaminen sekä oppimisen arviointi. Opettaja on tällöin vastuussa tietyn ammatillista tutkintoa suorittavan opiskelijaryhmän ohjaamisesta koko opintojen ajan. Nämä kaikki asettavat ammatilliselle opettajalle erilaisia osaamisvaatimuksia. Ohjaavat opettajat kuvasivat pyrkivänsä ohjaamaan opettajaopiskelijoita niin, että nämä miettisivät pedagogisia ratkaisujaan opiskelijaryhmän ja opiskelijan oppimistarpeiden mukaan.

*”Olen aina pitänyt tätä rajapintaa, että on opettaja ja kouluttaja. Minäkin olen ollut pitkään kouluttaja. Tiedän siis sen asian ja tunnen. Voin sitä koulutusta*

*viedä hyvinkin pitkälle ja sanotaanko että syvälle. Mutta kun huomataan, että miten sitä voidaan arvioida, ja kun pitää arvioida nimenomaan sitä oppijan oppimista. Sitä, että oppivatko ne näitä asioita. Kun mennään tieturiin tai relevaatturiin tai tällaiseen IT-koulutukseen, niin siellä on vain kouluttaja, joka kertoo asiat, ja se on aivan sinun oma asia, oppiko niitä. Mutta opettaja on sitten semmoinen, että se joutuu tavallaan vastuuseen siitä. Jotkut sanotaanko pääosin ymmärtävät sen, eli ne lähestyvät sitä sillä opettajamentaliteetilla. Eli opettajahan on yleensä sellainen erittäin vastuuntuntoinen henkilö, joka ottaa vastuun niistä oppijoista” 7*

*”Miettii tosiaan sitä oppijaa, että mitä kysyä, miten voi soveltaa tähän ryhmään ja minkälaisilla erilaisilla menetelmillä vois asiat viedä eteenpäin tai kehittää normaaliopetuksessa tai tällaisista lähiopetussysteemit myös vähän tällaiseen.” 7*

## **Ohjauskeskustelu**

Ohjauskeskustelu- ulottuvuuksien nimeämisessä olen hyödyntänyt Jyrhämän (2002) ja Krokforsin (1997) ohjauskäsitteitä. Ohjauskeskusteluun liittyvät käsitykset vaihtelivat toimintaorientoituneesta ja normatiivisesta ohjauksesta reflektiiviseen ja vastavuoroisen dialogiseen keskusteluun. Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni pyrkimys toisaalta antaa praktisia, käytännön opetustyötä edistäviä ohjeita ja vinkkejä, joista osa oli tyyliltään varsin normatiivisia. Toisaalta taas heillä oli pyrkimys pikemminkin ohjata opettajaopiskelijaa reflektoimaan omaa toimintaansa opettajana.

### *Toimintaorientoitunut ja normatiivinen ohjaus*

Ohjaajat pitivät tärkeänä, että opettajaopiskelijoille annetaan praktisia ohjeita opetuksen suunniteluun ja toteutukseen. Opettajaopiskelijoiden tekemien etukäteissuunnitelmien pohjalta ohjaajat pystyivät kiinnittämään ohjauksellista huomiota pedagogisesti kriittisiin kohteisiin sekä antamaan käytännön ohjeita opettajan työtä varten. Joissakin tilanteissa ohjaajat olivat kokeneet, että heidän piti sanoa opettajaopiskelijoille melko suoraan ja tiukasti, miten tulee toimia.

*”Aivan semmoisia käytännön teknisiä seikkoja. Jos ei ole koskaan käyttänyt, piirtoheittimiä, jotakin PowerPointia, teknisiä opetusvälineitä esimerkiksi. Ajan hallinta on yks semmoinen, jossa tarttee tukea ja sitä jäsentämistä, että kuinka paljon sitä kerkiää pitää.” 1*

*”Kun tiedän, että mitä menetelmiä hän aikoo käyttää ja kuinka paljon hänellä on materiaalia, niin osaan jo ohjeistaa sitä. Että jos on liikaa tai voisi jotenkin toisella lailla tai johonkin ryhmätyöhön, niin ne ajattelee, no joo siihen menee 15 min aikaa, niin minun kokemuksen mukaan siihen menee vähintään puoli tuntia + käsittelyt ja semmoiset, niin semmoiseen voin vaikuttaa.” 13*

*”Vaikka ne on aikuisia teidän opiskelijat, niin he ovat vain isompia lapsia. Niitä pitää ohjata tuota oikeasti eikä vain, että tekisitkö, jos viitsisit, niin sitten ei mitään tapahdu. Olen ollut jo kohtuullisen tiukka, niin vaatinut enemmän kuin he on helposti suostunut tekemään.” 14*

Ohjaavat opettajat toivat esille käsityksiään myös siitä, miten he ohjaavat oppitunnin aikana. Varsinkin jos näytti siltä, että ohjaavan opettajan tulokinnan mukaan opettajaopiskelijalle tuli haastava tilanne tai näytti olevan epävarma tai tekevän jonkin virheen.

*”Monta kertaa huomaa, että semmoinen ohjaavan opettajan puuttuminen voi vaikka laukasta tilanteen. Kun sitä on vähän kipsissä aina nämä meidän oppilaat, niin puuttuminen voi sitten helpottaa. Että eihän tämä niin vakava asia olekaan, että tässähan voi mennä keskustelun kautta ja sillä tavalla se vähän laukaisee tätä jännitystäkin.” 3b*

*”Kyllä mie ihan puutun tunnilla siihen opetukseen ja sanon. Jos olen ajatellut, että tämä asia onkin minun mielestä näin, että pitäisikö tätä asiaa vielä vähän korostaa. Kyllä siinä opetustilanteessa minusta on ihan velvollisuuskin puuttua, jos jotaki on.” 3b*

Opetustuokioiden jälkeisissä ohjauskeskusteluissa pidettiin tärkeänä lähinnä ymmärrettävää palautteen antamista, joka tuli välittömästi opetustuokion jälkeen. Se saattoi olla lyhyt tuokio, jossa ohjaava opettaja toteaa vahvuudet ja kehittämisen kohteet.

*"Ihan heti sen tunnin jälkeen semmoinen 10–15 minuutin keskustelu, että miten meni ja mitä näki itse sitten semmoista kehittämistä ja mikä toimi hyvin." 4*  
*"Tunnin jälkeisiä pieniä istuntoja, jossa mie olen sanonut asioita, että jotka voisi olla ehkä minun näkemyksen mukaan paremmin." 7*

### *Reflektiivinen ja vastavuoroinen ohjaus*

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni pyrkimys reflektiiviseen ohjaukseen. Ohjaajat kuvasivat tekevänsä kysymyksiä, sekä toisaalta he rohkaisivat opettajaopiskelijoita tekemään kysymyksiä. Kysymyksien varaan rakentuva ohjauskeskustelu mahdollisti opettajaopiskelijoiden itsearvioinnin ja omakohtaisen reflektoinnin, joiden jälkeen ohjaaja kuvasi oman näkemyksensä asiasta ja antoi vinkkejä mahdollisiin opettajaopiskelijoiden esittämiin pulmakohhtiin.

*"Mikä on se opettajaopiskelijan mielipide? Miten hänen mielestään on asia mennyt, ja sitten keskustellaan siitä rakentavasti." 3*

*"Ohjaaminen on tietysti sitä, että hyvin paljon annan tilaa kysellä." 15*

*"Ensin haluan kuulla, että miten hän itse näkee, eli yleensä aina niin, että oppija reflektoi sen aina ensin itseensä." 8*

*"Mitä siitä on niille hyötyä, jos sanon, että mie teen tämän näin, että ne ei ite sitä oivalla." 13*

Keskustelun syventämisen ja vastavuoroisuuden keinoina ohjaajat painottivat kysymysten rinnalla kuuntelun merkitystä. Reflektiivisen ohjauskäsityksen mukaan toimivat ohjaajat halusivat ensin kuulla opettajaopiskelijoiden käsitykset heidän kokemuksistaan.

*"Aika paljon kuuntelua. Pitää päästä kartalle, että missä tavoitteissa, missä maailmassa, se tulee ja on se opetusarjoittelija." 5*

*"Koko ajan mie ensin haluan kuulla, että miten hän itse näkee. Niin me käydään arviointilomakkeen kautta keskustelu, missä se oppija ensin reflektoi itseään, ja käydään ne kysymykset läpi." 15*

*"Se on dialogia tai keskustelua, tai siinä voi olla hienompiakin sanoja käytetty, mutta just semmoista vierellä kulkemista, semmoista se on vierellä kulkemista, dialogia." 5*

*”Et voi kaataa sille ennen kuin on suurin piirtein ymmärrys itsellä, että se on aika paljon kuuntelua. Minusta hyvä opetusharjoittelun ohjaus on sitä, että ei tosiaan kaada omaa konseptia. Tämä on nyt se juttu, koska se on yksi vaihtoehto, ettei kloonaa, antaa vain vaihtoehtoja.” 5*

Ohjaajat kokivat, että heillä pitää olla sellaisia vuorovaikutustaitoja, jotka mahdollistavat ohjaussuhteen persoonaltaan, lähtökohdiltaan ja taustoiltaan erilaisten opettajaopiskelijoiden kanssa. Ohjaavat opettajat pitivät tärkeinä ominaisuuksina myös kärsivällisyyttä ja joustavuutta. Kärsivällisyys ohjaustoiminnassa tarkoitti esimerkiksi sitä, että ohjaaja pystyisi luopumaan omasta opettajan roolistaan ohjaajan rooliin eikä puuttuisi opetukseen oppitunnin aikana, vaan antaisi opettajaopiskelijalle itselleen mahdollisuuden huomata ja ratkaista mahdolliset ongelmatilanteet.

*”Ohjaajalta vaatii taitoa muuntautua ohjattavan mukaan ja vähän semmoista ihmistuntemusta, miten lähtee viemään eteenpäin sitä prosessia, että sitä oppimista tapahtuu myös sillä, joka ehkä on jo paljon kokenut ja oppinut, ettei tule sitten esteeksi se ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde.” 8*

*”Se, ettei puutu opetukseen silloin tunnilla, niin se on aika kova juttu. Koska kyllähän se on niin, että kun sen on itse oppinut jotenkin pitämään sen tunnin, niin sitten miettii, herranen aika, mitä se nyt tuolla tekee. Nyt sillä jää varmasti joku tärkeä asia käymättä, että pystyy olemaan puuttumatta, niin se on ollut semmoinen suhtokohd kova ponnistus.” 11*

## **Ohjaajuus**

Ohjaavan opettajan rooliin ja ohjaajuuteen liittyvissä käsityksissä heijastuivat toisaalta epävarmuus sekä toisaalta selkeys ja tahto kehittää omaa ohjaajuuttaan. Ohjaajien omilla opettajaopintojen aikaisilla kokemuksilla on merkitystä sille, miten he toimivat itse ohjaajina (Syrjäläinen & Jyrhämä 2008, 271; Valencia, Martin, Place & Grossman 2009). Valencian ym. (2009) tutkimuksessa jopa kahdeksalla yhdeksästä ohjaajasta mentoroinnin lähestymistapa muistutti heidän omaa opintojensa aikaista ohjaustapaa. Etenkin sellaiset ohjaajat, jolla ei ole ohjaajakokemusta, ammentavat virikkeitä ohjaustyöhön omista koulutusaikaisista ohjausmuistoistaan ja omaksumistaan

ohjausmalleista (Krokkfors 1997, 22–27, 48; Nummenmaa 1997; Rikard & Veal 1996; Väisänen 2002, 237–251). Tässä haastatteluaiaineistossa oli havaittavissa samansuuntainen tulos. Ammatillisessa opettajakoulutuksessa harjoitteluoppilaitosten ohjaajilla ei välttämättä kerry kovin paljon opetus-harjoittelun ohjauskokemuksia. Opetusharjoittelut eri ammattialoilla voivat toteutua harvakseltaan, ja ohjaajilla saattaa olla useamman vuoden tauko ohjaustyössään. Haastatteluaiaineisto osoitti, että ohjaajien omilla opetus-harjoittelukokemuksilla on merkitystä sille, miten ohjaajat itse toimivat ohjaavina opettajina.

*”Kun muistaa itse, kun aloitteli sitä opetushommaa, niin tokiban se kuulosti, että se tunti, pari, että siihen pitää olla aivan mahdollon sitä asiaa. Nyt taas tuntuu, että kun ei siinä kerkiä pientäkään. Niin se muuttuu tuo mielikuva. Siinä mielessä se on hyvä, että sitä. No, sen minä oon kaikille näille ohjattaville yrittänyt selvittää, että vaikka meillä on ops, että aikaisemminhan se määritteli aivan tikitarkkaan, mitä milläkin tunnilla pitää käydä läpi.” 6*

#### *Epävarmuus ohjaajan roolista*

Ohjaavat opettajat toivat esille epävarmuuttaan ohjaajan tehtävissä. He eivät tieneet, miten heidän tulee ohjata tai mihin suuntaan heidän tulee ohjata ja mikä on vaatimustaso.

*”Aina mietin sitä, että no pitäisikö minun neuvoa, että tämmöisiä ja tämmöisiä asioita. Monesti mietin, että muistaako sitä kaikkia asioita sanoa tai keskustella tai muuten tollasta.” 9*

*”En oikeastaan tiedä, mikä se teidän vaatimustaso on, että mitä meidän pitäisi oikeastaan tehdä. Miten minun pitäisi ohjata opetusmenetelmien käytössä? Pitäisikö minun kertoa niille etukäteen, että tämän asian voi opettaa näin vai pitäisikö minun niiden antaa ensin pätkäillä? Sitten, jos ei pääse, että olisikohan tämä hyvä vai ei ja ne kysyisi multa vai miten minun pitäisi.” 13*

#### *Tietoisuus ohjaavan opettajan roolista*

Ne ohjaajat, jotka tiedostivat roolinsa, kokivat myös kehittyneensä ohjaajana.

*”Nykyään osaan paljon kokonaisvaltaisemmin hoitaa sen asian ja tiedän, että mitä siihen kuuluu, ja olen paljon varmempi.” 13*

Ohjaajat kokivat, että opetusharjoittelun ohjaus on tarjonnut heille tilaisuuden käsitellä ja kehittää omaa opetustaan ja opettajuuttaan. Oppilaitoksen arjessa ei välttämättä ole aikaa ja tilaa käydä opetukseen ja opettajuuteen liittyviä syvällisiä ja eri näkökulmia avaavia keskusteluja. Kun opettajaopiskelija suunnittelee opetusta, miettii ohjaaja kriittisesti myös omaa opetustaan, samoin kuin ohjaustapaansa ja sen merkitystä opettajaopiskelijan kehittymiselle. Ohjaustoimintaa kuvaavissa käsityksissä heijastui omaa toimintaa arvioiva ote. Osa koki, että oma pedagoginen toiminta ja omat opetusmenetelmät ovat vanhanaikaisia.

*”Olen monesti aika yksin tässä kentällä. Kollegalta tässä päivittäisessä ei tuu niin paljon jotain työn kehittämistä, että kyllä mie oman työn kehittämisen kannalta näkisin olevan merkitystä näillä harjoittelijoilla.” 2*

*”Että siinä joutuu käsitteellistämään omia asioitaan, sitä vuoropuhelua ja mielipiteitten vaihtoa semmoista omaa ammatillista. Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella, koska tämmöiseenhän ei oo juuri aikaa koulun arjessa. Tämmöinen opetuksen kehittäminen, niin ei siihen oo aikaa koulussa.” 2*

*”Onko tämä nyt sitä, mitä minä olen tehnyt? Onko tässä kenties jotakin uutta? Mitä opiskelijoiden olisi hyvä oppia? Miten opiskelijoiden olisi hyvä oppia, miten ne oikeasti oppivat, miten me niitä opetamme tai ohjaamme oppimaan?” 1*

Ohjaajat pohdiskelivat opettajuuttaan paitsi ohjauskeskusteluissa myös itseksensä seuratessaan etäältä opettajaopiskelijoiden toimintaa. Omaa siisäistä prosessointia osoittaa se, että ohjaajat eivät kertoneet ohjattavalleen opetuksen seurannan aikana mielessä heränneistä ajatuksistaan.

*”Kyllähän mä olen miettinyt sitäkin asiaa, että kun tulee joku tämmöinen että, ai mä olisin ottanut tämän toisella tavalla. Mä mietin, että mä olisin vetänyt sen saman, että kyllähän tosiaan asiat voi toisellakin tavalla oppia. Tuota noin, niin oon miettinyt sitä asiaa ja sitten pohtinut, enkä kyllä olen antanut palautetta siitä sille ohjattavalle, koska minusta se on vaan sitä minun omaa*



*prosessointia sitä asiaa kohtaan. Että on tullut aina välillä semmoisia asioita. Yrittänyt olla antamatta ihan valmista ratkaisumallia niille sen helposti tekisi mieli, että tässä on tämä, tämä on aina toiminu.” 9*

### **Yksilön näkökulmat kollektiivisissa käsitysulottuvuuksissa**

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmisten eri käsitykset järjestyvät suhteessa toisiinsa tutkijan tekemän tulkin mukaan (Marton 1981). Tarkasteltaessa yksittäisen ohjaavan opettajan käsityksiä ne eivät asettuneet selvästi jompaankumpaan äärilaitaan, vaan usein ne olivat näiden kahden äärilaidan välissä. Esimerkiksi oppimiseen ja opetusmenetelmällisiin valintoihin liittyvät käsitykset olivat tällaisia. Seuraavassa esimerkissä ohjaava opettaja kokee, että opetuksessa voisi käyttää oppijakeskeisiä ja oppimista tehostavia, mutta aikaa tarvitsevia opetusmenetelmiä. Mutta koska tuntiresurssit eivät anna siihen aikaa, on opettajan parempi valita opettajakeskeinen opettamiseen painottuva opetusmenetelmä.

*”Juuri se on outoa ja ihan enskertaa tuli, että siellä tarvittais sitä ohjausta kuitenkin, ja siinä tulee tietenkin nämä säästöhommat, että kun sitä tuntia on niin vähän, sitä opintopistettä kohti, niin se on se yks ongelma. Totta kai se olisi tosi tehokasta ja helppoa, jos saisi joka tunti vain leikkiä, tuota niin laittaa niitä tekemään tehtäviä. Mutta jos ajattelee, että asiaa on valtavasti, ja tuntuu, ettei ees sitä keskeistä asiaa kerkiä käydä läpi, ja jos ne tekevät niitä tehtäviä, niin siinä menee monta tuntia. Ensin tehdään se tehtävä ja sitten vielä käydään keskenään läpi, niin sitten pitää tehdä taas rajauksia, että minkä minä nyt sitten jätän kokonaan opettamatta ja heidän omatoimisen opiskelun varaan. Sitten taas puutteita, että se kokonaisuus kärsii siitä, että siinä joutuu aina niin vanhempi opettaja kuin nuori tekemään niitä ratkaisuja. Tää oli kyllä todella aktiivinen luokka, että sen olisi voinut vaikka kaikki opetuksen vetää omatoimisena ohjattuna opiskeluna. Mutta niillä tuli se hätä käteen, kun piti ruveta lukemaan tenttiin, että no tätäkö olikin näin paljon tätä asiaa. Tokihan ne nyt on kaikki lukutaitoisia ihmisiä, että siinä mielessä, sitä vartenhan se opetus siinä on, että se helpottaisi lukemista ja oppimista parantaisi. Se vain pitää miettiä, että minkä osan siitä jättää itseopiskeluun ja mikä siinä on sitten sitä lievetä vaan.” 6*

Yksilön käsitykset muodostuvat suhteessa laajempaan kontekstiin. Tällöin yksilö ymmärtää jonkin ilmiön tietystä näkökulmasta ja tulkitsee tilanteita eri osatekijöiden kannalta. Hän muodostaa kokonaiskäsityksen asiasta suhteuttamalla toisiinsa tietämiänsä osakokonaisuuksia. Kuitenkin tulkinta voi vaihdella tilanteen mukaan. Tietyllä hetkellä yksilö kokee jostakin asiasta tietyn näkökulman, ja vaikka hän on tietoinen muistakin osatekijöistä, ne saattavat väistyä taustalle juuri tuolla hetkellä. (Pang 2003.)

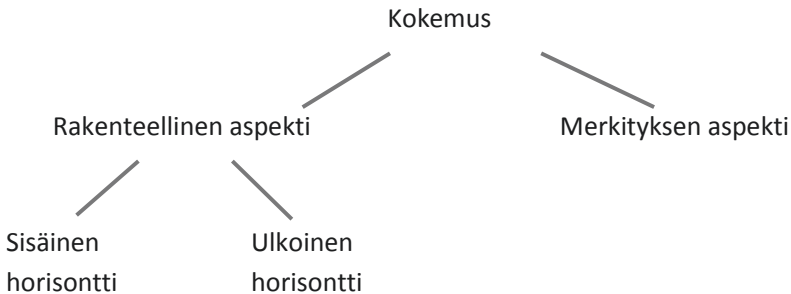
## **4.2 Opetusharjoittelun hierarkkiset ohjausulottuvuudet**

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostuvista kuvauskategorioista voidaan muodostaa hierarkkinen tulosavaruus tutkijan analyysin ja päättelyn sekä kategorioiden teoreettisen analyysin tuloksena (Larsson & Holmström 2007, 56). Muodostin hierarkkisen tulosavaruuden hyödyntäen kaikkia analyysivaiheita ja teoreettista perehtymistä. Teoreettinen perehtyminen sisälsi tutustumista oppimis- ja tietoteoreettisiin lähtökohtiin, samoin kuin opetusharjoittelun ohjauksen, opettajankoulutuksen, ohjaavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden kokemuksia tarkasteleviin tutkimuksiin. Muodostin perehtymisen tuloksena teoreettiset ohjauksen ulottuvuudet, joissa heijastuu epistemologisia ja ontologisia uskomuksia, oppimisteoreettisia näkökulmia sekä vuorovaikutusta ja ammatillista kehittymistä kuvaavia teoreettisia malleja. Seuraavissa kappaleissa esittelen hierarkkisen tulosavaruuden merkitys- ja rakenneulottuvuuden.

### **4.2.1 Tulosavaruuden merkitys- ja rakenneulottuvuudet**

Martonin ja Boothin (1997, 86–87) mukaan tapa kokea jotakin on yhteydessä ihmisen tietoisuuden rakentumiseen. Tietoisuus sisältää kaksi dialektisesti toisiinsa kietoutunutta näkökulmaa, jotka ovat ”*mitä on*” (what it is) ja ”*miten on*” (how it is like). ”*Mitä on*” viittaa merkityksen näkökulmaan, ja se kuvaa sitä, miten jokin tietty asia on suhteessa muihin asioihin. Merkityksen näkökulma voi vaihdella yksilöiden välillä tai ajan mittaan samalla yksilöllä

(Pang 2003). ”Miten on” -näkökulma puolestaan viittaa rakenteelliseen näkökulmaan, joka on yhdistelmä havaittavissa olevan asian ominaisuuksista (Marton & Pong 2005, 336). Kun koetaan jotain, kummatkin näkökulmat ilmenevät yhtäaikaaisesti. Rakenteellinen näkökulma on kaksitahoinen. Jotta jokin asia koetaan tietyllä tavalla, se täytyy huomata ja erottaa kontekstista. Asia täytyy tunnistaa jonakin, muuten ei voi hahmottaa sitä kontekstista. Sen lisäksi täytyy erottaa asian osat ja se, miten ne ovat suhteessa toisiinsa ja miten ne ovat suhteessa kokonaisuuteen. Rakenteellisessa näkökulmassa tapa kokea ilmiö tarkoittaa ilmiön eri osien välistä suhdetta, joista muodostuu ilmiön kokonaismerkitys. Käsitteen rakenteellisen näkökulman kaksitahoisuutta on kutsuttu fenomenologiasta lainatuilla käsitteillä ulkoinen horisontti ja sisäinen horisontti. (Marton & Booth 1997, 86–92; Marton & Pong 2005, 336.) Ulkoinen horisontti ympäröi koettua ilmiötä. Se viittaa tapaan, jolla koettu ilmiö erotetaan kontekstista ja miten se on suhteessa kontekstiin. Sisäinen horisontti merkitsee osia ja niiden suhteita kokonaisuuteen. (Marton & Booth 1997, 86–89.) Marton ja Pong (2005, 336) huomauttavat, että tämä rakenne ei ole käsitysten välillä, vaan käsitysten sisällä. Se on niiden sisäinen rakenne. Se, mitkä näkökulmat ovat keskeisiä ilmiön tiedostamisessa, riippuu siitä kontekstista, jossa yksilö tarkastelee ilmiötä (Cope 2004).



**Kuvio 19.** Kokemuksen rakenne (Marton & Booth 1997, 88)

Vaikka Martonin ja Boothin (1997) teoreettista kuvausta käsityksen osista pidetään selvänä ja kattavana, se on jättänyt epäselviä kohtia tutkimuksen käytännön toteutukseen ja analysointiin (Harris 2011). Tutkittuaan vertaisarvioituja fenomenografisia tutkimuksia Harris (2011) havaitsi, että Martonin ja Boothin (1997) kehystä on sovellettu hyvin vaihtelevilla tavoilla. Esimerkiksi rakenteelliseen aspektiin sisältyvä ulkoinen horisontti on ymmärretty eri tavoin. Osa tutkijoista on luonut kontekstin tunnistamalla aspektit, jotka ovat yhteydessä käsitykseen, mutta eivät ole osana käsitystä. Osa taas, kuten Marton, tarjoaa ulkoiseksi horisontiksi holistisen tilan, jossa käsityksen katsotaan olevan. (Harris 2011.) Harris (2011) rohkaisee tutkijoita kontekstualisoimaan käsitykset ja tutkimaan niihin sisältyviä osia, vaikka kuvauksiin liittyikin riski niiden epäselvyydestä. Kehyksen nimeämisessä ja jäsentelyssä tulisi olla tarkka, jotta lukijat ymmärtäisivät tutkijan tarkoituksen. Lisäksi on hyvä muistaa kehykseen liittyvät rajoitukset. Oppiminen ja opetus ovat hyvin monimutkaisia prosesseja dynaamisen ja kontekstuaalisen luonteen vuoksi. Siksi näitä ei välttämättä pystytä järjestelmällisesti selvittämään eikä analysoimaan kaikkea sitä monimutkaisuutta, joka on luonteenomaista ihmisen ajattelulle moniulotteisista ilmiöistä. (Harris 2011.)

Kuvaan seuraavassa taulukossa tämän tutkimuksen merkitys- ja rakenteenaspektit. Merkityksen aspekti kuvaa sitä, millaisena ohjaus koetaan ja mikä merkitys ohjaukselle annetaan. Opetusharjoittelun ohjausulottuvuuksiin liittyvät rakenteellisten aspektien ulkoiset horisontit muodostuvat oppimisteoreettisista sekä ohjausvuorovaikutusta ja opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavista teoreettisista malleista kuin myös epistemologisista ja ontologisista uskomuksista. Rakenteellisen aspektin sisäinen horisontti puolestaan sisältää sen, miten ohjaus ilmenee käytännössä.

**Taulukko 3.** Opetusharjoittelun ohjausulottuvuuksien merkitys- ja rakenneaspektit

Kategoria	Merkityksen aspekti	Rakenteellinen aspekti ”Miten on”	
		Sisäinen horisontti Miten ohjaava opettaja ohjaa?	Ulkoinen horisontti konteksti
Kategoria 1 Praktinen ohjaus	Merkitys 1 Ohjauksen tarkoitus on opettaa opettajaopiskelijoille opetustyön käytäntöä ja sen teknistä hallintaa ohjaavan opettajan käsitysten mukaisesti.	Ohjaavan opettajan normatiivinen käytännön toimintaan painottuva ohjaus.	Behavioristinen ja tiedon välittämistä painottava ohjaus. Tieto on absoluuttista ja muuttumaton. Käsitys opettajuudesta muuttumaton.
Kategoria 2 Humanistis-konstruktivistinen ohjaus	Merkitys 2 Ohjauksen tarkoitus on auttaa opettajaopiskelijaa kehittämään omaa persoonallista opettajuuttaan.	Ohjaava opettaja tukee opettajaopiskelijan opettajuuden rakentumista reflektiivillä keskustelulla ja antamalla opiskelijalle aikaa kehittyä.	Konstruktivistinen ja itseohjautuvuutta tukeva ohjaus. Tieto rakentuu jokaisella erilaiseksi. Yksilöllinen opettajuus.
Kategoria 3 Tutkiva, dialoginen ohjaus	Merkitys 3 Ohjauksen tarkoitus on kehittää sekä opettajaopiskelijan että ohjaavan opettajan opettajuutta.	Ohjaava opettaja pyrkii ohjauskeskustelussa dialogiseen ja tutkivaan keskusteluun.	Transformatiivinen kriittinen tiedostaminen ja tutkiva dialogisuus. Tieto on kehittyvää. Kriittinen ja tiedostava opettajuus.

#### 4.2.2 Praktinen ohjausulottuvuus

Praktisessa ohjausulottuvuudessa ammatillisen kehittymisen keskiössä on opettajaopiskelijan osaaminen. Se, mihin suuntaan opettajaopiskelijan on tarkoitus kehittyä, määräytyy ohjaavan opettajan pyrkimysten ja käsitysten mukaan. Ohjauksen sisällöissä ja tavoitteissa painottuvat lähinnä opetustyön käytännöt.

### *Epistemologiset ja ontologiset uskomukset*

Praktisessa ohjausulottuvuudessa todellisuuden uskotaan olevan aistihavaintojen mukainen. Tieto on objektiivista ja tietäjästä riippumatonta, dualistisesti oikeaa tai väärää (ks. Cunningham & Fitzgerald 1996). Nämä tiedon piirteet hallitsevat realismiksi ja absolutismiksi kutsuttujen epistemologisten uskomusten ja epistemologista ymmärtämistä kuvaavien luokitusten tasoilla (Kuhn 1991, 1999). Kangin ja Wallancen (2005, 158, 160) sekä Schrawin (2013, 13) mukaan opettaja toimii naivin ja realismin epistemologisten uskomusten mukaan silloin, kun hän katsoo opetussisältöjen perustuvan tosiasioihin ja jakaa tietoa mahdollisimman paljon sekä osoittaa tiedon pätevyyden demonstraatioin totuutta kyseenalaistamatta. Opetussuunnitelma puolestaan nähdään tosiasioihin keskittyvänä, muuttumattomana ja pysyvänä (Olafson & Schraw 2006, 74; Olafson & Schraw 2010, 525). Opetuksessa käytetään sellaisia käytäntöjä, joilla voidaan opettaa opetussuunnitelman sisältöjä mahdollisimman kriittikittömästi (Kang & Wallance 2005, 158, 160).

Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni opetussuunnitelmaan perehtymisen tärkeys. Ohjaajat edellyttivät, että harjoitteluun tulevat opettajaopiskelijat perehtyvät opetussuunnitelmaan tarkasti ja opettavat opetussuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet ja ammattitaitovaatimukset. Ohjaajien käsityksissä ilmeni, että ammatilliset opiskelijat ovat opetusharjoittelun aikana heidän vastuullaan, joten he haluavat varmistua opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisesta. Achinstein ja Athanasesin (2005) mukaan ohjaavien opettajien tuleekin nähdä kokonaiskuva opetettavan opiskelijaryhmän oppimisesta opettajaopiskelijoiden ohjaamisen ohella. Ammattialaosaamiseen liittyen ohjaajat odottivat, että opettajaopiskelijalla on riittävä substanssi-osaaminen ja työkokemus, koska ilman riittävää ammatillista käytännön kokemusta ja osaamista on vaikea opettaa opetussuunnitelman mukaisia ammattitaitovaatimuksia ja ammatillisia sisältöjä. Ammatillisen opettajan-koulutuksen kelpoisuusvaatimukset täyttävätkin nämä vaatimukset, mutta kaikkien kohdalla ohjaavat opettajat eivät kokeneet opettajaopiskelijoiden osaamista riittäväksi.

Praktisen ohjausulottuvuuden mukaisessa toiminnassa ohjaajat pyrkivät varmistamaan opetusharjoittelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen painottaen etenkin käytännön opetustyössä tarvittavaa osaamista. Ohjaus-

keskustelukuvauksissa ilmeni ohjaajien käsitys suoran ja toteavan palautteen merkityksestä opettajaopiskelijan kehittymiselle. Tämä vastaa epistemologisen maailmankuvan realistista näkemystä arvioinnista, jolloin opettaja antaa palautetta ulkoisten standardoitujen normiviitteiden mukaisesti (ks. Olafson & Schraw 2006, 74).

Ontologisen realistisesti ajatteleva opettaja olettaa, että on olemassa yksi todellisuus ja se on sama kaikille. Opettajan toiminnassa tämä ilmenee siten, että kaikkia opiskelijoita opetetaan samalla tavalla ja samanaikaisesti huolimatta siitä, mikä on heidän yksilöllinen taustansa tai osaamisen tasonsa. (ks. Olafson & Schraw 2010, 526.) Edellä mainitun kaltaisia aivan ontologisen realismin ääripäähän (ks. Olafson & Schraw 2010) kuuluvia kuvauksia opettajan toiminnasta ei ohjaajien käsityksissä ilmennyt. Sen sijaan epistemologisen realismin mukaisia opetussuunnitelman ehdotonta noudattamista painottavia käsityksiä voitiin tunnistaa, kuten seuraavassa ohjaajan puheenvuorossa ilmenee.

*”Kaikillahan on se oma alansa tai osa-alue (ammattiala), mitä he haluavat korostaa, niin ok ei mitään, mutta se, että kaikki pitää kuitenkin tulla.” 13*

Ohjaaja tiedosti, että opettajaopiskelijalla voi olla oma tulkinta opetussuunnitelman sisällöstä, mutta hän edellytti, että kaikki opetussuunnitelman sisällöt pitää opettaa. Opetussuunnitelma nähtiin siis muuttumattomana.

### *Oppimisteoreettinen näkökulma*

Praktinen ohjausulottuvuus perustuu behavioristisen oppimisteorian mukaiseen näkemykseen oppimisesta. Behaviorismin mukaisesti toimiessaan opettaja tunnistaa koulutusohjelman päämäärät ja tavoitteet, listaa tarkasti oppimisen tulokset ja järjestää materiaalin pienempiin yksiköihin sekä järjestää säännöllisiä harjoituksia ärsykereaktiositeen vahvistamiseksi. Lisäksi opettaja varmistaa, että opiskelija tekee määrätyt tehtävät. (Jordan ym. 2008, 30–31.) Behaviorismille ominaisena opetusmenetelmänä on pidetty luentoperustaista tiedon välittämistä (Boghossian 2006). Ohjaajat odottivat opettajaopiskelijoiden välittävän tietoa opiskelijoille. He kuvasivat odotuksiaan muun muassa seuraavasti:

*”että he käyvät läpi ne asiat, mitkä kuuluu suunnitelmaan ” tai ”huipputieto pitää saada siirtymään opiskelijoille” 13*

Behaviorismin keskeisiä periaatteita ovat käyttäytymisen mallintaminen ja käyttäytymisen vahvistaminen (Woollard 2010, 74). Vahvistaminen ja arviointi perustuvat käyttäytymistä kuvaaviin kriteereihin. Opettajan tehtävänä on observoida ja arvioida ja vahvistaa oikea käyttäytyminen välittömällä palautteella. Arviointi tulisi toteutua johdonmukaisesti halutun käyttäytymisen vahvistamiseksi ja mielellään nopeasti tehtävän jälkeen. (Jordan ym. 2008, 31–32; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens & Stijnen 2013, 4.) Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni pyrkimys arvioida opettajaopiskelijoiden osaamista yksisuuntaisella ja välittömällä palautteella.

Behavioristisia menetelmiä ovat myös niin sanotut kehotukset, jotka vaihtelevat suorista kehotuksista hienovaraisiin (Woollard 2010, 76). Ohjaavat opettajat kuvasivat antavansa myönteistä palautetta ja kehotuksia tehdä seuraavalla kerralla toisin. Toisaalta palaute saattoi olla yksioikoisen käskevää, kuten *”teet näin, mutta se ei kannata, vaan tee näin”*.<sup>3</sup> Behaviorismissa palaute voi olla positiivista tai negatiivista sen mukaan, mitä opettaja haluaa vahvistaa opiskelijalla (Thurlings ym. 2013, 1). Olennaista on kuitenkin se, että behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaan opiskelijat nähdään ei-reflektioivina vastaanottajina ja ärsykkeisiin reagoivina (Boghossian 2006, 716).

### *Ohjausvuorovaikutuksen näkökulma*

Praktisessa ohjausulottuvuudessa painottuu opetustyön toiminnallisen ja käytännön tason tarkastelu. Tutkimusten pohjalta tunnistetuista opetusharjoittelun ohjaajan rooleista praktista ohjausulottuvuutta menevät lähelle Hennissenin ym. (2008) nimeämät hallitsevan mentoriopettajan ja aloitteen tekevän mentoriopettajan piirteet, Sampsonin ja Yeomansin (1994) strukturaalisen ohjaajan roolin piirteet sekä Jyrhämän ja Syrjaläisen

---

3 *”No ei kai siihen auta kuin sanoa, että ja niin mie oon tehnytkin, että olen yrittänyt ihan kertoa, että sie teet tällä tavalla, mutta että se ei kannata, koska siitä seuraa jotaki, ja tee mieluummin tällä tavalla, ja sit vielä siihen päälle se kirjallinen palaute, niin en mie oikein keksi parempaakaan että.” 4*



(2009) ohjaajan roolitypologian toimintaa mallintava neuvonantaja. Näissä rooleissa painottuu ohjaajan dominoiva ote vuorovaikutuksen aloittajana, ohjauskeskustelujen sisällön päättäjänä, palautteen antajana ja mallin antajana.

Ohjaajien toiminnan kuvauksissa ilmeni heidän hallitseva roolinsa jo opetuksen suunnitteluvaiheesta lähtien. Ennen opetuksen käytännön toteutusta ohjaajat halusivat lukea ja tarkistaa opetusta koskevat suunnitelmat hyvissä ajoin ja käyttää aikaa suunnitteluvaiheen ohjaukseen. He pitivät tärkeänä antaa palautetta ja puuttua sellaisiin kohtiin, jotka heidän mielestään eivät välttämättä ole hyviä ratkaisuja. Näin he kertoivat pystyvänsä varmistamaan opetuksen sisällöllisen asianmukaisuuden.<sup>4</sup> Etenkin jos opettajaopiskelija oli toteuttamassa opetusharjoittelunaan ohjaavan opettajan opetusvelvollisuutteen kuuluvaa ja vastuulla olevaa opetusta, halusivat ohjaajat varmistua jo etukäteen, että opetussisällöt ovat opetussuunnitelman mukaisia (epistemologinen realismi). Yksi ohjaava opettaja kuvasikin, että ohjaajan tulee olla päämäärätietoinen ja ohjauksen tulee olla tarpeen vaatiessa riittävän vaativaa.

*”Jos opetusharjoittelija tulee ja kertoo, että hän vain tuosta tempaisee, ei sitä ihan sillä tavalla tarvi sulattaa.” 7*

Myös opetustuokion jälkeen toteutuvissa ohjauskeskusteluissa tuli esille ohjaajan hallitseva ja ohjauskeskustelun kulkua johdatteleva rooli. Hennisennin ym. (2008) kuvaamiin hallitsevan ja aloitteen tekevän mentoriopettajan rooleihin sisältyi direktiivisten interventiodien ja kriittisten kommenttien tekemistä. Sama ilmeni tässä aineistossa. Ohjaajat antoivat suoria ohjeita ja vinkkejä. Yksi ohjaavista opettajista kuvasi jopa joutuneensa korottamaan ääntään.

*”Mun täytyy sanoa, että mulla on ollut yks opettajaopiskelija, jolle minun piti oikein sanoa kovalla äänellä.” 3b*

---

4 *”Se, mikä mulla on tapana, on se, että me käytetään siihen etukäteissuunnitteluun aikaa, koska se on minun vastuulla oleva opintojakso.” 11*

Yleensä ohjaavien opettajien kuvauksissa käytännön tason ohjeet olivat kuitenkin sävyltään positiivisia.

#### *Ammatillisen kehittymisen kohde*

Praktisessa ohjausulottuvuudessa ammatillisen kehittymisen keskiössä on opettajaopiskelijan osaaminen. Se, mihin suuntaan opettajaopiskelijan on tarkoitus kehittyä, määräytyy ohjaajan käsitysten mukaan. Tällöin ohjaaja pyrkii siirtämään opettajaopiskelijalle omia käsityksiään opettajuudesta ja siitä, miten opettajan tulee toimia ja millaisia pedagogisia ratkaisuja hänen tulisi tehdä. Tässä ohjausulottuvuudessa voidaan tunnistaa joitakin yhteneviä piirteitä Maynardin ja Furlongin (1995, 18) kirjallisuuden perusteella tunnistamista ohjauksen malleista. Heidän kuvaamassaan oppipoikamallissa on tavoitteena kartoittaa opettajaopiskelijan käytännön kokemuksia siten, että hän toimii ohjaajansa rinnalla ja havainnoi ohjaajan tarjoamia opettamisen malleja. Ohjaajat kuvasivatkin, että he haluavat näyttää opettajaopiskelijoille omaa opettamisen malliaan ja esimerkkiä.<sup>5</sup> Samoin Franken ja Dahlgrenin (1996) mallissa painottuvat ohjaukategoriat, joissa ohjaavan opettajan tehtävänä oli lähinnä siirtää opettajaopiskelijalle itsestäänselviä opettajan tietoon liittyviä asioita. Ohjaajien käsityksissä voidaan tunnistaa myös toinen Maynardin ja Furlongin (1995, 18) kuvaama ohjauksen malli, niin sanottu ”*competency model*”, jossa opettajaopiskelija hankkii omakohtaista kokemusta ottamalla vastuuta opettamisesta käytännön tilanteissa ohjaajan observoidessa ja antaessa palautetta. Ohjaajien käsityksissä välittyi heidän pyrkimyksensä toimia ja ohjata niin, että opettajaopiskelija saa käytännön kokemuksia ja rutiinia tilanteista selviämiseen.<sup>6</sup>

Furlongin ja Maynardin (1995, 181) esittelemistä ohjauksen vaiheista praktisessa ohjausulottuvuudessa ilmenee piirteitä alkavan ja ohjatun opetuksen vaiheista. Furlongin ja Maynardin (1995, 181–182) mukaan opetta-

---

5 ”*Toivoisin, että oman ohjauksen palautteen kautta, oman esimerkin kautta, koska joskus näitä harjoittelijat saattaa seurata myöskin omia tunteja, niinkö minun pitämiä tunteja.*” 4

6 ”*Että kyllä minusta on tärkeä, että kerran tällöinen systeemi on olemassa, kun ihmiset suorittaa opetusharjoittelua työlämässä, niin minusta on kaupan tärkeä, minun mielestä niinkö vastuu tulevalle kollegalle mahdollisesti kertoa sitten.*” 2

jaopiskelijoiden käytännön ammatillinen kehittyminen ja tietäminen alkavat siinä vaiheessa, kun he menevät luokkaan ja ovat aidossa opetustilanteessa. He viittaavat ohjauksen mallissaan Schönin (1983) toiminnasta oppimisen ja reflektoinnin käsitteisiin. Schönin (1983, 1987) *knowing-in-action*-termiä soveltaen opettajaopiskelija oppii yhteisöön liittyvää käytännön tietoa aidossa oppimistilanteessa ja toiminnan kautta. Opettajaopiskelija on ikään kuin käytännön tutkija. Kun opetuksen kuluessa tulee erilaisia tilanteita, hän voi reflektoida toimintatapoja jo varsinaisen toiminnan aikana (*reflection in action*) (Schön 1983, 51). Ohjaajan roolina tässä ensimmäisessä vaiheessa on mallintaa opetusta opettajaopiskelijan havainnoidessa sekä ohjaajan opettaessa yhdessä opettajaopiskelijan kanssa. Kun ohjaaja opetusharjoittelun alussa mallintaa opetusta opettajaopiskelijan havainnoidessa, voi opettajaopiskelija Furlongin ja Maynardin (1995, 182) mukaan keskittyä etenkin rutiineihin ja sääntöihin. Toisessa niin sanotussa ohjatun opetuksen vaiheessa ohjaaja toimii valmentajana, jolloin hän puolestaan havainnoi opettajaopiskelijan toimintaa ja antaa systemaattista palautetta. Ohjaaja auttaa opettajaopiskelijaa näkemään ja keskittymään opetuksessaan tiettyihin asioihin ja rohkaisee heitä keskustelemaan ja ilmaisemaan sitä, mitä he tietävät. (Furlong & Maynard 1995, 184.) Tiedostava reflektointielementti ei kuitenkaan sisälly praktiseen ohjausulottuvuuteen.

#### **4.2.3 Humanistis-konstruktivistinen ohjausulottuvuus**

Humanistis-konstruktivistisessa samoin kuin praktisessa ohjausulottuvuudessa tarkoituksena on opettajaopiskelijan kehittymisen tukeminen. Humanistis-konstruktivistisessa ohjauksessa keskitytään kuitenkin enemmän opettajaopiskelijan itsenäisyyden ja autonomisuuden tukemiseen kuin pelkästään käytännön opetustyön ohjaamiseen. Samoin ohjauksessa painottuu opettajaopiskelijan itse määrittämä opettajuuden suunta nimenomaan siten, että ohjaaja pyrkii tukemaan ohjauksellaan opettajaopiskelijaa hänen persoonallisen opettajuutensa kehittämisessä. Kuitenkaan ohjaavan opettajan käsitykset tavoiteltavasta opettajuudesta eivät ole poissuljettuja.

### *Epistemologiset ja ontologiset uskomukset*

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus nähdään moniulotteisena ja subjektiivisena, mikä on tyypillistä historiallis-kriittiselle relativismille. Sen mukaan todellisuuden voi tavoittaa vain epätäydellisesti. Todellisuus muovautuu ja tarkentuu useiden tekijöiden kokonaisuudessa. Esimerkiksi tutkimuksen tekemisessä tutkijan arvot vaikuttavat saavutettavaan tietoon. (Guba & Lincoln 1994, 109–110; Lauriala 2013; Lincolnin ym. 2011.) Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni oppimisen kokeminen moniulotteisena, mikä on tyypillistä relativismin moniulotteisuudelle.<sup>7</sup> Historiallis-kriittinen relativismi oli seurausta 1960-luvun lopulta alkaneesta kriittisestä suhtautumisesta positivismiin ja sen objektivististen pyrkimysten soveltuvuudesta ihmistieteitä kohtaan. Todellisuutta ei enää nähty vain objektiivisena tosiasioiden tilana. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342; Lauriala 2013.) Subjektiivisuutta painottavasta epistemologisen ymmärtämisen tasosta Kuhn (1991, 1999) käyttää nimitystä ”*multiplis?*”. Perryn (1970) luokituksessa ”*multiplism*” viittaa todellisuuden ja näkökulmien moninaisuuteen. Sen mukaan tieto syntyy ihmisten mielessä ja on sen vuoksi epävarmaa.

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa yksilöllisyyttä painottava relativistinen taso näkyy etenkin opettajaopiskelijan persoonallisen opettajuuden ja identiteetin kehittymisen tukemisena. Opettajuuteen kasvu ja opettajaidentiteetin muodostuminen liittyvät persoonallisen identiteetin rakentamiseen, kuulumiseen johonkin sekä taitojen ja kykyjen jakamiseen toisten kanssa. Opettajaidentiteetin kehittymistä edistää, kun persoonallinen olemassaolo koetaan mielekkääksi ja yhteneväiseksi. (Tiilikkala 2004, 257.) Heikkisen (2000, 14) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin voidaan nähdä koostuvan sekä persoonallisesta (kuka minä olen) että kollektiivisesta (keitä me olemme) identiteetin komponenteista muodostaen näkemyksen siitä, kuka minä olen opettajana. Ohjaajat pitivät tärkeänä, että opettajaopiskelijat pääsisivät harjoittelunsa aikana kehittämään omaa persoonallista opettajaidentiteettiään ja saamaan kokemuksia itsenäisestä toiminnasta sekä toisaalta oppilaitoksen toimintaympäristöstä. Ohjaajat totesivat opis-

---

7 ”Semmonen realistinen käsitys oppimisesta on niin monimuotoinen.” 5

kelijoiden pitävän persoonallisista opettajista.<sup>8</sup> Koski-Heikkisen (2014) mukaan ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti ja käsitys ideaalista ammatillisesta opettajuudesta kehittyvät yksilöllisen persoonallisuuden ja työssäkehittymisen tuloksena. Ammatti-identiteetin kehittyminen vaatii opettajalta jatkuvaa pohdintaa ja dialogia, joissa peilataan elämän kokemusten aikana omaksuttuja ideaalin opettajuuden merkitysrakenteita todellisiin arjen opettajantyön kokemuksiin. (Koski-Heikkinen 2014, 89.)

Yksilöllisen opettajuuden tukemisen ohella ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni odotus opettajaopiskelijoiden kyvystä itsenäiseen toimintaan. Itsenäisyyden odotus liittyi sekä opettajaopiskelijoiden opetusosaamiseen että heidän opiskeluunsa. Ohjaavat opettajat odottivat, että opettajaopiskelijat kykenisivät itsenäiseen toimintaan siten, että he ottaisivat vastuun opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta ja tekisivät itsenäisiä ratkaisuja. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijat ovat toista uraa luovia, joten heillä voi olettaa olevan edellisestä ammatista kertyneitä taitoja, joista on hyötyä laaja-alaisesti opettajan työssä. Toista uraa luovien opettajaopiskelijoiden on esimerkiksi todettu olevan autonomisempia opettajaopiskelijoita kuin ensimmäisen uran opettajaopiskelijat (Gonzalez Rodriguez & Sjostrom 1998). Ohjaavien opettajien käsityksessä ilmeni odotus, että opettajaopiskelijat olisivat jopa niin itsenäisiä, etteivät välttämättä tarvitsisi ulkopuolista apua. Yksi ohjaavista kuvasi odotustaan seuraavasti:

*”Odotan, että opetusarjoittelija hoitaa itsenäisesti työn ja minä vain astun syrjään opetuksen ja kehittämisen tieltä ja oppimisen tieltä ja yritän mahdollisimman vähän puuttua.”<sup>8</sup>*

Ohjaavan opettajan odotus voi ilmentää Olafsonin ja Schrawin (2006, 73) kuvaamaa oppimisympäristöä, jossa opettajaopiskelijalla on tilaisuus kehittää autonomisuutta ja itsenäistä päätöksentekoa ja ajattelua. Ohjaava opettaja siis luopuu omasta opettajan roolistaan, jotta opettajaopiskelija saisi vapaasti

---

8 *”Kyllähän ne opiskelijatkin tykkäävät semmosista, että ollaan omia persoonia mutta kuitenkin hallitsevat asian mutta persoonallisella tavalla tuovat sen osaamisensa sitten”<sup>1</sup>*

toimia oman persoonallisen opettajuutensa mukaan. Toisaalta odotus siitä, että opettajaopiskelija ei tarvitse ulkopuolista apua, osoittaa, että ohjaaja odottaa opettajaopiskelijan olevan jo pitkällä opettajuuden kehittymisessään ja että hänellä on lähtökohtaisesti kyky itsenäiseen toimintaan (ks. Furlong & Maynard 1995; Meijer ym. 2009). Tigchelaar ym. (2010) kuitenkin huomauttavat, että siirtyminen opettajan uralle toisesta ammatista ei tarkoita sitä, että opettajaopiskelijat eivät tarvitsisi tukea ja ohjausta (ks. myös Nissilä 2006). Vaikka ohjaavien opettajien kuvauksissa ilmeni odotus, että opettajaopiskelijat olisivat itsenäisiä opettajan tehtävissään, heidän kuvauksissaan ilmeni opiskelijoiden kykyjen huomiointi.<sup>9</sup>

Ohjaajien käsityksissä ilmeni odotus opettajaopiskelijoiden itseohjautuvuudesta myös ohjauksen hakemisessa. Ohjaavat opettajat odottivat, että opettajaopiskelija hakee apua ja ohjeita, jos hän on epävarma opetuksen toteuttamiseen liittyvissä ratkaisuisissa: *”Jos on itse epävarma jostakin, ... niin silloin voi kysyä.”* (esimerkki sivulla 73) Jyrhämän (2002, 171) mukaan neuvon kysyminen on yksi vaihe oppimiseen kuuluvassa ongelmanratkaisussa. Opettajaopiskelijan itseohjautuvuus ohjauksen hakemisessa ohjaavalta opettajalta sekä muulta oppilaitoksen henkilökunnalta ja opettajakunnalta tukee sosiaalistumista oppilaitokseen (Erkkilä & Perunka 2014).

Opetussuunnitelmassa relativismi merkitsee sitä, että tiedolla nähdään olevan useita näkökulmia ja tiedon analysointia sopeutetaan vastaamaan yksilöllisiä tarpeita (Olafson & Schraw 2006, 74). Humanistis-konstruktivistiseen ohjausolottuvuuteen liittyvä relativismin subjektiivisuus ilmenee opetussuunnitelmassa esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman painottumisena ja tiedon suuntaamisena vastaamaan yksilöllisiä tarpeita (Olafson & Schraw 2006, 74). Ohjaavien opettajien mukaan virallisen oppilaitoksen opetussuunnitelman pohjalta suunnitellaan opiskelijakohtainen, henkilökohtainen opetussuunnitelma. Ohjaavat opettajat pitivät tärkeänä, että opettajaopiskelijat oppivat sovittamaan opetussuunnitelman osaamisvaatimukset ja -tavoitteet opiskelijoiden yksilöllisten oppimistar-

---

9 ”että ne tekee omat materiaali ja omilla kyvyillään menee siellä eteenpäin” 11

peiden mukaan.<sup>10</sup> Baxter Magoldan (2002) opiskelijoiden epistemologista kehittymistä kuvaavassa mallissa jokaisen omaa uskomusta painottavasta epistemologian luokasta käytetään nimitystä ”*self authorship*”. Opiskelija nähdään tällöin aktiivisena tiedon konstruoijana, jolla on metakognitiivisia itsesäätelytaitoja (Olafson & Schraw 2006, 74). Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijan itsesäätelytaitojen kehittymistä, autonomisuutta ja itsenäistä tiedon rakentamista (Brownlee ym. 2014, 174) järjestämällä sellaisia monipuolisia ja uusia ulottuvuuksia sisältäviä oppimisympäristöjä (Baxter Magoldan 2002), joissa opiskelijat voivat oppia ajattelemaan itsenäisesti (Olafson & Schraw 2006, 73). Ajattelun kehittymistä edistää reflektiivinen keskustelu olemassa olevista ja uusista uskomuksista ohjaajan kanssa (Baxter Magoldan 2002; Korthagen & Vasalos 2005).

Opettajan tulee osata muuttaa alan sisältötieto pedagogiseksi sisältötiedoksi täyttääkseen opetussuunnitelman vaatimukset erilaisissa oppimistilanteissa (Robertson 2008; Shulman 1986). Alakohtainen ammatillinen osaaminen koettiin tärkeäksi ydinsisällön jäsentämisessä, käytännön opetustyössä ja oppimisen ohjaamisessa.<sup>11</sup> Tutkimusten mukaan opettajat toteuttavat opetusta omalla yksilöllisellä tavallaan. Vaikka heillä olisi samanlainen oppiaineen tietoperusta, heidän representaationsa kyseistä sisällöstä on erilainen (Chen & Ennis 1995, 390–400; Van Driel ym. 1998, 691).<sup>12</sup> Ben-Peretz ym. (2003) toteavat opettajan minäkuva koskevassa tutkimuksessa, että erilainen työtausta vaikuttaa opettajan ammatilliseen kuvaan. He toteavat Casey (1995, 81) mukaisesti, että työ vaikuttaa käyttäytymistaipumuksiin: ”*people become what they do*”. Tämän vuoksi opettajan työtausta muovaa toimintaa

---

10 *Se opetussuunnitelma, niin tietenkin lähdetään liikkeelle sisällöllisistä tavoitteista, mutta sitten aletaan pohtia pedagogista näkemystä. Jotta se menisi oikein pitkälle, niin täytyisi olla tällainen henkilökohtaistaminen vielä” 2*

11 *”koska se on meillä ammatillinen juttu, kaikkihan kokee kuitenkin oman alan ammatin jonkun asian erilailla ja jonkun tärkeämpänä. Mitä se nostaa sieltä esille, niin jotkut asiat nousee erilailla tärkeäksi. Semmoset, jotka nyt on varmaan ollu työelämässä vasta, niin niillä on tietenkin vähän erilainen näkemys siihen, ja voi olla, että ne sen oman viimeisen työpaikan pohjalta nostaa asioita.” 13*

12 *”Kaikkihan kokee kuitenkin oman alan ammatin jonkun asian erilailla ja jonkun tärkeämpänä.” 13*

luokassa, mutta myös olemista opettajana. Ben-Peretz ym. (2003) pitävät tärkeänä, että sekä tulevat että kokeneet opettajat tulisivat tietoisiksi mielikuvistaan, niiden alkuperästä ja tavoista, joilla ne vaikuttavat opettamiseen. Tiedostamisen kautta voi opettamista muovaavia mielikuvia muuttaa.

Siirryttäessä opetussuunnitelmasta ja opettajaopiskelijan tekemästä ennakkosuunnitelmasta käytännön toteutukseen ohjaajat odottivat opettajaopiskelijoiden tiedostavan oppimistilanteiden ainutkertaisen luonteen. Esimerkiksi scaffold-tyyppisessä ohjauksessa huomioidaan opiskelijan yksilöllinen kehittymisen vaihe (Olafson & Schraw 2006, 74). Jokainen oppimistilanne on erilainen, joten opettajalta vaaditaan kykyä osata muuttaa ennakkosuunnitelmiaan. Ohjaajat odottivat, että opettajaopiskelijat ovat joustavia ja ennakkoluulottomia ja näin ollen osaavat säädellä omaa toimintaansa tilanteen vaatimalla ja opiskelijoiden oppimistarpeiden mukaisella tavalla.<sup>13</sup> Opettajan pedagoginen autonomia ja vapaus päättää käytännöistä perustuvat oppimistilanteen lukuisiin kompleksisiin tekijöihin, jotka tekevät niistä ainutlaatuisia ja autenttisia (Lauriala 2013, 579). Toisaalta, jotta edellä mainitun kaltainen oppimistilanteen hallinta mahdollistuu, vaatii se opettajaopiskelijalta oman ammattialan osaamista. Toisin sanoen tässäkin kohdassa ilmenee ammatillisilta opettajaopiskelijoilta lähtökohtaisesti vaadittava oman ammattialan osaaminen. Ohjaavien opettajien käsitysten mukaan monipuolinen oman ammattialan kokemus auttaa opettajaopiskelijaa ohjaamaan opiskelijoiden yksilöllistä tiedonrakentamista etenkin opettajuuden alkuvaiheessa, kun opetuskokemusta ei juuri ole (ks. Brownlee ym. 2014, 174; Olafson & Schraw 2006, 73). Siksi ohjaajat olettivat opettajaopiskelijoiden pystyvän tunnistamaan, millaisen opetuskokonaisuuden he pystyvät opettamaan:

*”Mä oletan, että opettajaharjoittelija on ottanut vastaan semmoisen opintojakson, minkä se pystyy opettamaan. Ei riitä pelkästään se, että justiinsa sen osion jostakin aiheesta osaa, vaan pitää olla se kontekstijuttu myöskin, että*

---

13 *”ettei kuvittele luulevansa, että pystyy etukäteen asiat suunnittelemaan niin, että ne pystyy viemään just sillä kaavalla läpi, mitä itse luulee, koska se ei varmasti onnistu, että just semmosta joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta.” 5*



*ottaa vastaan sellaisen opintojakson, mistä on varma sisällöllisesti, että pystyy pelaamaan näitten kanssa, vaikka ei olisi koskaan opettanutkaan. Niin kuin "XR" (ohjattavana ollut opettajaopiskelija) ei ole koskaan opettanut "XX" (matkailuun liittyvä opintojakso), mutta se on opiskellut matkailua, ja silloin se ei ole suunnaton ponnistus, että pystyy sitä matkailua." 11*

Ohjaavan opettajan ”pelaaminen”-termin taustalta voidaan tunnistaa pedagogisen sisältötiedon (Robertson 2008; Shulman 1986) mukainen toiminta niin, että opettajaopiskelija pystyy säätelemään omaa pedagogista toimintaansa opiskelijaryhmän oppimistilanteen mukaan. Modernissa tieteenfilosofissa tosiasioita ei pidetä oikeana tai vääränä, jolloin kahden eri observoijan käsitykset voivat vaihdella heidän kokemustaustansa mukaan. Kang (2008) toteaa, että henkilö, jolla on kehittyneempiä epistemologisia uskomuksia, hylkää objektiivisen totuuden ja tunnistaa useita realiteetteja ja pitää tieteellistä tietoa ihmisen rakentamana. Ohjaajan mainitsema pelaaminen viittaa siihen, että opettaja pystyy toimimaan erilaisissa oppimistilanteissa ammatillisen kokemuksensa avulla ja voi sen tuella rakentaa yksilöllistä oman alan tietorakennetta, jota hyödyntää opetuksessa. (Kang 2008, 480.)

### *Oppimisteoreettinen näkökulma*

Humanistiskonstruktivistisen ohjauksen taustalla voidaan tunnistaa humanistisen ihmiskäsityksen, kokemuksellisen oppimisen sekä konstruktivistinen oppimisteorian yksilöllistä tiedonrakentamista painottava kognitiivinen suuntaus (Von Glasersfeld 1995). Opettamisesta puhuessaan ohjaavat opettajat korostivat oppimisen tärkeyttä ja osaamista, jota tarvitaan oppimisen pedagogisessa ohjaamisessa. Yksi ohjaavista opettajista kuvasi tätä seuraavasti:

*”Tietoa ei voi niinkö tuutista kaataa päähän, vaan niiden pitää saada itse purra ja ”märehtyä” ja sillä lailla ne oppivat sen paremmin.” 6*

”Märehtimis”-metaforassa heijastuvat kognitiiviseen psykologiaan pohjautuvat konstruktivistiset oppimisenäkemykset, joissa oppiminen on oppijan oman

toiminnan tulosta (yksilökonstruktivismi, radikaali konstruktivismi). Von Glasersfeldin (1995) mukaan tietoa ei saada passiivisesti, vaan se rakennetaan kognitiivisen prosessoinnin tuloksena. Kognitiivinen toiminta on mukautuvaa, ja se palvelee kokemusmaailman järjestämistä. Tarkoituksena ei ole ontologisen todellisuuden löytäminen. (Von Glasersfeld 1995.) Ohjaavien opettajien ohjaustoiminnan käsityksissä painottui oppimisen ohjaaminen, ei niinkään tiedon siirtäminen. Ohjaavat opettajat kuvasivat myös pyrkivänsä ohjaamaan kysymyksillä, mikä on tyypillistä konstruktivistiselle oppimisenäkemykselle (ks. MacKinnon & Scarff-Seatter 1997, 39).

Ohjaavien opettajien ohjauksikäsitksissä oli tunnistettavissa myös humanistisen oppimiskäsityksen tyyppistä oppijakeskeisyyttä ja siihen linkittyvän kokemuksellisen oppimisen piirteitä. Yksi humanistisen oppimisen lähtökohta on opiskelijan rohkaiseminen ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Maslow 1970; Rogers 1979). Persoonallisen potentiaalin saavuttamisen ja yksilön päämäärien tukeminen heijastuu esimerkiksi siinä, että ohjaajat pyrkivät tukemaan opettajaopiskelijaa löytämään omat vahvuutensa.<sup>14</sup> Ohjaajat kuvasivat pyrkivänsä positiivissävyiseen ohjaamiseen ja persoonallisen opettajuuden löytämiseen. Toisaalta kokemukselliseen oppimiseen perustuvilla käytännön kokemuksilla ja havaituilla malleilla mahdollistuu opettajaopiskelijoiden omien skeemojen ja skriptien muodostaminen. Opettajaopiskelijoiden on todettu omaksuvan melko nopeastikin teoreettista tietoa. Sen sijaan teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön tapahtuu hitaammin. (Nissilä 2006.) Opetusharjoittelu turvallisessa ja ohjatussa ympäristössä mahdollistaa pedagogisten ratkaisujen toteutettavuuden testaamisen (Jyrhämä 2006, 52).

### *Ohjausvuorovaikutuksen näkökulma*

Keskeinen tapa ohjata opetusharjoittelua oli vuorovaikutteinen keskustelu opettajaopiskelijan kanssa. Ohjaajien käsityksissä ilmeni, että opetusharjoittelun lopputulos on sitä parempi, mitä enemmän ohjaaja keskustelee

---

14 ”Kun itse puhkee kukkaan, että hän löytää oman vahvuutensa ja tyyliänsä kaikessa.”<sup>9</sup>

ja on läsnä opettajaopiskelijan kanssa.<sup>15</sup> Gordonin (2006) mukaan toimiva vuorovaikutussuhde perustuu kokonaisvaltaiseen vuorovaikutukseen, jonka osa-alueita ovat kuuntelun taito, selvä itseilmaisuu minä-viestein sekä ongelmaratkaisutaidot (Gordon 2006, 23, 47–53). Ohjaavien opettajien kuvauksissa ilmeni etenkin kuuntelun ja läsnäolon merkitys, kuten seuraava haastatteluesimerkki osoittaa:

*”Se miten siinä voisi olla hyvä ohjaaja, niin ainakin pitäisi jaksaa keskustella ja kuunnella sitä ohjattavaa ja yrittää siinä keskustelussa tarttua semmoisiin asioihin, mitkä hän kokee siihen omaan tai ihan opetusfilosofian liittyväksi, että voisi yrittää syventää sitä ajattelua sitten, että sais sen kokelaan pohtimaan, että mitä hän on tekemässä.” 10*

Vaikka humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa olennaista on opettajaopiskelijan persoonallisen opettajuuden löytäminen ja hänen autonomisuuden tukeminen, pyrkivät ohjaavat opettajat omalta osaltaan kuitenkin suuntaamaan opettajaopiskelijan kehittymistä. Ohjaajat kuvasivat kuuntelevansa opettajaopiskelijaa, mutta tarttuivat itse kokemuinsa tärkeisiin kohtiin. Edellisessä esimerkissä ohjaava opettaja pitää tärkeänä opetusfilosofian tarkastelua ja pyrkii syventämään vuorovaikutusta siihen suuntaan.

Praktiseen ohjausulottuvuuteen verrattuna humanistis-konstruktivistisessä ohjauksessa ohjaajat pyrkivät kuitenkin välttämään suoraa ohjeistusta.<sup>16</sup> Suoran ohjeistuksen sijaan ohjaavat opettajat pyrkivät syventämään ajattelua reflektoinnilla. Reflektiota voidaan luonnehtia Wardin ja McCotterin (2004) kuvaamaksi dialogiseksi reflektioksi fokuksen ollessa opettajaopiskelijoiden oppimisessa. Humanistis-konstruktivistisessä ohjau-

---

15 *”Sen on huomannut, että mitä enemmän on vuorovaikutuksessa opettajaksi opiskelevan kanssa, niin sitä parempi lopputulos siitä tulee. Kyllä siitä tulee parempi. Pitää se koko jatkumo nähdä. Kaikki vaiheet. Sitä parempi, mitä enemmän näkee. Koska jos siellä välillä on pois, niin ei tiiä, että mitä siellä on tapahtunu. Kyllä se on, mie ainakin korostaisin sitä, että ohjaaja olis paljon läsnä paikalla sitten ja olis mukana niissä ennen ja jälkeen, mahdollisimman paljon kyllä mie koen hyvänä.” 1*

16 *”Näen haasteena tai riskinä sen, että lähtisin kauheana suoraan ohjaamaan semmoisia ihmisiä.” 8*

sulottuvuudessa ilmenee Hennissenin ym. (2008) ohjausrooleista lähinnä kannustava mentoriopettaja, joka etenee ohjauksessaan sen mukaan, mitä opettajaopiskelija ottaa keskustelun aiheiksi. Ohjaava opettaja houkuttelee opettajaopiskelijaa syventämään tarkastelua reflektioivilla kysymyksillä. Reflektiiva ote painottuu myös Franken ja Dahlgrenin (1996) ohjaustoitominnan mallissa, jossa ohjaajan tehtävänä on toimia opettajaopiskelijan keskustelu- ja yhteistyökumppanina. Reflektiivisen otteen tavoitteena on se, että opettajaopiskelija tutkii ja rakentaa omaa opettajuuttaan. Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) ohjaajatypologiasta löytyy yhtymäkohtia humanistis-konstruktivistiseen ohjausulottuvuuteen useammasta ohjaajaroolista, selkeimmin ehkä opettajan ajattelua ohjaavasta suunnanantajan rooliin, mutta myös ääneen ajattelijan, helpottajan ja tukijan, kanssakulkijan rooleista sekä käyttöteorian kehittymistä tukevan kaukupohjaksi nimetyn ohjaajan rooleista.

Reflektiivaan keskusteluun liittyy myös oman toiminnan arviointi. Ohjaajien käsityksissä ilmeni persoonallisen opettajuuden arvioinnin tärkeys siitä näkökulmasta, miten persoona liittyy opetukseen. Seuraavan esimerkin mukaan opettajalla voi olla narsistisia piirteitä, jotka on hyvä tiedostaa ja oppia hallitsemaan, ettei se olisi opiskelijan oppimisen esteenä:

*”Sitäkin pitäisi kehittää jotenkin. Opettajissa on hyvin erilaisia persoonia ja hyvin paljon on narsistisia piirteitä. Minusta ne korostuvat opetuksessa ja ryhmien ohjaamisessa. Ne on tärkeitä asioita, mitä pitää myöskin pohtia ja ainakin arvioida itsessään ja kun vaan kykenee vertaukselliseen tai reflektiivaan keskusteluun.” 8*

Opetustilanteiden jälkeen toteutuviissa ohjauskeskusteluissa ohjaavat opettajat kokivat tärkeiksi lähtökohdiksi opettajaopiskelijan ajatukset ja kokemukset opetus- ja oppimistilanteista. Tällä ohjauskäsityksellä on yhtymäkohtia Burbulesin (1993, 120–124) dialogiluokituksen ohjaavaan dialogiin, jossa opettaja ohjaa opiskelijaa ja hänen ajatteluaan tiettyyn tavoitteeseen ja päämäärään suunniteltujen kysymysten avulla. Ohjauskeskustelut etenivät useimmiten niin, että ohjaajat ensin kyselivät opettajaopiskelijoiden tuntemuksista ja kokemuksista. Arviointi rakentui

vuorovaikutteisesti niin, että lähtökohtana olivat opettajaopiskelijan oma itsearviointi ja reflektointi.<sup>17</sup>

### *Ammatillisen kehittymisen painopiste*

Humanistis-konstruktivistisessa ja praktisessa ohjausulottuvuudessa ammatillisen kehittymisen keskiössä on opettajaopiskelija. Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa painottuvat kuitenkin käytännön opetustyön kehittämisen sijaan opettajaopiskelijan persoonallisen opettajuuden kehittäminen ja vahvistaminen. Kun praktisessa ohjausulottuvuudessa ohjaavat opettajat kuvasivat, millaisia heidän opiskelijansa ovat ja millaista opetusta he odottivat opettajaopiskelijalta, niin tässä ohjausulottuvuudessa opettajaopiskelijat perehdytetään taustatietoihin, joiden perusteella he voivat tehdä omia itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja.<sup>18</sup>

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa ilmenee etenkin Korthagenin (1985) ja Meijerin ym. (2009) opettajan toimintaa tarkasteleva malli, jossa ohjauksen näkökulmasta huomioidaan opettajaopiskelijoiden yksilölliset kehittymisen vaiheet ja ohjauksen tarpeet. Ohjaajien kuvauksissa alkuvaiheen ohjauksessa painottuivat eri asiat kuin loppuvaiheessa. Ohjaus suuntautui erilaisiin opetustyön osa-alueisiin sen mukaan, mikä oli opetusharjoittelun vaihe. Yksi ohjaavista opettajista kuvasi ohjausta ”draaman kaarena”. Tällä hän tarkoitti, että ohjauksen eri vaiheessa kiinnitetään huomio eri asioihin.<sup>19</sup> Ohjaajien yrkimityksissä ilmeni myös se, että he

---

17 ”Kyselin ekaksi, että mikä on filis tai mitä tykkäsit, eli kysyin hänen mielipidettä, ja siihen hän sitti itse aina sano sen.” 2

”Tietenkin arviointi on yksi osa sitä, että oikeastaan ennen kuin mie teen sen kirjallisen arvioinnin, niin me käydään arviointilomakkeen kautta keskustelu, missä se oppija ensin reflektoi itseään, käydään ne kysymykset läpi, ja sitten mie perään suullisesti ja sitten siitä mie kokoon sen.” 8

18 ”Haluan, että ne itse tekee niitä omia näkemyksiänsä, koska oppija ei aina välttämättä ole semmoinen kuin mie nään sen, tai kun se nähdään niinkö muutaman ensimmäisen kerran. Se sitti voikin osoittautua ihan joksikin muuksi.” 8

19 ”Voisko tässä nähdä semmosta jonkilaista kaarta siinä ohjauksessa. Ne ei aina toistu ne samat asiat, vaan siinä pyrittäs niinkö vähän kehittään eri asioita, ja silloin tulis semmonen tietynlainen draaman kaari siihen ehkä, ehkä en tiää, tuo on tuo on jo vaikeampi asia sitti.” 4

saisivat opettajaopiskelijan reflektoimaan omaa toimintaansa ja syventämään ajatteluaan. Myös Meijerin ym. (2009) mallissa reflektion tarkoituksena on tietoisuuden sekä omien uskomusten tunnistaminen.

Ohjaajat kuvasivat ohjausroolinsa ja ohjaustyyliä muovautuvan sen mukaan, millainen kokemuspohja opettajaopiskelijalla on. Opettajaopiskelijoiden kokemustausta ammatillisessa opettajakoulutuksessa on hyvin monipuolinen ja heterogeeninen. Osalla on pitkä kokemus opettajan ja kouluttajan tehtävistä, kun taas osalla opettajakokemusta ei ole lainkaan. Opettajaopiskelijoiden yksilöllinen kehittyminen vaatii myös erilaisen ajan. Seuraavassa esimerkissä ohjaava opettaja kuvaa opettajaopiskelijan kehittymistä ja hänen ohjaamistapansa painopistealueita harjoittelun eri vaiheissa:

*”Mä käyn alussa kuuntelemassa siellä tunneilla, ja jos siellä on jotakin sellaista, mihin pitää heti puuttua, niin sitten, mutta muuten tavallisesti en sano sen kummempaa mitään, en ala ruotimaan sitä tilannetta siinä, koska sehän on kesken se prosessi. Kun eka tunti on, niin siinä voi olla, että se jännittää niin älyttömästi. Se kontakti opiskelijoihin ja se oma olemus ja kaikki se uskottavuus, niin se tulee sen prosessin aikana. Sen takia minusta on hyvä vasta siellä lopussa ottaa ja kattoo sitä omaakin muistiinpanoa. Jos ensimmäisellä kerralla on kiinnittänyt huomiota kehitettävänä asiana, niin se lopussa on korjaantunu, niin siitä on kiva sanoa, alussa sinulla oli näin, mutta sitten sää huomasit itsekkin, ja nythän lopussa, ja siitä ei tarvi sanoa muuta kuin se on tässä opetuksen aikana menny.” 11*

Esimerkissä välittyy ohjaavan opettajan käsitys oppimisen ja kehittymisen vaatimasta ajasta sekä ohjauksen painottumisesta eri tavoin harjoittelun eri vaiheissa. Ohjaaja tiedosti ja hyväksyi opettajaopiskelijan kehittymisen keskenäisyyden. Vaikka hän huomasikin opetusharjoittelun alussa kehittämisen kohteita, hän ei alkanut käsitellä niitä opetusharjoittelun alkuvaiheessa, vaan jäi odottamaan opetusharjoittelun etenemistä ja opettajaopiskelijan oman toiminnan tiedostamisen kehittymistä ja kiinnitti asiaan huomiota opetusharjoittelun ohjauksen päätösvaiheessa. Opettajaopiskelijoiden oman oppimisen itsesäätely vaihtelee yksilöllisesti erilaisissa opetustilanteissa. Hyvin intensiivisissä tilanteissa opettajaopiskelijat eivät välttämättä pysty

keskittymään oman toiminnan ja oppimisen tarkkailuun ja pohdintaan (Endedijk, Brekelmans, Verloop, Slegers & Vermunt 2014). Ohjaaja tulkitsi, että opettajaopiskelija ei vielä kykene tarkastelemaan kehittämiskohteita, joten hän koki tärkeäksi odottaa, kunnes opettajaopiskelija saa kokemusta ja kehittyä ja palautteelle otollinen vaihe on saavutettu. Haasteeksi yksilöllisessä kehittämisessä koettiin kuitenkin opetusharjoittelun lyhyt kesto.

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa ilmenee Maynardin ja Furlogin (1995) mallista opetuksesta oppiminen -vaihe. Kyseinen vaihe painottaa opetustyön käytäntöä, mutta ohjauksessa painottuu opettajaopiskelijan kannustaminen tutkimaan omaa toimintaansa ja oppituntiaan. Tässä ohjauksen vaiheessa konkretisoituu Schönin (1983, 1987) toiminnan jälkeinen reflektointi (*reflection on action*). Ohjaajan roolina on olla kriittinen ystävä, joka seuraa opetusta ja rohkaisee sekä kannustaa (Furlong & Maynard 1995, 190). Opettajaopiskelijoiden kehittymistä käsitettiin edistävän se, että he joutuisivat oman mukavuusalueensa ja osaamisalueensa ulkopuolelle ja että he voisivat rakentaa opettajuuttaan kokeilemalla sekä pohdiskellen kokemuksiaan.<sup>20</sup> Nimenomaan itsenäisen suunnittelun ja kokeilujen kautta opettajaopiskelijoille haluttiin antaa mahdollisuus onnistuneisiin oppimistilanteisiin. Tällöin annetaan mahdollisuus toiminnan aikaiseen reflektointiin (Schön 1983; 1987). Kun opettajaopiskelijalla ei ole olemassa valmista rutiinia tilanteen ratkaisemiseen, hänen täytyy tehdä uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja.

#### 4.2.4 Tutkiva dialoginen ohjausulottuvuus

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa pyrkimyksenä on sekä opettajaopiskelijan että ohjaavan opettajan kehittyminen. Ohjauskeskustelu on luonteeltaan dialogista. Sen sisältöinä ovat paitsi opettajuuden kehittäminen myös vallitsevien käytäntöjen kriittinen tarkastelu. Ohjauskeskustelussa otetaan huomioon oppilaitoksen toimintakulttuuri sekä mahdollisesti muu laajempi konteksti, kuten vallitsevat koulutuspoliittiset linjaukset tai muut opetukseen yhteydessä olevat yhteiskunnalliset tekijät. Tutkivassa dialogi-

---

20 ”joutuu ainakin sen mukavuusalueen ulkopuolelle, että joutuu ajattelemaan enempi kuin normaalisti” 14

sessä ohjausulottuvuudessa painotetaan yksilön tietoisuuden kehittymistä suhteessa sosiaalisiin ja kulttuurisiin oloihin. Olennainen ero edellisiin ohjausulottuvuuksiin verrattuna on siinä, että praktisessa ja humanistis-konstruktivistisessä ohjausulottuvuudessa tuetaan opettajaopiskelijan kehittymistä, kun taas tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa pyrkimyksenä on kummankin osapuolen kehittyminen, ja ohjaussuhde on edellisiin ulottuvuuksiin verrattuna tasavertaisempi. Tutkiva dialogisen ohjausulottuvuuden taustalla on tunnistettavissa etenkin sosiokonstruktivistisen ja transformaatiivisen oppimisteorian piirteitä sekä muun muassa Burbuleasin dialogiluokituksen (1993, 116–118) mukaista kyselevää dialogia (*dialogue as inquiry*), jossa etsitään uutta tietoa ja haetaan ratkaisuja ongelmiin. Brownleyn ym. (2014, 173–174) mukaan kriittisen arvioinnin tasolla opettajan tehtävänä on mahdollistaa korkeamman tason ajattelu ja argumentointi.

#### *Epistemologiset ja ontologiset uskomukset*

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus on sosiaalista, kokemuksellista, kontekstuaalista ja erityistä (ks. Baxter Magolda 2002; Guba & Lincoln 1994, 110–111; Kuhn 1991; 1999). Kuhnin (1991, 1999) epistemologian malliin verrattuna tutkiva dialoginen ohjausulottuvuus voidaan linkittää kategoriaan ”*evaluativist*” ja Baxter Magoldan (2002) epistemologisessa mallissa puolestaan ”*contextual knowing*”. Tällöin ohjausta tarkastellaan arvioivasta ja kontekstuaalisesta näkökulmasta. Kuhnin (1991, 1999) mukaan evaluativist-kategoriassa tieto rakentuu ihmisten mielissä, on epävarmaa ja altis arvioinnille. Yksi ohjaajista pohti oppimisen ja opettajan tiedostamisen tärkeyttä. Hän tarkasteli kriittisesti tiedon ja tiedostamisen suhdetta ohjaajan, opettajaopiskelijan, opiskelijaryhmän ja yksittäisen opiskelijan motivaation ja oppimisen kannalta.

*”Tarvitseeko sitä tiedostaa? Jos tiedostaa sen, että saa sen oppijaryhmän kiinnostumaan, ja kuvittelee, että se syntyy sitte sisäisesti. Ei sitä tarvi ihan kaikkea tiedostaa, kunhan tapahtuu ajattelua, ja jos oppii ajattelemaan oman opettajuuden, opetusharjoittelijan, oman opiskelijaryhmän tai sitten yksilöiden kautta sitä, että miten heissä tapahtuu kiinnostuminen tai oppiminen, niin jotain sen tyypistä.” 14*



Edellisiin ohjauslottuvuuksiin verrattuna tutkivassa dialogisessa ohjauslottuvuudessa nimenomaan kriittinen ajattelu ja erilaisten näkökulmien kriittinen arviointi nähdään tärkeänä keinona edistää ymmärtämistä.

Ohjaajat pitivät hyvänä ohjaajana sellaista, joka osaa keskustella vasta-  
vuoroisesti, osaa kuunnella ja olla avoin opettajaopiskelijan näkemyksille. He pitivät tärkeänä, että ohjaaja osaisi syventää ajattelua myös oppimisfilosofiseen suuntaan.<sup>21</sup> Ohjaajien käsityksissä ilmeni myös odotus siitä, että opettajaopiskelijat syventyisivät omaan opetusfilosofiaansa pedagogista toimintaansa tutkien ja reflektoiden omia uskomuksiaan ja käsityksiään. Tämän vuoksi ohjaavat opettajat toivoivat ja odottivat, että opettajaopiskelijat panostaisivat harjoitteluun ja varaisivat sille aikaa. Toisaalta voidakseen ohjata dialogisella tutkivalla otteella ohjaajat kokivat, että opettajaopiskelijoiden pitäisi tulla opetusharjoitteluun alansa asiantuntijoina ja avoimella mielellä. Myös vapautta oppilaitostumisesta pidettiin tärkeänä, jotta he kykenisivät tarkastelemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan ”puhtaalta pöydältä” eivätkä olisi vielä sosiaalistuneet oppilaitoksessa vallitsevaan kulttuuriin.

Osa ohjaajista epäili opetusharjoittelun kehittävää merkitystä opettajuudelle. Ohjaajien kuvauksissa ilmeni käsitys, että opettajaopiskelijat näyttelevät opettajan roolinsa ennalta hyväksytyn suunnitelman pohjalta eivätkä pyri aidosti kehittämään itseään persoonalliseksi opettajaksi:

*”Tuonnehan tullaan esittämään, sehän on näytelmä kaks päivää.” 14*

Edellä mainitun ohjaajan mukaan opetusharjoittelu ei ollut sellainen tapahtuma, jossa opettajaopiskelijat voivat edetä aidosti omana itsenään kunkin oppimistilanteen edellyttämällä tavalla. Kiviniemen (1997, 152–161) mukaan harjoittelusta saattaa tulla eräänlainen teatraalinen harhautus eli opettajaopiskelija esittää sellaisen näytöksen, jonka hän arvioi miellyttävän

---

21 *”Se, miten siinä vois olla hyvä ohjaaja, niin ainakin pitäisi jaksaa keskustella ja kuunnella sitä ohjattavaa ja yrittää siinä keskustelussa tarttua semmoisiin asioihin, mitkä he kokevat siihen omaan tai ihan opetusfilosofian liittyväksi. Vois yrittää syventää ajattelua siten, että saisi sen kokelaankin pohtimaan, että mitä se on tekemässä, että sitten meillä on ympäristö ja opiskelijaryhmä.” 14*

ohjaajaansa. Etenkin jos opettajaopiskelija kokee pedagogisen näkemyksensä poikkeavan ohjaajiensa näkemyksistä, hän harhauttaa tilanteesta selviytyäkseen. Harjoittelijat saattavat toimia ”luulemisen kehässä”. Tällainen ohjaussuhde ei ole ohjaajan eikä ohjaustyön näkökulmasta hedelmällinen. (Kiviniemi 1997, 152–161.)

Ohjaajien käsityksissä ilmeni, että ammatillisilta opettajilta vaaditaan kykyä muuttaa suunnitelmiaan vaihtelevien tilanteiden mukaan. Olafsonin ja Schrawin (2010, 525) mallissa opettajat, jotka sijoittuvat persoonallisen epistemologian kehittyneempään äärilaitaan, kuvaavat opetussuunnitelmaa muuttuvana ja oppijakeskeisenä. Ongelma- tai tutkimuslähtöisessä opetussuunnitelmassa painottuu situationaalisesti merkitykselliset tiedot ja taidot, jotka rohkaisevat opiskelijoita sopeuttamaan ja muuttamaan tietoa kunkin hetkisten vaatimusten mukaan (Olafson & Schraw 2006 74; 2010, 525). Samoin ontologiassa vastaava äärilaita, ontologinen relativismi olettaa, että eri ihmisillä on erilainen todellisuus, joka rakentuu sosiaalisissa puitteissa (Olafson & Schraw 2010, 256). Kun käytännössä ohjauslottomuudessa painottui ennakkosuunnitelmien tärkeys, tutkivassa dialogisessa ohjauslottomuudessa puolestaan painottuvat ohjaajan käsitykset opettajan osaamisesta toimia kunkin oppimistilanteen vaatimalla tavalla. Oppimistilanteet muuttuvat hyvinkin äkillisesti, ja opettajalla tulee olla osaamista reagoida muuttuviin tilanteisiin. Ohjaavien opettajien mukaan ammatillisen opettajan tulee sietää kaaosmaisia tilanteita ja vaihtaa pedagogisia ratkaisuja tilanteiden edellyttämällä tavalla.<sup>22</sup> Tutkivaan dialogiseen ohjauslottomuuteen sisältyy odotus kriittisestä kontekstin tiedostamisesta (Baxter Magoldan 2002). Ohjaajien käsityksissä ilmeni oppimisympäristöjen muuttumisen ja monipuolistumisen tiedostaminen, josta parhaillaan toteutuvaksi koettiin sähköiseen maailmaan siirtyminen ja digitaalinen viestintä.

*”Vaihtoehtoja täytyy olla, että nyt tämä einarisukupolvi, joka elää sähköistä*

---

22 *”Pitää koko ajan kontrolloida, skannata, että missä tässä nyt mennään, ja hypätä taas siihen, että se maailma on just sellaista, ettei sitä pysty itse hallitsemaan. Se on vaan otettava vastaan, se mikä tulee. Äkkiä sopeuduttava ja yrittää jotain tukea turvaa antaa niitä. Sehän se tekee siitä haasteellisen mutta äärimmäisen mielenkiintoisen.” 5*

*maailmaa, niin niiden maailma muuttuu dramaattisesti 10 vuodessa, teini-ikäisten 15 vuodessa, niin kyllä se asettaa kouluille tosi äkkiä järkyttävän suuria haasteita. Että se vaihtuu se maailmaa, et ne elää koko ajan, ne vaihtavat maailmaa ja avaruutta.” 5*

Tutkivassa dialogisessa ohjauslottuvuudessa opiskelija nähdään aktiivisena yhteistyökumppanina sekä ikäistensä että opettajiensa kanssa. Oppijoilla tulisikin olla mahdollisuus rakentaa jaettua ymmärtämistä ympäristössä, jossa opettaja toimii fasilitaattorina ja työtoverina (Olafson & Schraw 2006, 73; 2010, 526). Ratkaisevan tärkeä asia opettamisessa ja oppimisen ohjaamisessa on opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijaryhmän välinen vuorovaikutussuhde (Jarvis 2003, 199). Oppimisen ohjaamisen sosiaaliseen aspektiin linkittyen opettajan vuorovaikutusosaaminen ja siihen kuuluvat sosiaaliset taidot koettiin tärkeäksi ammatillisen opettajan osaamisalueeksi.<sup>23</sup>

#### *Oppimisteoreettinen näkökulma*

Tutkivan dialogisen ohjauslottuvuuden ohjauskäsityksissä on yksilön kriittistä tietoisuutta ilmentäviä käsityksiä. Kriittisen konstruktivismiin (Jordan ym. 2008, 60–61) mukainen pohdiskelu kohdistuu normatiiviseen toimintaympäristöön, kuten opetussuunnitelman merkitykseen. Seuraavassa esimerkeissä ohjaava opettaja kokee tärkeämmäksi opiskelijoiden motiivoinnin ja oppimaan oppimisen kuin sen, mitä opetussuunnitelmaan on kirjattu:

*”Siis se, että saan opiskelijat kiinnostumaan ja oppimaan, on paljon paljon ylempänä kuin että johonkin paperiin (= opetussuunnitelma) on kirjoitettu, että mitä niiden pitäisi oppia.” 14*

Kriittisyys kohdistuu myös sosiokulttuuriseen ympäristöön. Opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvä kehittyvä tiedostaminen voi tuottaa tarpeen

---

23 *”Kyllä se subtautuminen opiskelijoihin, vuorovaikutuksen luominen, jotkut pystyvät luomaan hyvin semmoisen välittömän oppimista tukevan ilmapiiirin. Jos siellä kovin on semmoinen autoritaarinen käsevä tyyppi, osaava ikään kuin entisvanhanen opettaja, niin ei se välttämättä toimi ainakaan tämän päivän nuorten kohdalla.” 1*

myös muuttaa oppilaitoksen käytäntöjä. Mezirowin (2009, 92–94) mukaan yksilöillä on taipumus käyttäytyä tietyn toimintakulttuurin mukaisesti ja vastustaa sellaisia toimintatapoja, jotka eivät sovi heidän tai toimintakulttuurin tuttuun kaavaan. Ohjaajat kuvasivat, että opettajaopiskelijoiden kanssa käytävissä ohjauskeskusteluissa on mukana sellaista kriittistä reflektiota (ks. Ward & McCotter 2004), joissa tarkastellaan opettajaopiskelijan kehittymisen ohella opetukseen ja toimintaympäristöön liittyviä vaihtoehtoisia näkökulmia:

*”Varmaan silloin, kun opetusharjoittelijoita on täällä, tulee eritoten mietittyä sitä omaa opettajuutta ja sitten sitä heidän opettajuutta ja varmaan niin kuin vähän laajemminkin koko työyhteisöön liittyen.” 8*

Transformatiivinen sekä kriittinen reflektointi auttaa analysoimaan, tiedostamaan ja muuttamaan ongelmalliseksi koettuja merkitysrakenteita (Etscheidt ym. 2012; Mezirow 1997; 2009, 92–94; Ward & McCotter 2004). Ohjaavien opettajien käsityksissä ilmeni tarve oppimisympäristön muuttamiseen. Yksi opetusharjoittelutoteutuksessa syntynyt opettajaopiskelijan aloite oli myös tuottanut muutoksen.<sup>24</sup>

Tutkivaa dialogista ohjausulottuvuutta on mielenkiintoista tarkastella myös situationaalisen oppimisteorian näkökulmasta, koska opettajuus kehittyy opettajaopiskelijoiden sosiaalistuessa oppilaitoksen jäseneksi (Nichols 2012, 78). Laven ja Wengerin (1991) kuvaamassa situationaalisessa oppimisessä oppiminen tapahtuu tilannesidonnaisesti sosiaalisiin käytäntöihin osallistumisena eikä oppimiseen liity muodollista koulutusta. Korthagenin (2010) mukaan kyseistä oppimisnäkemystä ei ole juuri sovellettu opettajankoulutukseen. Yhtenä syynä lienee situationaaliseen oppimiseen liittyvän oppipoika-tyyppisen toimintatavan haasteellisuus sellaisenaan

---

24 *”Hän tuli tuolta ulkopuolelta ja sanoi, että näin se voidaan tehdä ja hänellä oli valmis ratkaisu siihen. Sitten kun täällä ei ole niin helppo saada kaikkia asioita läpi suoraan. Siinä on tietty byrokratia ja tietyt tavat, ja ne pitää pystyä rikkomaan. Nyt ollaan sillä tiellä, että niistä on myös saatu rikottua. Opettavainen esimerkki siitä, miten täällä koulumaailmassa pitäisi enemmän pystyä toimimaan ja sitä turhaa byrokratiaa häivyttämään.” 4*

opettajankoulutukseen sovellettuna. Pelkästään käytännön kokemus ei vielä välttämättä tee hyväksi opettajaksi (Darling-Hammond & Bransford 2005, 402). Tynjälän (2004, 8) mukaan oppimisen jäädessä pelkästään tiettyihin rajattuihin käytännön tehtäviin, kuten Laven ja Wenger (1991) kuvaavat, voi tarkastelu teoreettisten käsitteiden ja mallien osalta jäädä puutteelliseksi. Näin ajattelun ja toiminnan kehittäminen jää pinnalliseksi. Opettajankoulutuksessa nämä ovat tärkeitä osaamisalueita.

Tässä tutkimuksessa yksi ohjaavista opettajista epäili opettajaopiskelijoiden avoimuutta itsensä kehittämiseen, kun opettajalla on jo vuosia opettajakokemusta ennen opettajankoulutukseen päätymistä:

*”Minusta on pikkusen tylsää olla semmoisen, joka on jo toiminut tehtävissä vuosia ja on hakemassa sitä muodollista. Se avoimuus alkaa olla sitten jo vähän, että mitäpä se enää kiinnostaa. Tässä ollaan jo talossa sisällä, että saadaan vaan paperit kuntoon, niin miksi sitä vaivautuisi.” 14*

Opettajaopiskelija on ehkä saavuttanut tietyn rutiininomaisen toimintatavan, jonka hän kokee hyväksi ja jonka hän haluaa säilyttää (ks. Furlong & Maynard 1995; Lauriala 1997b). Tynjälän (2004, 8) mukaan oppipoikatyypisessä mallissa voidaan oppia myös käytäntöjä, jotka kyseenalaistamatta toistavat entisiä käytäntöjä ja joista osa saattaa olla sellaisia, ettei niitä toivottaisi opittavan. Tämä kritiikitön toimintojen omaksuminen on ristiriidassa tutkivan dialogisen ohjausulottuvuuden kanssa, jossa pyritään kehittämään opettajuutta tasavertaisella ja kriittisellä ohjauskeskustelulla. Wenger (1998, 2000) on tosin huomionnut kehittämisenäkökulman yhteisön oppimisessa myöhemmissä kirjoituksissaan. Hän esimerkiksi varoittaa käytännön yhteisöjen romantisoimisesta mainiten, että vaikka ne ovat syntyneet oppimisesta, ne voivat myös opettaa pois oppimisesta.

Korthagen (2010, 99) on tarkastellut situationaalista oppimisnäkemystä opettajankoulutuksen näkökulmasta sovittamalla yhteen kognitiivisen teorian ja situationaalisen oppimisen. Hänen ja Lagerwerfin (2001) luomassa kolmitasoisessa mallissa huomioidaan reflektointi ja teoreettisen tiedon kytkeminen käytäntöön mahdollisimman aidoissa ympäristöissä toteutuneessa opetusharjoittelussa. Ensimmäinen taso mallissa on niin

sanottu ”gestalt”-taso, joka perustuu käytännön kokemuksiin ja on usein tiedostamatonta. Seuraavalla skeeman tasolla opettajat kehittävät tiedostamattomia toimintoja tietoisiksi käsitteiden ja periaatteiden verkostoksi refleктоimalla, jolloin syntyy skeema. Skeeman tasolle ei kuitenkaan vielä liity abstraktista ymmärtämistä, vaan skeema perustuu siihen, miten tiettyssä rajatussa tilanteessa toimitaan. (Korthagen 2010, 102.) Kolmas taso on teoreettinen ymmärrys. Kuhnia (1977) siteeraten Korthagen (2010) kuvaa viisi hyvän teorian ominaisuutta, jotka osoittavat teoreettiselle tasolle pääsemistä. Näiden mukaan hyvä teoria on tarkka, jolloin se selventää laajan määrän tietoa. Edelleen teoria on sisäisesti johdonmukainen ja yhdenmukainen muiden hyväksytyjen teorioiden kanssa. Teoria on myös yksinkertainen, ja se tuottaa uusia tuloksia. Korthagenin (2010) mukaan harjoittelijat eivät juuri pääse tälle teorian tasolle (Korthagen 2010; Korthagen & Kessels 1999). Toisaalta esimerkiksi Kunzmanin (2002) tutkimuksessa opettajat, jotka olivat toimineet opettajan tehtävissä ennen varsinaista opettajankoulutusta, kuvasivat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän teoreettista viitekehystään opetuksen ja oppimisen tueksi. He kuvasivat saaneensa apua muun muassa opiskelijoiden kanssa työskentelyyn, keinoja opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Olennaista opettajaopiskelijoiden kehittymisessä on tahto oman toiminnan tutkimiseen ja tiedostamiseen kautta kehittämiseen (ks. Lauriala 1995; Meijer ym. 2009).

### *Ohjausvuorovaikutuksen näkökulma*

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa on tavoitteena sekä ohjaajan että opettajaopiskelijan kehittyminen. Tässä ohjausulottuvuudessa opettajaopiskelija ja ohjaaja ovat tasavertaisimmillaan ja ohjaussuhde sekä vuorovaikutus rakentuvat dialogisuudelle. Yksi ohjaajista kuvasi tutkivaan dialogiseen ohjausulottuvuuteen sisältyvää ohjauskeskustelua seuraavasti:

*”Ainakaan minä en halua, että me käytäisiin semmoista ajatuksenvaihtoa, että ne käyttäisi minun ajatuksia pelkästään. Päästäis jotenkin siihen, että yksi plus yksi on enemmän kuin kaksi ja yhdessä voitaisi luoda jotain ja että minäkin vois in siinä. Niin kuin X:n kohdalla huomasi n, että minäkin pystyn oma toimintaa kehittämään.” 14*

Ohjaajan kuvauksessa ilmenee pyrkimys myös oman toiminnan kehittämiseen. Dialogisuutta pedagogisesta näkökulmasta tarkasteleva Burbules (1993) pitää tärkeänä, että dialogissa ilmenee erilaisia näkökulmia sekä kriittistä ajattelua, mikä lisää ymmärrystä (Burbules 1993, 1–2). Dialogisessa ohjassuhteessa kummatkin osapuolet sekä ohjaaja että opettajaopiskelija saavat ja antavat jotain arvokasta, ja sen tuloksena saavutetaan sellainen uusi yhteinen ymmärrys, jota ei voi yksin saavuttaa (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Karjalainen ym. 2006).

Tärkeä elementti Burbulesin (1993) mukaan ovat dialogissa ilmenevät kysymykset, joiden varassa keskustelu etenee (Burbules 1993, 20–21, 79–86). Ohjaajien kuvauksissa ilmeni pyrkimys toisaalta tehdä itse kysymyksiä sekä jättää tilaa opettajaopiskelijoiden kysymyksille. Tutkivan dialogisen ohjausolottuvuuden kategoriaan sisältyvissä käsityksissä ilmenikin pyrkimys nimenomaan sellaiseen reflektiiviseen ja dialogiseen keskusteluun, missä kummankin osapuolen osaaminen kehittyy.<sup>25</sup> <sup>26</sup> Ollessaan transformatiivista reflektio voi johtaa käytännön muuttamiseen (Ward & McCotter 2004). Olennaista on se, että kummallakin osapuolella on aito mahdollisuus hyödyntää omaa osaamistaan ja kiinnostus edelleen kehittää omaa opettajuuttaan. Tutkivassa dialogisessa ohjausolottuvuudessa on yhteneviä piirteitä Sarjan ja Janhosen (2009) sairaanhoitajaopettajien opetusharjoittelun ohjauskeskustelua kuvaavan mallin kanssa. Kyseinen malli sisältää sekä transformatiivisen että tutkivan ohjauksen muodot. Mallin mukaan tutkiva dialogi on mahdollista, mikäli kumpikaan osapuoli ei käytä tiedollista valtaa toisensa yli. Tutkiva transformatiivinen dialogi edellyttää molemminpuolista aitoa kiinnostusta transformatiiviseen reflektioon ja vapautumista valta-asemasta, jotta ohjauskeskustelu etenee molemminpuoli-

---

25 *Jos oppii ajattelemaan oman opettajuuden, opetusharjoittelijan, oman opiskelijaryhmän tai sitten yksilöiden kautta sitä, että miten heissä tapahtuu kiinnostuminen tai oppiminen, niin jotain sen tyyppistä. XX:n kanssa me päästiin keskustelemaan jotain sen tyyppistä ja tasoista.” 14*

26 *Kaikkien kanssa se ei onnistu, joittenkin kanssa päästään sinne asti siinä keskustelussa, se on taas tämä henkilökemia ja se, miten siihen suhtautuu, jos kokee selkeästi itse, että toinen on vain suorittamassa tämän pois alta, niin jaksako siihen niin kauheasti panostaa, jos ei saa sitä keskustelua syntymään.” 14*

seen kehittämiseen (Sarja & Janhonen 2009). Myös Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) ohjaajatypologian kanssakeskustelijan, argumentoivan kumppanin ja refleктоivan asiantuntijan rooleihin sisältyy dialogia. Näistä etenkin refleктоivan asiantuntijan rooliin sisältyy kriittistä dialogia opetuksen eettisistä ja yhteiskunnallisista kysymyksistä. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) pohtivatkin mallissaan refleктоivan asiantuntijuuden nimeämistä refleктоivaksi jaetuksi asiantuntijuudeksi, mikä korostaisi luovalle asiantuntijuudelle ominaista molemminpuolista dialogia, jakamista. Heidän mukaansa tämän kaltainen toiminta on tavoiteltavaa niissä tilanteissa, joissa toinen osapuoli on siihen valmis. Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa ohjaavat opettajat tiedostivat opetusharjoittelun tarjoavan mahdollisuuden molemminpuoliseen ammattipedagogiikan ja substanssiosaamisen kehittämiseen.

Se, että opettajaopiskelijalla on mahdollisuus ryhtyä ohjaavan opettajansa kanssa tasavertaiseen ja avoimeen keskusteluun, edellyttää kummaltakin osapuolelta avointa ja tietoista pyrkimystä pois vallankäytöstä. Tällöin toteutuu ohjaussuhteessa Buberin (1993) sanapari minä-sinä eli subjekti-subjekti-suhde. Ohjaussuhde on tällöin vastavuoroinen ja kummatkin osapuolet ovat siihen sitoutuneet. Yksi ohjaavista kuvasi edellä kuvatun tyyppistä keskustelua opettajaopiskelijan kanssa seuraavasti:

*”XX oli ehkä eniten avoin tähän ajattelutavan muuttamiseen, ja hänen kanssa päästiin keskustelemaan asioista.” 14*

Tasavertaisen ohjaussuhteen muodostuminen vaatii aikaa, edellyttää avoimuutta ja suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen kunnioittamista (Silkelä 2003, 80–81). Ojasen (2003, 128) mukaan avoimeen dialogiin eli subjekti-subjekti-tyyppiseen suhteeseen ja tutkivaan vaikuttamiseen kykenevä ohjaaja saa yhteyden toiseen henkilöön ja suhtautuu toiseen ihmiseen omana itsenään. Ohjaaja ymmärtää toisen henkilön erillisenä yksilönä, jolla on oma sisäinen maailmansa ja ajattelumallinsa elämän tulkitsemisessa. Tämä antaa opettajaopiskelijalle mahdollisuuden oppia tuntemaan itseään, ja hän alkaa havaita kasvutarpeitaan. Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa ohjaajat tiedostavat myös sen, että kaikkien opettajaopiskelijoiden kanssa avoin ja dialoginen ohjauskeskustelu ei välttämättä onnistu. Toisin



sanoen aito dialogi edellyttää kummaltakin avointa asennetta itsensä kehittämiseen.

### *Ammatillisen kehittymisen näkökulma*

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa opetusharjoittelun ohjauksen koetaan edistävän sekä opettajaopiskelijan että ohjaavan opettajan kehittymistä. Ohjaajien käsityksissä ilmeni opettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymisen ohella pyrkimys ohjaajan oman opettajuuden kehittämiseen sekä laajemmin oppimisympäristön ja sen käytäntöjen kehittämiseen. Ohjaajan ja opettajaopiskelijan ohjaussuhde koettiin voimaannuttavaksi, tasavertaiseksi ja kollegiaaliseksi. Vastaavan tyyppinen ohjaajan toimiminen tasavertaisena kollegana on myös Furlongin ja Maynardin (1995) ohjaajamallin viimeisessä autonomisen opetuksen vaiheessa, jossa ohjaaja on kumppani ja molemmat osapuolet valvovat toistaan.

Ohjaustyön koettiin tuovan vaihtelua, virkistystä ja erilaisia näkemyksiä ohjaajan arkeen. Vaikka ohjaustyö väistämättä toi lisätyötä, ohjaajat kokivat ohjauksen rikkautena muun opettajan työn ohessa. Ohjaajat kertoivat kokeneensa mielihyvää ohjaustyössään onnistumisesta:

*”Itselle antaa, jos on pystynyt sitä ohjattavaa auttamaan. Siitä tulee itselle semmoinen tosi hyvä mieli, että on pystynyt sitä ohjaamaan ja auttamaan tässä opettajan työssä ja tutustuttaa siihen, että silleen on tullut hyvä mieli itselle.” 13*

Ohjaajien kokemuksissa voidaan tulkita olevan voimaantumisen piirteitä. Voimaantuminen tarkoittaa yksilöstä itsestään lähtevää sisäistä voimaantumista. Olennaista voimaantumisessa on nimenomaan henkilön oma kokemus voimaantumista ja itsetunnosta. Voimaantumisen tunne syntyy sisäisenä prosessina henkilössä itsessään, joten onkin syytä huomata, että sitä ei voida sellaisenaan siirtää henkilöltä toiselle. (Siitonen 1999, 117.) Aikaisempien tutkimusten mukaan mentorointityyppisen ohjauksen on todettu olevan onnistuessaan voimaannuttava kokemus ohjattaville (Harrison, Dymoke & Pell 2006; Leskelä 2006). Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelun ohjaus vaikutti olevan voimaannuttava myös ohjaajille. Paitsi että ohjaustyö toi vaihtelua arkirutiiniin, ohjaajat kertoivat alkaneensa miettiä

ohjaustyön ohella myös omaa opettajuuttaan. Voimaantuminen on ihmisestä lähtevä prosessi, johon ovat yhteydessä muun muassa kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden keskinäiset merkityssuhteet. Voimaantumiseen liittyy pyrkimys ottaa vastuu omasta kehittämisestään. Voimaantunut henkilö kokee olevana itse muutoksen tekijä ja muutoksen ohjaaja. (Siitonen 1999, 157, 189.)

Yksilön voimaantumisen kokemisessa on todettu tärkeäksi se, että hän voi tarkastella omia päämääriään ja uskomuksiaan paitsi itsenäisesti, myös reflektiossa muiden kanssa (Siitonen 1999, 189). Seuraavassa on esimerkki reflektion ja dialogin merkityksestä ohjaajan omassa kehittämisessään:

*”Jos tekisin tässä kauhean syvällisen tuonne sieluun, että minä olen oppimassa tässä maailmassa, että se on minun elämän tehtävä. Minusta tämmöisessä interaktiossa on hurjan hauskaa. Nautin siitä. Tässä ajatuksen vaihdossa pääsee itekin osalliseksi eri tavoin kuin oman opiskelijaryhmän kanssa, mitä meillä on se arki, niin ei siinä jaksaa paljon ajatella, että mitä minä nyt teen ja mitä.” 14*

Sitaatti kuvaa dialogisen ohjauksen yhteydessä koettua emotionaalista kokemusta. Innostunut dialogisuus edistää voimaantumista, mutta toisaalta onnistunut dialogi edellyttää voimaantumista. Myönteinen ja emotionaalisesti tukeva yhteisö edistää yksilön voimaantumista. (Siitonen 1999, 144–157.) Ohjaajat kertoivat ohjaustyön olleen heille itselleen merkittävä tekijä omaehtoisen opettajuuden erittelylle ja pohdiskelulle. Myös Nilsson ja van Driel (2010, 1316) totesivat tutkimuksessaan, että opetusharjoittelun ohjaus antaa ohjaaville opettajille mahdollisuuden tarkastella ja kehittää omaa opetustaitoaan reflektoidessaan myös toisen henkilön opetusta. Tämä kehittää ohjaajaa ammatillisesti. Tässä tutkimuksessa ohjaajat kokivat kehittyneensä erityisesti opetusmenetelmien, oman alan substanssiosaamisen sekä oppijantuntemuksen alueilla.

Opetusharjoittelun ohjauksen on todettu edistävän ohjaajan ammatillista kehittymistä muissakin opetusharjoittelun ohjausta tarkastelevissa tutkimuksissa (Hobson ym. 2009, Ianchu-Haddad & Oplatka 2009; Mukeredzi & Mandrona 2013; Nilsson & van Driel, 2010). Esimerkiksi Syrjäläisen ja

Jyrhämän (2008) mukaan niin ammatillinen kehittyminen kuin myös halu tuoda esille omaa erityisosaamista kertoo siitä, että opettajat kokevat harjoittelun rikastavan heidän arkista koulutyötään. Sandholzin (2002) mukaan aloittavan opettajan mentorointi aktivoi ohjaajia analysoimaan toimintaansa, koska se edellyttää heitä perustelevaan myös omia näkemyksiään. Tässä tutkimuksessa ohjaajat kuvasivat useaan otteeseen, miten keskustelu opettajaopiskelijoiden kanssa auttoi heitä huomaamaan ja jäsentämään omaa pedagogista toimintaansa sekä avaamaan omia opetuksen ja oppimisen ohjaamisen käsityksiä ja niiden kehittämistä:

*”Oman työn kehittämisen kannalta näkisin näillä olevan merkitystä näillä harjoittelijoilla. Et siinä joutuu käsitteellistämään omia asioitaan.” 2*

Reflektiivisissä keskusteluissa oli mahdollisuus keskustella opettajuuden ytimestä. Nimenomaan ohjaustoimintaan liittyvän reflektoinnin mahdollisuuden on todettu olevan tärkeä tekijä myös ohjaajan ammatillisessa kasvussa (Ianchu-Haddad & Oplatka 2009; Nilssonin & van Driel 2010; Spencer 2008).

Opetusharjoittelun toteutuminen ja opettajaopiskelijan toiminta oppilaitoksessa heijastuivat haastattelujen perusteella myös koko oppilaitoksen toimintaan. Opettajaopiskelija ei ehkä suoranaisesti pysty muuttamaan oppilaitoksen käytänteitä suuressa mittakaavassa, tai hän ei välttämättä ole kovin näkyvä henkilö oppilaitoksessa. Kuitenkin osa ohjaajista kertoi opettajaopiskelijoiden läsnäolon ja opetusharjoittelun saaneen työyhteisön miettimään opettajuutta yleisellä tasolla, kuten seuraavasta ohjaajan puheesta ilmenee:

*”Organisaatio myös mun mielestä hyötyy siitä, että opettajaharjoittelija tuo aina uusia ajatuksia. Että vaikka se ei sillä lailla enemmän organisaatiossa näykkään. Se olis muuten yks semmoinen asia, mitä voisi kehittää, niin kyllä sillä jonkinlainen vaikutus on.” 11*

Mtikan, Robsonin ja Fitzpatrickin (2014, 72) mukaan opetusharjoittelun ohjaus voi kehittää koko yhteisön käytäntöjä ohjauksen toteutuessa kolmen

tahon eli opettajaopiskelijan, harjoitteluoppilaitoksen ohjaavan opettajan sekä opettajakoulutuksen tuutorin välisenä yhteistyönä ja ohjaussuhteena, jossa kaikki kumppanit kehittävät yhteistä ymmärrystään.

## 5 KÄYTÄNNÖN JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Käytännön johtopäätöksissä tarkastelen tutkimustuloksia ohjauksen ja opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Lähtökohtana on opettajaopiskelijan pedagogisen kehittymisen tukeminen.

### 5.1 Opettajaopiskelijan pedagogisen kehittymisen tukeminen

Kaikilla tämän tutkimuksen ohjausulottuvuuksilla on oma merkityksensä pedagogisen kehittymisen kannalta. Esimerkiksi praktisen ohjausulottuvuuden ohjauskäsityksissä painottuvat käytännön ohjeet, vinkit ja mallit ovat hyödyllisiä aloittaville opettajaopiskelijoille. (ks. Furlong 2000, 17.) Opettajana kehittyminen edellyttää etenkin persoonallisen käyttöteorian rakentamista. Tässä tutkimuksessa ilmeni ohjaavien opettajien pyrkimys tukea opettajaopiskelijoiden käyttöteorian kehittymistä muun muassa siirtämällä opettajaopiskelijoille ohjaajien omia käsityksiä opettajuudesta. Toisaalta ohjaajat pyrkivät tukemaan persoonallisen käyttöteorian kehittymistä reflektiivalla ja dialogisella keskustelulla. Tietoista reflektiota sisältyy tämän tutkimuksen ohjausulottuvuuksista humanistis-konstruktivistiseen sekä tutkivaan dialogiseen ohjausulottuvuuteen. Sen sijaan praktisen ohjausulottuvuuden käsityksissä painottuu käytännön normatiivinen ohjaaminen, ei niinkään tietoinen ja transformatiivinen reflektointi.

Ammatillisiksi opettajiksi päteöityvillä on opintoihin tullessaan vahva kokemus- ja osaamispohjaa, jota he voivat hyödyntää opinnoissaan ja reflektoinnissa. Aikaisemman osaamisen hyödyntäminen tai oppimisteorioihin sisältyvien abstraktien käsitteiden soveltaminen opetukseen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti vaan opettajaopiskelijat tarvitsevat ohjaajia tuekseen

(ks. esim. Nissilä 2006). Refleктоimalla opetusta opettajaopiskelijat alkavat transformuloida kopioituja käyttäytymismalleja omiksi käsityksiksi ja teorioiksi, jotka auttavat käytännön opetustyössä (Furlong 2000, 15). Wardin ja McCotterin (2004) luokittelemista reflektio-ohjeista esimerkiksi tekninen reflektio opetusharjoittelun alussa auttaa opettajaopiskelijoita tiedostamaan käytännön opetustyötä, dialoginen reflektio suuntaa opettajaopiskelijoiden huomiota opiskelijoiden oppimiseen ja transformatiivinen reflektio auttaa puolestaan muuttamaan opetuskäytäntöjä ottaen huomioon eettisen ja kulttuurisen näkökulman.

Praktisen ohjausulottuvuuden mukaisessa ohjauksessa ohjaajat pitivät tärkeänä käytännön ohjeita ja neuvoja. Le Maistren ja Paren (2010, 564) mukaan opettajankouluttajien tulisi olla kuitenkin harkitsevia tarjotessaan omia ihanteellisina pitämiään pedagogisia ratkaisujaan, vaikka opettajaopiskelijat kyselevätkin ratkaisuja pedagogisiin ongelmiin. Heidän mukaansa opettajaopiskelijoiden kehittymistä edistävät enemmän heidän itsensä tekemät, ehkä vähemmän täydelliset ratkaisut kuin varmoina pidetyt reseptit. Opettajuuden alkuvaiheessa opettajaopiskelijat voivat toimia pelkästään muilta opettajilta kopioitujen mallien mukaan, kun omaa kokemuksen pohjalta kehittynyttä käyttöteoriaa ei vielä ole. Opettajana kehittymisen prosessi vaatii aikaa. Ymmärrys siitä, miten opiskelijat oppivat ja mikä on heidän roolinsa opettajana, saattaa alkuvaiheessa olla naiivi ja yksinkertainen (Furlong 2000, 17). Furlong (2000) toteaaakin, että vaikka opettajana kehittymisen alkuvaiheessa ovat erilaiset reseptit tärkeitä, ne eivät riitä. Jotta selviytyy monimutkaisissa ja muuttuvissa tilanteissa, täytyy kehittää monimutkaisempia käyttöteorioita siitä, miten opitaan ja mitä opetetaan (Furlong 2000, 13). Jos ohjaavat opettajat odottavat opettajaopiskelijoiden toistavan ja opettavan samalla tavalla kuin ohjaavat opettajat, evätään opettajaopiskelijoilta persoonallisen kehittymisen mahdollisuus.

## 5.2 Ohjausperusteiden tiedostamisen tärkeys

Tehokas ja kokenut opettaja ei välttämättä ole tehokas ohjaava opettaja, sillä pelkkä opettajakokemus ei vielä takaa hyvää opetusharjoittelun ohjausta

(mm. Gareis & Grant 2014; Sykes, Bird & Kennedy ym. 2010; Wang 2001, 70). Oman ohjaustoiminnan perusteiden tiedostaminen auttaa kehittämään omaa ohjaustoimintaa (mm. Beijaard ym. 2004; Jyrhämä 2002; Lauriala & Kukkonen 2005, 96; Ojanen 2003; Silkelä 2005). Ohjaajien täytyy refleksiivisesti tutkia omia uskomuksiaan ja auttamisen tavoitteitaan tietääkseen, auttavatko ne todella ohjattavan kasvua (Ojanen 2000, 30). Laurialan ja Kukkonen (2005, 105) opettajaksi opiskelevien ammatti-identiteetin rakentumista koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että ohjaustilanteista voi tulla vallankäytön tilanteita niin, että ohjaaja ohjaustoiminnallaan jopa ehkäisee opettajaopiskelijaa kokeilemasta tai vakiinnuttamasta itselleen merkityksellisiä minän puolia. Toisaalta reflektio ei välttämättä onnistu, sillä sen voivat tukahduttaa esimerkiksi aiemmat negatiiviset kokemukset, motivaation ja ajan puute tai vaikkapa epäonnistumisen pelko. Kun negatiiviset kokemukset voidaan ottaa puheeksi yhteisöllisesti, niistä voidaan auttaa vapautumaan (Kaasila & Lauriala 2012). Opettajan minä-tuntemuksen merkitys tulisi tiedostaa niin opettajankoulutuksessa kuin myös ohjaajakoulutuksessa.

Tiedostaminen toteutuu esimerkiksi pohtimalla oman ohjaustyönsä epistemologisia ja ontologisia uskomuksia ja oppimisteoreettisia lähtökohtia sekä sitä, miten nämä näkyvät omassa ohjaustyössä. Jos ohjauskeskusteluissa kiinnitetään huomiota pelkästään luokan hallintaan tai muihin ulkoisiin seikkoihin, voidaan samalla viedä tilaa opettajaopiskelijoiden mahdollisuuksilta tutkia oppimiseen ja opetukseen liittyviä kysymyksiä syvällisesti (Valencia 2009 ym.) tai tiedostaa oman toimintansa teoreettisia lähtökohtia ja uskomuksia. Kun ohjaavat opettajat ovat valmiita ja halukkaita tarkastelemaan omia syvällisiä käsityksiään oppimisesta ja opetuksesta, he mahdollistavat myös oman oppimisensa (Nguyen 2009, 662).

Mikään tämän tutkimuksen ohjausulottuvuuksista sellaisenaan ei kuvaa yksittäisen ohjaajan käsityksiä tai uskomuksia, sillä fenomenografisessa analyysissä pyritään kollektiiviseen analyysiin. Yhden ohjaajan puheenvuoroa (s. 144) on kuitenkin mielenkiintoista tarkastella Olafsonin ja Schrawin (2010) epistemologisen ja ontologisen nelikentän mukaan sekä oppimisteoreettisesta näkökulmasta. Ohjaaja kuvasi tiedostavansa konstruktivististen ja oppijakeskeisten opetusmenetelmien merkityksen oppimisen kannalta. Kuitenkin opiskelija-arvioinnin vuoksi hän koki, että opettajan täytyy opet-

taa (*käydä* läpi) nimenomaan tenttiin tulevat asiat. Opettajaopiskelijoiden käyttämät oppijakeskeiset opetusmenetelmät veivät hänen mukaansa liian paljon aikaa, mikä oli pois opettajan opetusajasta (*behaviorismin mukainen tiedon välittäminen*). Olafsonin ja Schrawin (2010, 525–527) epistemologisten ja ontologisten uskomusten nelikentässä tämän ohjaajan uskomusten voidaan katsoa edustavan ontologista relativismia, koska hän tiedosti, että oppimisen ohjaaminen on tehokasta, koska se huomioi yksilölliset oppijat. Epistemologisesti hänen voidaan kuitenkin tulkita edustavan realismia, koska hän koki, että keskeiset asiat tuli opettaa kaikille (Olafson & Schraw 2010, 526) ja nimenomaan opettajan opettamana opiskelijat saavuttavat tiedon tehokkaasti ja nopeasti, mikä puolestaan menee lähelle ontologista realismia (ks. Schraw 2013, 13).

Epistemologisten ja ontologisten uskomusten tunnistaminen auttaa kehittämään opettajuutta ja opetuksen käytäntöjä (Fives & Buehl 2008). Olafsonin ja Schrawin (2006, 79) tutkimuksessa opettajat eivät asettaneet itseään mihinkään tiettyyn epistemologisen maailmankuvan luokkaan, vaan useimmilla opettajilla oli monia epistemologisia näkemyksiä, jotka ohjasivat heidän opetuskäytäntöään. Edellä mainitut tutkijat arvioivat tämän johtuvan esimerkiksi siitä, että opettajat eivät ole lähemmin tutkineet omia uskomuksiaan. Vaikka opettajilla olisi niin sanottuja kehittyneitä epistemologisia uskomuksia, ne eivät kuitenkaan välttämättä heijastu opetuskäytäntöihin. Esimerkiksi Kangin ja Wallacen (2005, 160) tutkimuksessa opettajilla saattoi olla kehittyneitä epistemologisia uskomuksia, mutta he sijoittivat ne tieteelliseen kontekstiin eivätkä soveltaneet näkemyksiään opetukseen.

Tämä tutkimuksen haastatteluesimerkkiä, jossa ohjaava opettaja pohti opetustyötä perinteisten opettajakeskeisten sekä toisaalta oppijakeskeisten opetusmenetelmien kannalta, voidaan tarkastella myös laajemman kontekstin näkökulmasta. Käsitukset ovat sidoksissa sosiaaliseen todellisuuden kielen ja kulttuurin välityksellä (Säljö 1994). Kokemusten merkitys ymmärretään suhteessa kontekstiin käsitysten ollessa kontekstisidonnainen tulkintaskaema, jonka avulla ihminen etsii merkityksiä ympäröivän maailman ilmiöille (Marton 1988b, 144). Haastatteluesimerkin ohjaava opettaja koki, että oppilaitoksen opetussuunnitelma ja toimintaresurssit estävät toteuttamasta oppijakeskeisiä pedagogisia ratkaisuja. Hänen tulkintansa



todellisuudesta voidaan katsoa olevan sidoksissa hänen kokemuksiinsa sen hetkessä koulutuksen ja oppilaitoksen kulttuurissa (ks. Häkkinen 1996, 24–25; Uljens 1989, 23–24).

Ohjaavien opettajien epistemologisten ja ontologisten uskomusten ja oppimisteoreettisten lähtökohtien tiedostamista voidaan edistää sekä opettajankoulutuksessa että ohjaajakoulutuksessa antamalla välineitä uskomusten tunnistamiseen opetuksen ja ohjauksen käytännön tasolla. Esimerkiksi Olafsonin ja Schrawin (2006, 79) mallia hyödyntäen voitaisiin tarkastella, mitä epistemologisia ja ontologisia käsityksiä ja uskomuksia yksilöillä on, miten ne näkyvät käytännön tasolla ja mitä ne merkitsevät oppimisen kannalta.

### **5.3 Ammattialojen vaihtelevat oppimisteoreettiset lähtökohdat**

Ohjausulottuvuuksia tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen monialaisuus. Kunkin ammattialan ominaispiirteet sekä ammattialoittain vaihtelevat ammattitaito- ja osaamisvaatimukset antavat oman erityispiirteensä sekä opettamiselle että opetusharjoittelun ohjaukselle.

Joissakin ammateissa on tarkat normeihin perustuvat standardit, jotka edellyttävät rutiininomaista, yhdenmukaista osaamista ja toimintaa. Esimerkiksi lentokoneasennuksen perustutkinnon opintojen tulee täyttää EU-komission asetuksen 2042/2003 mukaiset perustietovaatimukset sekä sen liitteiden Part 66:n ja Part 147:n mukaiset määräykset. Näissä on ammattitaitovaatimuksia esimerkiksi fysikaalisten lainalaisuuksien vaikutuksesta lentokoneen toimintoihin. (Opetushallitus 2014b.) Terveysalan hoitotyön koulutuksen kehittämiskohteeksi on puolestaan nostettu näyttöön perustuva toiminta yhtenäisten hoitokäytäntöjen soveltamiseksi ja kehittämiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistiot 2012; Terveystieteiden lain 1326/2020). Näissä koulutuksissa, joissa opetuksessa pyritään opettamaan yhdenmukaisia ja normeihin perustuvia käytäntöjä ja joissa osaaminen varmistetaan käytännön kokeissa, voivat behavioristiseen oppimisenäkemykseen perustuvat pedagogiset ratkaisut painottua ainakin

osittain. Joissakin toisissa ammatillisissa koulutuksissa, esimerkiksi kuvallisen ilmaisun perustutkinnoissa (Opetushallitus 2014a), alan toimintaa ohjaa luovuus, yksilöllisyys, vuorovaikutteisuus ja suvaitsevaisuus, jolloin oppimisteoreettiseksi perustaksi soveltunee puolestaan humanistiseen näkemukseen perustuva yksilön vapaata ja luovaa toimintaa edistävä oppimisen ohjaaminen.

Ammatilliset koulutusalat, joissa ammattitaito- ja osaamisvaatimukset perustuvat alan tarkkoihin standardeihin, voi perusopetuksen tavoin opetusharjoittelun ohjauksessakin painottua opettajan käytännön opetustaitoja kehittävät normatiiviset ohjeet. Esimerkiksi tämän tutkimuksen praktisessa ohjausulottuvuudessa ohjaavien opettajien ohjauksäityksissä painottui opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamisen varmistaminen, ei niinkään opettajuuden reflektointi ja tiedostaminen. Kuitenkin on syytä huomata, että tuskin mikään koulutusala perustuu pelkästään yhteen näkemukseen oppimisesta. Ammatillisiin tutkintoihin sisältyy ammatillisten perustutkintojen perusteiden mukaisesti elinikäisen oppimisen taitoja (Opetushallitus 2014a, 2014b) ja vastaavasti ammattikorkeakoulututkintoihin ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston, ARENE:n (2010), suosituksesta yhteisiä kompetensseja. Yksi elinikäisen oppimisen taito ja yhteinen kompetenssi on jatkuva oppiminen ja oman osaamisen ja asiantuntijuuden arvioiminen. Nämä edellyttävät metakognitiivisia taitoja, joiden kehittymistä tukevat konstruktivistiset oppimis- ja opetusteorioiden. Samoin yhdenmukainen osaaminen voidaan saavuttaa käyttäen erilaisia opetusmenetelmiä.

Tässä tutkimuksessa ohjaavien opettajien oppimiskäsitteissä voitiin tunnistaa muun muassa behavioristisen, humanistisen, konstruktivistisen ja transformatiivisen oppimisteorian piirteitä. Usein behaviorismi ja konstruktivismi esitetään toistensa vastakohtina (Boghossian 2006, 714). Opettajalla voi olla useamman oppimiskäsitteiden mukaista ajattelua (Patrikainen 1999, 83), kuten oli tämän tutkimuksen edellä kuvatulla yksittäisellä ohjaavalla opettajalla. Esimerkiksi Patrikaisen (1999, 114–121) mukaan opettajan ajattelua käsittelevässä tutkimuksessa oppimiskäsitteiden vastakkaisiksi dimensionaalisiksi ulottuvuuksiksi muodostuivat behaviorismin tyyppinen suorituspainotteinen opettajuus ja oppimisen ohjausta painottava humanistis-konstruktivistinen opettajuus. Patrikainen (1999,

138) tulkitsee opettajuuden kuitenkin dynaamiseksi ilmiöksi. Oppimisteoreettisella ulottuvuudella opettajan pedagogisen ajattelun kehityksen suunta on hänen mukaansa objektiivis-behavioristisesta näkemyksestä kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen.

Ammattitaito- ja osaamisvaatimukset sekä töiden luonne muuttuvat koko ajan. Tänä päivänä lähes kaikilla ammattialoilla vaaditaan esimerkiksi tietokoneen ja verkkojen käyttötaitoja sekä kommunikaatiotaitoja. Tulevaisuuden osaamisvaatimuksina puolestaan korostuu Alasoinin (2010, 33) mukaan hybridi-osaamisen, metakognitiivisten taitojen, digitaalisen lukutaidon ja työyhteisötaitojen merkitys. Säilyttääkseen asemansa työmarkkinoilla työntekijöiden tulee kehittää omaa ammattiosaamistaan monipuolisesti ja itseohjautuvasti (Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 25). Tämän vuoksi tarvitaan omaa toimintaa kehittävää reflektointia, itsesäätelyä ja toimintaympäristön kehittämiseen pyrkivää kriittistä ajattelua. Näiden kehittyminen edellyttää yksilölliseen ja tiedostavaan oppimiseen ohjaavaa konstruktivistista ja transformatiivista oppimisteoreettista perustaa. Schöinin (1983, 39–40) mukaan positivistiseen epistemologiaan ja tieteen traditioon nojautuva teknis-rationaalinen malli soveltuu huonosti käytännön ongelmien ratkaisemiseen. Oppimistilanteet ovat vaihtelevia ja ainutlaatuisia, joten niihin ei ole olemassa yhtä ainoaa teknistä ratkaisua, vaan opettajan täytyy tehdä tilannekohtaisia ratkaisuja.

## 5.4 Ohjaustarpeiden ja ohjauksen kohtaaminen

Opetusharjoittelun ohjauksen onnistumisessa on tärkeää opettajaopiskelijan ohjaustarpeiden ja ohjaavan opettajan ohjauksen kohtaaminen. Opettajaopiskelijoiden odotuksia tarkastelevissa tutkimuksissa on ilmennyt heidän ohjaustarpeensa toisaalta opetuksen käytännön asioihin (Hsu 2005; Jyrhämä 2002) sekä toisaalta emotionaaliseen tukeen (Hennissen ym. 2011). Opetuksen käytännön asiat sisältävät muun muassa ohjeita tuntien suunnitteluun, opetukseen, luokan hallintaan ja opiskelijoiden ohjaamiseen (Hsu 2005). Emotionaalinen tuki puolestaan sisältää positiivista tukea ja ajan antamista ohjaukseen (Hennissen ym. 2011). Tigchelaarin ym. (2014, 117–118) toisen

uran opettajaopiskelijoiden käsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa ilmeni, että aloittelevat toisen asteen opettajat toivoivat ohjaajiltaan käytännön opastusta, neuvoja sekä turvallista ja reflektoivaa tukea, jotta he voivat soveltaa aiempia kokemuksiaan uuteen kontekstiin. Lisäksi he toivoivat ohjaukselta vastavuoroista vertaisuuteen perustuvaa ohjaussuhdetta. Opettajaopiskelijoiden on todettu toivovan myös opetuksen laatuun liittyvää arviointia ja yksityiskohtaisia käytännön ehdotuksia ja neuvoja suorituksen parantamiseksi (Smith 2010).

Opettajaopiskelijan ohjaustarpeisiin vastaaminen tulee näkyväksi ohjausvuorovaikutuksessa. Tämä tutkimus osoitti, että ohjaavilla opettajilla on erilaisia käsityksiä ohjausvuorovaikutuksen toteutuksesta. Praktisessa ohjausulottuvuudessa vuorovaikutus on yksisuuntaista ohjaajalta opettajalle ja humanistis-konstruktivistisessa puolestaan vastavuoroista. Tasavertaisimmillaan vuorovaikutus on tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa. Avoimeen tiedostamiseen pyrkivällä keskustelulla voidaan saavuttaa tasavertaista dialogia. Sarja ja Janhonen (2009) ovat erottaneet kaksi generatiivisen eli uutta luovan dialogin muotoa: muuntava ja tutkiva dialogi. Muuntavalla dialogilla pyritään ohjaamaan opiskelijan ymmärrystä kyselemällä, antamalla vihjeitä ja tukemalla itsereflektiota paikallisessa kontekstissa. Tämä dialogin muoto on avoin, mutta se ei välttämättä tuota mitään uutta merkitystä rationaalisella tasolla, koska kysymykset määrittelee ohjaaja. Kysymyksiä määritellään ohjaaja määrää keskustelun suunnan ja saattaa näin käyttää piilotettua valtaa. Sen sijaan tutkiva dialogi sisältää osallistujien halun luoda ja jakaa hiljaista tietoa luoden ja jakaen uusia ideoita. Tutkiva dialogi sisältää myös ajatuksen vallitsevien käytäntöjen muuttamisesta. Tällöin ei vain jaeta ymmärrystä, vaan dekonstruoidaan kyseenalaistamalla käytäntöjä ja niihin liittyvä tietoa. (Sarja & Janhonen 2009.)

Opetusharjoittelun ohjausvuorovaikutus on myös tunteiden kohtaamisen paikka (Ojanen & Lauriala 2005). Avoin, luottamukselle rakentuva dialoginen ohjaussuhde auttaa käsittelemään ohjaukseen ja opetusharjoitteluun liittyviä tunteita. Tässä tutkimuksessa ohjaavat opettajat eivät tuoneet suoraan esille tunteiden merkitystä ohjaustyössä, mutta heidän kuvauksissaan ilmeni esimerkiksi pettymyksen tunteita opettajaopiskelijoiden ylimalkaisesta asennoitumisesta opetusharjoitteluun tai ilon tunteita onnistuneesta

opetustuokiosta, ohjauskeskustelusta tai opettajaopiskelijan kehittymisestä. Opetusharjoittelun aikana voidaan koskettaa opiskelijan tiedostamattomia pelkoja ja ahdistuksen sekä riittämättömyyden tunteita. Pahimmillaan ne voivat jäädä vaivaamaan mieltä koko uran ajan. Toisaalta jotkut ohjattavan reaktiot saattavat laukaista myös ohjaajassa sellaisia epävarmuuden tunteita ja minäkäsitystä horjuttavia tuntemuksia, jotka eivät tue aikuismaista käyttäytymistä ohjaustilanteessa. (Ojanen & Lauriala 2005, 85–89.)

Ohjaustoiminnan dialogisuuden ja ohjauksen onnistumiseksi on molemminpuolinen tiedostaminen ja itsetutkiskeluun perustuva reflektio tärkeää (ks. Lauriala & Kukkonen 2005, 96). Dialoginen ohjaussuhde (ks. Buber 1993; Burbules 1993) on vaativaa vuoropuhelua, jonka luominen edellyttää aikaa, avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen kunnioittamista. Opetusharjoitteluun varattu aika on kuitenkin todettu usein liian rajatuksi dialogisen ohjaussuhteen rakentamiseksi (Silkelä 2003, 80–81). Myös tässä tutkimuksessa ohjaavat opettajat kokivat harjoitteluun varatun ajan liian lyhyeksi. Jotta opetusharjoitteluvuorovaikutuksessa päästäisiin tiedostavaan opettajuuden kehittämiseen, tulee harjoitteluun varata riittävästi aikaa. Ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo koulutuksen aikana (Heikkinen 2000). Lauriala ja Kukkonen (2005, 91, 103) toteavat, että opettajaopiskelijoiden opettaja-minä ja ammatti-identiteetti voivat olla varsin haavoittuvia opettajapolun alussa. Tämä edellyttää ohjaavalta opettajalta erityistä herkkyyttä ja ihmissuhdetaitoja. Ohjaajien mukaan opettajan identiteetti kehittyy yksilöllisesti osalla pienin askelin ja osalla suuremmin harppauksin

Yksi mielenkiintoinen ero ohjaavien opettajien vuorovaikutuskäsityksissä oli se, millaiseksi he käsittivät roolinsa opettajaopiskelijan opetuksen aikana. Seuraavatko he hiljaa vai puuttuvatko opetukseen oppitunnin aikana? Ohjaava opettaja joutuu punnitsemaan tilannekohtaisesti, puuttuuko opetukseen, jotta perusopetusryhmä oppii, vai antaako opetusharjoittelijalle mahdollisuuden toimia itsenäisesti. Ohjaavat opettajat kokivat olevansa vastuussa opettajaopiskelijoiden ohjaamisesta, mutta samanaikaisesti he kokivat vastuuta myös omien perusopiskelijoidensa oppimisesta. Tähän liittyy myös ohjauksen haaste. Osa ohjaavista opettajista koki, että heidän tulee puuttua tunnin kulkuun ja opetukseen. Osa ohjaavista opettajista taas

koki, etteivät he voi puuttua tunnin kulkuun, koska silloin opetusharjoittelija menettää opettajan auktoriteettia. Siihen, tuleeko ohjaajan puuttua opetukseen, ei ole olemassa yhtä ainoaa vastausta, vaan ratkaisut ovat tilannekohtaisia. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) toteavat ohjaajan rooleja erittelevän typologiansa pohjalta, että taitava ohjaaja kykenee muuttuvissa opetusharjoittelutilanteissa sovittamaan oman toimintansa kaikkiin mahdollisiin rooleihin, joita tietyn tilanteen ratkaisemiseksi ja opiskelijan auttamiseksi eteenpäin juuri tuolloin tarvitaan. Ratkaisuja on hyvä miettiä siitä näkökulmasta, käyttääkö ohjaaja valtaansa, onko puuttumisen taustalla vaikeus luopua opettajan roolista vai huolettaako virheellinen opetussisältö. Yksi tärkeä kysymys vastuun kannalta on myös se, mikä on opiskelijoiden turvallisuus. Ohjaavat opettajat ovat vastuussa opiskelijoistaan. Esimerkiksi Jaspersin, Meijerin, Prinsin ja Wubbelsin (2014) tutkimuksessa ohjaajat kokivat olevansa ensisijaisesti opettajan roolissa opiskelijoilleen ja toissijaisena ohjaajina opettajaopiskelijalle.

Feiman-Nemserin ja Beasley (1997, 107) kuvaavat, että opettajaopiskelijoiden ohjauksessa vallitsee kirjoittamaton sääntö, jonka mukaan opettajaopiskelijan tunnin pitoon ei saa puuttua kuin vain äärimmäisissä tilanteissa. Heidän mukaansa ajatus siitä, että ohjaava opettaja toimii avustavana ohjaajana, haastaa edellä mainitun kirjoittamattoman säännön. Avustavan ohjaajan rooli tarjoaa ohjaajille perustelun osallistua opettajaopiskelijoiden ja aloittelevan opettajan jokapäiväiseen toimintaan. Näin ohjaajat voivat tukea opettajaopiskelijoita näiden osaamistarpeiden mukaan ja soveltaa scaffold-tyyppistä ohjausta. (Feiman-Nemser & Beasley 1997, 107.)

Olennaista ohjaustoiminnassa onkin ohjaavan opettajan kyky tulkita oppimistilanteita ja tiedostaa puuttumisen intressi, koska opettajaopiskelijan tunnin puuttumiseen linkittyy myös vallankäyttö. Jos ohjaava opettaja puuttuu opettajaopiskelijan opetukseen estäen häntä toteuttamasta omaa käsitystään oppitunnin kulusta, se ei edistä opettajaopiskelijan kehittymistä, vaan saattaa joissakin tilanteissa jopa estää opettajaopiskelijaa kokeilemasta omia ideoitaan ja persoonallista opettajuutta. Joissakin tilanteissa ohjaavan opettajan konkreettinen auttaminen juuri scaffold-ohjausotteella voi kuitenkin myös auttaa opettajaopiskelijaa selviytymään sellaisista tilanteista, joissa hänen oma opetusosaamisensa ei vielä ole riittävä itsenäiseen selviytymiseen.

Tällainen tilanteen tulkinta vaati ohjaavalta opettajalta aitoa ja jatkuvaa läsnäoloa oppimistilanteissa sekä jatkuvaa oman toiminnan arviointia. Lisäksi on hyvä huomata, että ammatillisen koulutuksen alat ovat hyvin erilaisia ja jokaisella alalla on oma kulttuurinsa ja työturvallisuustekijänsä, jotka määrittävät oppitunnin aikaista ohjausta.

Ohjauksen onnistumiseksi molempien ohjausosapuolien olisi hyvä olla tietoisia toistensa rooleista. Esimerkiksi Bradburyn ja Koballan (2008, 2137) opettajaopiskelijan ja ohjaajan ohjaussuhdetta tarkastelevassa tutkimuksessa kummatkin ohjauksen osapuolet käsittivät ohjaajan roolin eri tavalla. Ohjaajat odottivat opettajaopiskelijoiden olevan melko itsenäisiä heidän aloittaessaan uusina opettajina. Myös tässä tutkimuksessa ohjaavat opettajat odottivat opettajaopiskelijoilta melko vahvaa itsenäisyyttä. Kuitenkin käytännössä osa ohjaavista opettajista kertoi kohdanneensa opetusharjoittelussa vähemmän itsenäisiä opettajaopiskelijoita. Jotta opetusharjoittelun ohjaus olisi reflektiivistä, dialogista ja molemmille osapuolille hyödyllistä, on hyvä keskustella avoimesti siitä, miten ohjaussuhteen roolit ymmärretään (ks. Stanulis & Russel 2000, 77).

Ohjausvuorovaikutukseen liittyvät olennaisesti myös arviointi ja palautteen antaminen. Opetusharjoittelussa toteutuvat yleensä arvioinnin muodoista sekä summatiivinen että formatiivinen arviointi. Summatiivisen, arvottavan arvioinnin perusteella todetaan, onko opetusharjoittelussa saavutettu opetusharjoittelulle asetetut osaamistavoitteet. Formatiivisessa arvioinnissa keskitytään taas opettajaopiskelijan ammatilliseen kasvuun. Smithin mukaan (2010, 40–41) edellisiin liittyvä arvioinnin kaksoistehtävä voi aiheuttaa ristiriitaisen tilanteen. Summatiivinen arviointi edellyttää samanmielisyyttä ja sopimusta harjoittelun rakenteesta ja tavoitteista, jotta eri arvioijilla on samat arviointikriteerit. Formatiivinen arviointi puolestaan antaa edellistä avoimemman mahdollisuuden kriittiseen arviointiin. Arvioijan ja arvioitavan ollessa eri mieltä joistakin opetukseen liittyvistä asioista erimielisyys voi johtaa ristiriitaan tai parhaimmillaan voi käynnistää vuoropuhelun, joka tarjoaa opettajaopiskelijalle oivalluksia pohtia kriittisesti omaa toimintaansa. Tämä edellyttää kuitenkin kannustavaa otetta ja ohjaavan opettajan kykyä käsitellä erimielisyyttä pedagogisella hienotunteisuudella. (Smith 2010, 40–41.)

Tässä tutkimuksessa ohjaavien opettajien käsitykset palautteen annosta vaihtelivat. Osa oli selkeiden praktisten neuvojen kannalla, osa puolestaan painotti opettajaopiskelijoiden itsearviointia ja omaa kykyä huomata kehittämiskohteet. Pajakin (2001, 241) mukaan ohjaajat tasapainoilevat siinä, kuinka paljon he antavat suoria ohjeita. Jos ohjaava opettaja on liian normatiivinen, se saattaa lisätä riippuvuutta häneen. Toisaalta jos ohjaava opettaja ei anna riittävästi ohjeita, aloittava opettaja ei välttämättä osaa hyödyntää kokemuksiaan ilman kokeneemman opettajan ohjausta. Väisänen (2002) toteaa, että suorat ohjeet ja neuvot sinänsä eivät ole pahasta, mutta opetusohjeiden käyttöön tulisi liittää kriittinen arviointi (Väisänen 2002, 249). Osuvan arvioinnin taustalla on opettajaopiskelijan tuntemus. Ohjaavien opettajien haastatteluissa ilmeni heidän pyrkimyksensä tutustua opettajaopiskelijoihin paitsi ohjaustyylin sovittamiseksi, myös arvioinnin sovittamiseksi opettajaopiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Autonomisen opettajuuden kehittämiseksi on syytä muistaa kuitenkin omaa osaamista kehittävän itsearvioinnin merkitys.

## **5.5 Yhteisöllinen ammatillinen kehittyminen**

Viime vuosikymmenten aikana on opetusharjoittelun ohjausta tarkasteltavissa tutkimuksissa saanut jalansijaa ohjausosapuolten yhteistoiminnallisuus opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Yhteisöllinen opettajuuden kehittäminen ilmeni tämän tutkimuksen tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa, jonka mukaan ohjaus antaa mahdollisuuden sekä opettajaopiskelijan että ohjaavan opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja yhteiseen uutta luovaan tiedonrakentamiseen ja innovaatioihin. Ohjaajat tiedostivat opetusharjoittelun tarjoavan myös heille itselleen mahdollisuuden opettajuutensa kehittämiseen sekä ammatillisesti että pedagogisesti.

Useissa opetusharjoittelun yhteistoiminnallisuutta tarkastelevissa tutkimuksissa on todettu opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan yhteistoiminnallisuuden hyöty verrattuna perinteiseen opetusharjoittelun ohjaukseen, jossa opettajaopiskelija suunnittelee ja toteuttaa opetuksen yksin ja ohjaava opettaja antaa palautetta. Yhteisöllisen ohjaussuhteen on todettu auttavan



opettajaopiskelijaa oppimaan pedagogisia sisältöjä jopa paremmin kuin perinteisessä ohjausmallissa. (Bullough ym. 2002; Chaliès, Bertone, Flavier & Durand 2008; Van Velzenin ym. 2012.) Yhdessä opettaminen, jolloin ohjaava opettaja on enemmän kuin sivusta observoija, vaati ohjaajalta halua ja myönteistä asennetta riskinottamiseen (Van Velzenin ym. 2012). Yhteinen toiminta tarjoaa mahdollisuuden käytännön tiedon eksplikointiin. Yhteisöllinen ohjausmalli myös murtaa perinteistä, luonteeltaan hierarkkista ohjausmallia. Hierarkkisessa ohjaussuhteessa ohjaajalla on dominoiva rooli (Weiss & Weiss 2001). Yhteistoiminnallisen opetusharjoittelun etu perinteiseen malliin verrattuna on siinä, että yhteistoiminta muistuttaa aitoa ammatillista kumppanuutta (Mullen 2000; Chaliès ym. 2008). Tasavertainen dialogi kokeneiden opettajien kanssa edistää sosiaalistumaan kollegiaalisuuden normeihin ja jatkuvaan kehittämiseen (Silkelä & Väisänen 2005, 127).

Opetusharjoittelussa on tärkeää paitsi ohjaajan ja opettajaopiskelijan välinen, myös oppilaitosten välinen yhteistyö (Löfmark ym. 2009; Mullen 2000; Sinclair ym. 2006; Sykes ym. 2010; Zeichner 2010). Yhteistyöhön sisältyy erilaisia haasteita. Valencia ym. (2009, 318) totesivat, että opettajankoulutusta järjestävän oppilaitoksen ja harjoitteluoppilaitoksen välillä vallitsevat jännitteet voivat rajoittaa opettajaopiskelijoiden oppimista. Opettajaopiskelijan pitää täyttää sekä opettajankoulutuksen että harjoitteluoppilaitoksen vaatimukset, ja hän saattaa jäädä näiden väliin ristipaineeseen. Jännitteitä ohjaussuhteeseen aiheuttavat muun muassa ohjaustahojen poikkeavat käsitykset opetusharjoittelun tavoitteista tai opetusmenetelmistä. Myös kolmikon väliset kireät vuorovaikutussuhteet, tuen puute harjoitteluoppilaitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen ohjaajilta vaikeuttavat yhteisöllistä ohjausta. (Hobson 2002; Maynard 2000; Valencia ym. 2009, 310.) Velijan ym. (2008) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat jännitettä myös opettajankoulutuksen teoreettisuuden ja harjoitteluoppilaitoksen reaalielämän välillä.

Opettajaopiskelija ei saisi joutua opettajankoulutuslaitosten ja harjoitteluoppilaitosten välikappaleeksi, sillä mahdollisissa vastakkainasetteluissa perimmäinen häviö on opettajaopiskelija (Sykes ym. 2010, 474). Valencia ym. (2009) peräävätkin kaikkien osapuolten ymmärrystä moninaisten roolien aiheuttamaan luonnolliseen jännitykseen ja pyrkimystä tasapainottaa eri rooleja, jotta ohjauskeskustelu voisi syventyä opettamisen oppimiseen.

## 5.6 Opetusharjoittelu ohjaajien kehittymisen välineenä

Tämän tutkimuksen perusteella oli havaittavissa suuntaus, että ohjauskokemuksen kertyessä myös ohjaajat saivat varmuutta. Ne ohjaajat, jotka olivat toimineet ohjaavina opettajana usealle opettajaopiskelijalle, puhuivat enemmän opettajaopiskelijan toiminnasta kuin omasta selviytymisestään, mikä osoittaa noviisivaiheen ohittamista. Sen sijaan sellaiset ohjaajat, joilla oli ollut vähän opetusharjoittelijoita, kertoivat olevansa epävarmoja ja olivat yllättyneitä, että heidät edes pyydettiin ohjaavaksi opettajaksi.

Harvoin toteutuvat opetusharjoittelut asettavat haasteita ohjaajien kehittymiselle. Yksi ratkaisu on ohjaajakoulutus. Hennissenin, Crasbornin, Brouwerin, Korthagenin ja Bergenin (2010) tutkimuksen mukaan ohjaavat opettajat alkoivat koulutuksen jälkeen kiinnittää ohjauskeskusteluissa huomiota paitsi opiskelijoiden oppimisen tukemiseen, myös omaan ohjaustoitomintaansa. Tämän tutkimuksen ohjaavat opettajat pitivät hyödyllisenä myös keskusteluja muiden vertaisohjaajien kanssa. Muiden ohjaajien käytännön kokemusten pohjalta voi pohtia myös omaa ohjaustoitomintaa. Myös opettajankoulutuksen tuutoriohjaajien osallistuminen ohjaukseen koettiin hyvänä oman kehittymisen kannalta.

Tutkimus osoitti myös, että opetusharjoittelun ohjaus ammatillisessa opettajankoulutuksessa antaa oivallisen mahdollisuuden paitsi pedagogisen osaamisen kehittämiseen, myös substanssialaan liittyvän ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Kun opetusharjoittelun ohjaus ja ohjauskeskustelu perustuvat tasavertaiseen dialogiseen ohjaussuhteeseen, sekä opettajaopiskelijoiden avulla että ohjaavilla opettajilla on mahdollisuus tarkastella oppimistilanteita kriittisellä otteella ja edesauttaa kummankin osapuolen ammatillista kehittymistä. Valencian ym. (2009) mukaan opetusharjoittelussa on vielä paljon mahdollisuuksia hyödyntää opetusharjoittelua ammatillisen kehittämisen välineenä. Opettajat tarvitsevatkin jatkuvia ammatillisen kehittämisen mahdollisuuksia (Feiman-Nemser 2001, 1049). Opetusharjoittelun ohjaus tarjoaa siihen yhden mahdollisuuden.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Ohjausulottuvuuksien aseointi muihin opettajankoulutuksen ohjausmalleihin ja sosiokulttuuriseen kontekstiin

Opetusharjoittelun ohjauskäsityksiä kuvaavissa ulottuvuuksissa ilmenee ohjauksen ymmärtäminen moniulotteisesti. Ohjausulottuvuuksissa on tunnistettavissa Zeichnerin (1983) 1980-luvulla määrittämät behavioristisen, oppipoika-tyyppisen, persoonallista opettajuutta painottavan ja tutkimussuuntautuneen opettajankoulutuksen paradigmat. Ohjausulottuvuuksissa heijastuvat myös tämän päivän ideaalikuvaukset ohjauksen tasavertaisuudesta. Tasavertaisuus ilmenee kahden asiantuntijan kohtaamisena, jossa on mahdollisuus reflektoidaan sekä uutta tuottavaan dialogiseen keskusteluun. Toisaalta ohjausulottuvuuksissa näkyy perinteisten oppimisenäkemyksen sekä epistemologisten ja ontologisten uskomusten mukainen ohjauskäsitys, jossa ohjaustyötä määrittää ohjaajan käsitykset opettajuudesta ja jossa ohjaussuhde perustuu normatiiviseen käytännön ohjaamiseen.

Opetusharjoittelun ohjausta ja ohjaajan rooleja jäsentäviä malleja on tehty etenkin yleissivistävän koulutuksen piirissä. Vaikka ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa on omat erityispiirteensä yleissivistävään koulutuksen verrattuna, on ohjausulottuvuuksia mielenkiintoista tarkastella suhteessa yleissivistävän koulutuksen konteksteissa muodostettuihin malleihin.

Praktinen ohjausulottuvuus perustuu epistemologisesti ja ontologisesti realismiin, jolloin tieto koetaan objektiivisena, oikeana tai vääränä ja todellisuus yhtenä ja samana kaikille. Oppimisteoreettisena perustana painottuu behaviorismi. Ohjaavat opettajat painottivat ohjauksessa etenkin käytännön opetustyössä tarvittavaa osaamista. Ohjausvuorovaikutus oli pääasiassa yksisuuntaista palautteen antamista ohjaavalta opettajalta opettajaopiskelijalle.

Myös Jyrhämän (2002) ohjauksen lähestymistapojen toimintaorientoituneet ohjaajat antoivat ohjeita ja neuvoja. Kroksforsin (1997) mallista löytyy yhtymäkohtia tilannekeskeiseen käytännön opetustyöhön paneutuvaan ohjauskeskusteluun ja arviointia sisältävään normatiiviseen ohjauskeskusteluun. Normatiiviseen ohjauskeskusteluun liittyvää reflektointia keskustelua ei sen sijaan sisälly praktiseen ohjausulottuvuuden käsityksiin. Lähelle praktista ohjausulottuvuutta menevät myös Hennissenin ym. (2008) hallitseva mentoriopettaja ja Grahamin (2006) mestari-ohjaajat. Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) typologiasta opettajan toimintaa mallintava neuvonantaja-ohjaaja on lähinnä praktista ulottuvuutta.

Humanistis-konstruktivistisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus koetaan relativistisen moniulotteisena ja tieto on subjektiivista. Ohjaavat opettajat pyrkivät ohjaustyössään tukemaan opettajaopiskelijoiden autonomiaa ja persoonallisen opettajuuden kehittymistä. Oppimis- ja ohjausteoreettinen perusta on humanistisessa oppimisessa, kokemuksellisessa oppimisessa sekä konstruktivistisen oppimisteorian yksilöllistä tiedonrakentamista painottavassa kognitiivisessa suuntauksessa. Ohjaajat pyrkivät tämän ohjausulottuvuuden mukaan ohjaamaan opettajaopiskelijoita kysymyksiin ja ongelmalähtöisesti. He antavat opettajaopiskelijoille aikaa pohtia, ajatella ja oivaltaa itsenäisesti oppimistilanteisiin sopivat pedagogiset ratkaisut. Humanistis-konstruktivistisessa ohjauksessa keskustelu rakentuu vastavuoroisuuden periaatteelle. Aloitteet ohjauskeskusteluun tulevat lähinnä opettajaopiskelijoilta, mutta ohjaaja vaikuttaa omilla reflektiolla lisäävillä kysymyksillään siihen, mitä opettajuuden osa-alueita ohjauskeskusteluissa syvennetään. Tämän ohjausulottuvuuden piirteitä löytyy niin Kroksforsin (1997) reflektiivisestä ohjauskeskustelumallista kuin Jyrhämän (2002) käytännön teoretisoidun ja kriittisten arvioijien lähestymistavoista. Samoin Hennissenin ym. (2008) aloitteen tekemisen ja neuvon antavan mentoriopettajan sekä kannustavan mentoriopettajan roolit menevät lähelle humanistis-konstruktivistista ohjausulottuvuutta. Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) ohjaajatypologiasta löytyy yhtymäkohtia suunnanantajan, ääneen ajattelijan, helpottajan ja tukijan ja kansakulkijan rooleista sekä käyttäteorian kehittymistä tukevaksi kaukupohjaksi nimetyn ohjaajan rooleista.

Tutkivassa dialogisessa ohjausulottuvuudessa todellisuus koetaan osallistavan kokemuksellisena, kontekstuaalisena ja erityisenä. Tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sen tiedetään olevan muuttuvaa. Oppimis- ja ohjausteoreettinen perusta on sosiokonstruktivismissa ja transformatiivisessa oppimisteoriassa. Ohjausvuorovaikutus perustuu dialogille, jossa rakennetaan uutta kummankin ohjausapuolen osallistuessa dialogiin tasavertaisina. Olennaista dialogissa on kriittinen reflektio, jossa otetaan huomioon paitsi pedagoginen toiminta myös konteksti. Tällä ohjausulottuvuudella on yhtymäkohtia Jyrhämän (2002) refleктоivaan ohjaukseen pyrkivään kriittisen arvioijan lähestymistapaan sekä edelleen Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) typologian kansakeskustelijan, argumentoivan kumppanin ja refleктоivan asiantuntijan rooliin. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa kummallakin osapuolella on aiemman kokemuksen pohjalta sellaista osaamista, josta tasavertaisella dialogilla voidaan luoda uutta ja kehittää sekä ohjaavan opettajan että opettajaopiskelijan osaamista. Tämä edellyttää kuitenkin, että molemmat osapuolet tiedostavat oman osaamisensa arvon ja irrottautumisen auktoriteettiasetelmasta.

Tämän tutkimuksen ohjausulottuvuuksien hierarkkisuus rakentuu epistemologisten ja ontologisten uskomuksien sekä historiallisissa kontekstissa tapahtuneiden oppimisteoreettisten muutosten mukaan. Uljens (1993; 1996) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen tulisi ottaa huomioon sekä sosiaaliskulttuurinen että historiallinen konteksti. Ohjaavat opettajat kiinnittivätkin huomiota opetusharjoittelussa tapahtuneeseen muutokseen, jota on tapahtunut viime vuosikymmenien kuluessa. He vertasivat omaa opetusharjoitteluaan nykyiseen opetusharjoitteluun. Ohjaavien opettajien käsitysten taustalla voidaan nähdä heijastuvan muutokset, jotka ovat tapahtuneet ohjaus- ja oppimisteorioissa. Wangin ja Odellin (2002) mukaan ohjauskäsitykset ovat muuttuneet varhaisesta oppipoika-kisällimallista kohti konstruktivistista ja dialogista ohjauskulttuuria. Nykyään ohjaustoiminta nähdään avoimena ja keskustelevana oppimistilana. Tässä tutkimuksessa tunnistettujen ohjausulottuvuuksien perusteella voidaan todeta, että perinteiset opettajankoulutuksen paradigmat elävät edelleen ammatillisen koulutuksen kentällä. Samoin alakohtaiset kulttuuriset ja historialliset perinteetkin vaikuttavat oppilaitoksen arjessa (Tiilikkala 2004, 209).

Uutta luovaa tämän tutkimuksen ohjausulottuuksissa on ohjaavien opettajien käsitykset mahdollisuudesta päästä sellaiseen dialogisuuteen, jonka avulla voidaan tarkastella kriittisesti myös toimintaympäristöä, luoda uusia innovaatioita ja kehittää kummankin ohjausosapuolen opettajuutta ja toimintaympäristöä.

Ohjaavien opettajien vaihtelevissa ohjauskäsityksissä voidaan tulkita heijastuvan myös Ojasen (2000, 33–34) ja Laurialan (Lauriala 2000, 88) kuvaamaa kulttuurin murrosaikaa modernista postmoderniin yhteiskuntaan, mihin liittyy uuden kulttuurin mukanaan tuomat uhkakuvat myös kasvatuksen maailmaan. Opettajan ammatin puitteet ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä. Opettajien on toimittava entistä monimutkaisemmissa ja problemaattisemmissa ympäristöissä kuin ennen. (Lauriala 2000, 88.) Tutkiva dialogisen ohjausulottuvuuden ohjauskäsityksien mukaan ohjaavat opettajat tunnistivat muuttuvan yhteiskunnan uudet vaatimukset ja halusivat opettajaopiskelijoidensa kanssa pohdiskella kriittisesti sitä, mitä tämä muutos vaatii tulevilta opettajilta. Modernin aikakauden oppimiskäsityksessä ihminen nähdään tietoa rajattomasti keräävänä subjektina, joka hallitsee itseään ja maailmaa rationaalisella ajattelulla ja löytää tiedon avulla aina oikean vastauksen ongelmiin. Postmodernissa kulttuurissa taas vallitsee pirstaleisuus, ja tähän liittyen hyväksytään usean eri koulukunnan samanaikainen esiintyminen. Koulutuksessa painottuu opiskelijoiden itseohjautuvuus ja irrottautuminen auktoriteetteihin nojautuvista malleista. (Ojanen 2000, 33–34.)

## 6.2 Ammatillisen opettajan osaaminen

Monissa maissa vallitsee vaihtoehtoisia malleja sekä ammatillisten opettajien rekrytoinnissa että koulutuksessa ja niitä pidetään heikompana standardoituihin opettajankoulutuksen malleihin verrattuna (Grollmann 2008 544). Grollmannin (2008) mukaan ammatillinen koulutus ei ole onnistunut tunnustettavuudessa huolimatta sen oletetusta panoksesta yhteiskunnan hyvinvoinnille ja kehittymiselle. Hän toteaa, että monimuotoisuus sisällöissä ja muodoissa tarkoittaa, että ammatillisen opettajankoulutuksen rakenteet

ovat osittain vielä kaukana vakiintuneista ja hyväksytyistä kansainvälisistä akateemisista diskursseista. Samaan aikaan ammatillisen koulutuksen tehtävä on kuitenkin muuttunut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Tämä on johtanut uuteen tapaan organisoida oppimista ja opetusta, kehittää institutionaalisia rooleja sekä johtaa ammatillisia oppilaitoksia ja uusia toimintamalleja. (Grollmann 2008, 544.)

Voidakseen osallistua sidosryhmien prosesseihin ammatilliselta opettajalta vaaditaan korkean tason kokonaisvaltaista tietoa, taitoa ja sitoutumista. Monissa tapauksissa tarvitaan myös erityistä kuhunkin ammattialaan liittyvää teknologista osaamista. (Grollmann 2008, 544.) Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni ohjaavien opettajien käsityksiä myös ammatilliselta opettajalta vaadittavasta osaamisesta. Käsityksissä tuli esille toisaalta käytännön opetustyössä vaadittavaa osaamista kuin myös oppimisteoreettista osaamista. Myös muissa tutkimuksissa on opettajilla todettu olevan varsin erilaisia käsityksiä opettajalta vaadittavasta osaamisesta (Paaso 2010). Wang (2001) on todennut, että ohjaavilla opettajilla on erilaisia käsityksiä aloittelevalta opettajalta vaadittavasta osaamisesta sekä kansallisesti maiden sisällä että maiden välillä.<sup>27</sup> Wang (2001) kuvaa Stevensonin ja Bakerin (1991) tutkimukseen viitaten, että mentoreiden käsitykset aloittavan opettajan osaamisesta ovat yhteydessä valtiollisiin opetussuunnitelmiin ja arviointijärjestelmiin. Se, millä tasolla valtio määrittelee opetussuunnitelmaa, vaikuttaa koulutuksen ydintoimintoihin, luokkaopetukseen ja opiskelijoiden oppimiseen (Stevenson & Baker 1991, 8). Esimerkiksi Yhdysvalloissa ei ollut Wangin (2001) tutkimuksen tekemisen aikaan yleistä valtiollista opetussuunnitelmaa, vaan opetussuunnitelmista päätettiin paikallisella tasolla ja opettajat olivat autonomisia opetustyössään ja oppimisen arvioinnissaan. Näin ollen heillä korostui oppijoiden yksilöllinen kohtaaminen. Mielenkiintoista olisikin tutkia, miten asia näyttäytyy Suomessa, jossa toisen asteen ammatillisissa perustutkinnoissa on valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja ammattikorkeakouluilla on autonomia opetussuunnitelmatyössä.

---

27 Tutkimuksessa oli mukana eri koulutusasteilla ja eri koulutusohjelmissa työskenteleviä mentoreita Yhdysvalloista, Isosta-Britanniasta ja Kiinasta.

Suomessa sekä ammatillisessa peruskoulutuksessa että ammattikorkeakouluissa on viime vuosikymmenen kuluessa kehitetty osaamisperustaisia opetussuunnitelmia. Koulutuspoliittisessa ohjauksessa on pyritty suuremmin työelämän ja taloudellisen tuottavuuden tavoitteisiin. Tämä vuoksi koulutuksella saavutettavaa osaamista sekä ammattitaitovaatimuksia on määritelty työelämän edellyttämänä osaamisena, joka on selkeästi havaittavaa käyttäytymistä. (Auvinen, Hirvonen, Dal Maso, Kallberg & Putkuri 2007.) Kun tutkinnon suorittajan osaamista arvioidaan näytön perusteella, arvioidaan sellaista, mikä on selkeästi havaittavissa ja mitattavissa (Pehkonen 2013, 34–36). Tämä on merkinnyt Pehkosen (2013, 34–36) mukaan myös sitä, että suomalaisen koulutuksen kentällä on palattu takaisin behaviorismiin. Hän toteaa Achtenhageniin ja Grubbiin (2001) sekä Kliebardiin (1992) viitaten, että osaamisperustaisen lähestymistavan on todettu aiemminkin olleen linjassa behaviorististen opetussuunnitelmateorioiden ja tehokkuusajattelun kanssa.

Mulderin (2004, 6) mukaan osaamisperustaista koulutusta alettiin kehittää, koska monilla korkeakoulujen ja yliopistojen koulutusohjelmilla ei ollut selkeitä tavoitteita siitä, mitä opiskelijat koulutetaan tekemään. Osaamisperustainen koulutus oli suosittu innovaatio jonkin aikaa jo 1970-luvulla, ennen kuin se menetti suosionsa behavioristisen luonteensa vuoksi. Nykyään osaamisperustaisuus on palannut. Mulderin (2004, 7) mukaan nykyisessä osaamisperustaisessa koulutuksessa heijastuvat uudet teoreettiset näkemykset, joista hän pitää tärkeimpinä muun muassa sitä, että koulutusohjelmien osaamiskuvaukset perustuvat laajoihin ja konstruktivistisiin ammatillisen käytännön näkemyksiin. Hän pitää tärkeänä myös oppimisprosessin aikaista arviointia, jonka avulla opinnot räätälöidään opiskelijoiden osaamistarpeiden mukaan.

Myös opettajankoulutuksen historiassa on käyty keskustelua siitä, kumpaan opettajankoulutuksen tulisi keskittyä, tekniseen osaamiseen vai opettajan persoonallisen kasvun tukemiseen. Suoritus- ja osaamisperustaiset mallit alkoivat vallata alaa opettajan koulutuksessa 1900-luvun puolen välin aikoihin. Ajatuksena oli, että konkreettiset ja havainnoitavissa olevat käyttäytymisen kriteerit luovat perustan noviisien harjoittelulle. (Korthagen 2004, 79.) Tämä johti kuitenkin opettajan roolin hajanaisuuteen, koska



opettajapätevyyden varmistamiseksi alettiin laatia pitkiä, yksityiskohtaisia luetteloita opettajan osaamisesta. Listat osoittautuivat käytännössä hankaliksi. Lisäksi kävi yhä ilmeisemmäksi, että opettajan osaamista ei voida kuvata yksittäisinä osaamisina, jotka on opittu useista eri koulutustilaisuuksista. (Korthagen 2004, 79.) Myös myöhemmissä tutkimuksissa on todettu, että standardoidut kuvaukset opettajan osaamisesta eivät välttämättä sovi yksittäisiin opetustilanteisiin. Esimerkiksi Tsui ja Law'n (2007) kollektiivisesti opettajaryhmän kanssa suunniteltu oppituntimalli ei saavuttanut yksimielisyyttä opettajaopiskelijoiden ja ohjaajien keskuudessa. Opettajaopiskelijoista oli vaikea sovittaa omaa persoonallista opetustyyliään kollektiivisesti suunnitellun oppitunnin mukaan (Tsui & Law 2007). 1970-luvulla teknistä osaamista painottavalle opettajuudelle vastakkaiseksi näkemykseksi nousikin humanistispohjainen opettajankoulutus, jossa huomio oli opettajan persoonassa (Korthagen 2004, 79).

Vaikka opettajankoulutuksessa on ilmeinen pyrkimys tutkimussuuntautuneeseen ja opettajaopiskelijan reflektointiosaamista kehittävään paradigmaan, ovat tutkijat panneet merkille myös pyrkimyksen standardoituun osaamisperustaisuuteen. Korthagenin (2004) mukaan opettajankoulutuksessa on herännyt kiinnostusta standardoituihin ja yksiselitteisesti muotoiltuihin osaamiskuvauksiin ja näyttöperusteisiin käytäntöihin. Osaamisperustaisuus on saanut jalansijaa myös ammatillisessa opettajankoulutuksessa (Mahlmäki-Kultanen ym. 2014, 154–155). Johtaako ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien osaamisperustaisuus myös ulkoisen opettajakäyttäytymisen arvioinnin painottumiseen? Opettajan ammatillisessa kehittämisessä on tärkeää tiedostaa oman toimintansa perusteet. Yksi tärkeä opettajuuden osaamisalue on reflektio-osaaminen, jonka osa-alueita ovat itsearviointi ja oman toiminnan tiedostaminen ja kehittäminen. Meijer ym. (2009) huomauttavatkin, että teknisen osaamiseen ohella opettajankoulutuksessa vaaditaan myös persoonallisen opettajuuden kehittämisen näkökulmaa opettajana kehittämisessä.

### 6.3 Tutkimuksen menetelmällinen arviointi

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään avoimeen toimintaan, jotta haastateltavien käsitykset saataisiin paljastettua mahdollisimman aitoina. Fenomenografisen tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys liittyy tutkimuksen tekemisen jokaiseen vaiheeseen, suunnittelusta aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Avainhenkilö luotettavuuden kannalta on tutkija itse. Inhimillisenä olentona tutkija kantaa mukanaan elämänsä aikana kertyneitä kokemuksia ja käsityksiä, joiden vaikutuksessa tutkimuksellisia valintoja tehdään. Barnacle (2005, 48) toteaaakin, että muiden kokemusten ymmärtäminen edellyttää omien, tuttujen ajattelutapojen haastamista ja avautumista tuntemattomille, toisten yksilöiden kokemuksille.

Tutkijana olen harkinnut ja pyrkinyt tekemään jokaisessa tutkimuksen vaiheessa sellaisia ratkaisuja, että tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys voisivat toteutua. Olen tulkitsijana ja tutkijana suodattanut haastattelut ja analysoinnit oman ajatteluni kautta. Tutkimuksen uskottavuuden vahvistamiseksi olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan metodiset valinnat ja vaiheet läpinäkyvästi ja tarkasti. Aloitin tutkimuksen perehtymällä ensin fenomenografiseen menetelmään ja kirjoitin menetelmästä ensimmäisen version. Kiinnostukseni opettajankouluttajana sekä jatko-opiskelijana oli nimenomaan siinä, miten ohjaavat opettajat käsittävät opetusharjoittelun ohjauksen. Halusin ymmärtää heidän erilaisia käsityksiään ohjaustyöstä. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa olen palannut aina uudelleen ja uudelleen fenomenografisen kirjallisuuden ja artikkeleiden ääreen. Fenomenografinen tutkimus on valjennut selkeämmin tutkimuksen tekemisen kautta.

Laadullisen tutkimusparadigman mukaisesti tehtyjen tutkimusten arviointi on haastavaa. Laadullinen tutkimus sisältää useita erilaisia lähestymistapoja, näin ollen myös tutkimuksen uskottavuuden tarkastelu on lähestymistapa-kohtaista. Lopullisen tulkinnan tutkimuksen luotettavuudesta tekee lukija. Vaikka kuinka vakuuttaisin omaa avoimuuttani ja haluani välittää tutkimuksessa haastateltavien käsityksiä, joudun myöntämään, että tekemäni tulkinnat ovat oman kokemustaustani mukaisia tulkintoja haastateltavien ilmauksista. Joku toinen voisi päätyä toisenlaiseen kategorialuokitukseen. Tämä mahdollisuus kuitenkin tiedostetaan fenomenografisessa tutkimuksessa.

## 6.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen ohjausulottuvuudet osoittavat ammatillisten opettajien vaihtelevia käsityksiä ohjaustyöstä. Tulokseksi saadut ohjausulottuvuudet eivät ole käytännön ohjaustyössä toisiaan poissulkevia. Kaikkia ohjauksen tapoja tarvitaan sen mukaan, missä vaiheessa opettajaopiskelijat ovat omassa opettajuuden kehittämisessään. Olennaista on se, että ohjaavat opettajat tulisivat tietoisiksi oman ohjaustyönsä perusteista ja merkityksestä. Tutkimuksen tuloksena luodut hierarkkiset ohjausulottuvuudet tarjoavat sekä käytännöllisiä että teoreettisia välineitä opetusharjoittelun ohjauksen tiedostamiseen ja kehittämiseen.

Tutkimusprosessi on auttanut tiedostamaan omaa toimintaani ja sen perusteita opettajankouluttajana ja opetusharjoittelun ohjaajana. Itselleni on valjennut entistä syvällisemmin koulutukseen, opetukseen ja ohjaamiseen liittyvien epistemologisten ja ontologisten uskomusten tiedostamisen tärkeys. Opettajuuden ja toiminnan kehittäminen edellyttävät oman osaamisen inventaariota. Sitä, miten uskomukset ovat yhteydessä pedagogiseen sisältötietoon sekä opetuksen ja ohjauksen käytäntöihin. Jatkotutkimuksiin voitaisiin selvittää, miten hierarkkiset ohjausulottuvuudet auttavat ohjaavia opettajia tiedostamaan omia ohjaukäsäilyksiään ja mitkä teoreettiset perusteet määrittävät heidän käsityksiään. Tämän perusteella voidaan arvioida myös edellä mainittua tutkimuksen pragmaattista validititeettiä

Ammatillisen koulutuksen kentällä osaamisvaatimukset muuttuvat koko ajan. Kun aiemmin ammatillisen koulutuksen kautta saatu kvalifikaatio ammattiin ja osaaminen saattoivat riittää melkein päi koko työssäoloajan, niin nykyisessä tietoyhteiskunnassa osaamisen vaatimukset muuttuvat alati (Helakorpi 2010a). Tämä haastaa ammatillisia opettajia ja opettajankoulutusta kehittämään opetusta ja oppimisympäristöjä tutkivalla ja uusien oppimisen innovaatioita tuottavalla otteella. Tulevaisuudessa opetustehtävien on todettu lisääntyvän ja moninaistuvan yhteiskunnassa (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 23). Toisaalta Lauriala (2000) on todennut jo vuosituhannen vaihteessa, että opettajien on konstruoitava uudelleen monia perinteisiä käsityksiään ja käytänteitään. Maailman muuttumisen ja vaihtoehtojen tarpeellisuuden ymmärrys välittyi myös tämän tutkimuksen ohjaavien opettajien käsityksissä.

Opetusharjoittelun ohjaus tarjoaa ammatillisille opettajille keinon ammattipedagogisen toiminnan kehittämiseen sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Esimerkiksi kun ohjaus rakentuu tutkivalle dialogiselle vuorovaikutukselle, se tarjoaa mahdollisuuden yhteisölliseen ja uutta luovaan pedagogiseen toiminnan kehittämiseen. Yhteisöllinen toiminta harjoitteleoppilaitoksen ja opettajankoulutuksen rajapinnalla edellyttää kuitenkin yhteistyötä tukevia olosuhteita ja hybridiä asiantuntijuutta yhteisöllisen toiminnan kehittämiseksi (ks. Zeichner 2010). Opetusharjoittelua selvittäväällä tutkimuksella voidaan lisätä ymmärrystä ja saada välineitä rajapinnalla toimimiseen (ks. McDonough 2014). Jatkotutkimukset voisivat kohdistua myös siihen, miten ohjaavat opettajat ja opettajankoulutuksen opettajat kokevat yhteistyön ja miten he ymmärtävät hybridiasiantuntijuuden ja sen ilmenemisen käytännössä.

## LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähiboittajakoulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aaltonen, K. 2013. The teacher as a pedagogical thinker. In K. Aaltonen, A. Isacson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (eds.), *Practical skills, education and development: vocational education and training in Finland*. Haaga-Helias julkaisusarja. Kehittämismisraportteja. Helsinki: Haaga-Helia, 251–263.
- ACA American Counseling Association. 2010. Milestones. Viitattu 6.11.2014 <http://www.counseling.org/AboutUs/OurHistory/TP/Milestones/CT2.aspx>
- Achinstein, B. & Athanases, S. Z. 2005. Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education* 21(7), 843–862.
- Achtenhagen, F. & Grubb, W. N. G. 2001. Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. In R. Richardson (eds.), *Handbook of research on teaching*. 4<sup>th</sup> ed. Washington DC: American Educational Research, 604–642.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasoini, T. 2010. *Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä*. EVA. Taloustieto Oy. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. 2010. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education* 35(6), 42–55. Viitattu 1.7.2015. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ambrosetti, A. 2014. Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 39(6), 30–42. Viitattu 1.7.2015. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Viitattu 11.3.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- ARENE Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2010. *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. Viitattu 22.6.2015. <http://www.arena.fi/sites/default/files/PDF/2015/NQF.pdf>

- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II, theory method and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Ashworth, P. & Lucas U. 1998. What is the world of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 415–431.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25(3), 295–309.
- Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014 Viitattu 12.3.2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/ Viitattu 11.3.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Atjonen, P. 1995. *Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia A 8. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Atjonen, P. 2003a. Opettajan didaktisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu (Joensuun yliopistopaino), Viitattu 11.3.2015. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/sisallys.htm>
- Atjonen, P. 2003b. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu (Joensuun yliopistopaino), 112–118. Viitattu 11.3.2015. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/sisallys.htm>
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. *Qualitative research in education*. Published in association with BERA. Los Angeles: SAGE.
- Auvinen, P. 2004. *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 100. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. *Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. B, Selosteita ja opetusmateriaalia 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Viitattu 11.3.2015. [http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinen/julkaisu/B9\\_verkkojulkaisu\\_uudistettu\\_painos.pdf](http://www.karelia.fi/julkaisut/sahkoinen/julkaisu/B9_verkkojulkaisu_uudistettu_painos.pdf)
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. 2003. Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 45–56.
- Bakhtin, M. M. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin and London: University of Texas press.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research* 9(2), 212–226.

- Barnaclen, R. 2005. Interpreting interpretation: a phenomenological perspective on phenomenography. In J. Bowden & P. Green, (eds.), *Doing developmental phenomenography. Qualitative research methods series*. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- Baxter Magolda, M. B. 2002. Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 89–102.
- Beijaard, D., Van Driel, J. & Verloop, N. 1999. Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 25(1), 47–62.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.
- Beijaard, D. & Verloop N. 1996. Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 22(3), 275–286.
- Ben-Peretz, M., Medelson, N. & Kron, F. 2003. How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education* 19(2), 277–290.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. 2012a. Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40(3), 317–341.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. 2012b. Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach. *Vocations and Learning* 5(3), 225–249.
- Berliner, D. C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. Washington, D.C.: American association of colleges for teacher education. Viitattu 1.7.2015. <http://eric.ed.gov/?id=ED298122>
- Berry, A., Loughran, J. & van Driel J. H. 2008. Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education* 30(10), 1271–1279.
- Boghossian, P. 2006. Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 38(6), 713–722.
- Bondy, E., Ross, D., Adams, A., Nowak, R., Brownell, M. Hoppey, D., Kuhel, K., McCallum, C. & Stafford, L. 2007. Personal epistemologies and learning to teach. *Teacher Education and Special Education* 30(2), 67–82.
- Booth, M. 1993. The effectiveness and role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education* 23(2), 184–197.
- Booth, S. 1992. *Learning to program: a phenomenographic perspective*. Göteborg studies in education sciences 89. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis.
- Booth, S. 2008. *Researching Learning in Networked Learning – Phenomenography and variation theory as empirical and theoretical approaches*. Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning. Viitattu 11.3.2015. [http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Booth\\_450-455.pdf](http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Booth_450-455.pdf)

- Borko, H. & Mayfield, V. 1995. The roles of the cooperation teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 11(5), 501–518.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. In J. Bowden & P. Green (eds.), *Doing developmental phenomenography. Qualitative research methods series*. Melbourne: RMIT University Press, 11–31.
- Bradbury, L. U. & Koballa Jr. T. R. 2008. Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor intern relationships. *Teaching and Teacher Education* 24(8), 2132–2145.
- Braun, V. & Clarke, V. 2013. Successful qualitative research. A practical guide for beginners. Los Angeles: Sage
- Bromme, R. 1995. What exactly is ‘pedagogical content knowledge’?—Critical remarks regarding a fruitful research program. In S. Hopmann, & K. Riquarts (eds.), *Didactic and/or curriculum*. Kiel: IPN, 205–216.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., van Tartwijk, J. 2005. Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research* 43(1–2), 55–71.
- Brownlee, J., Curtis, E., Chesters, S. D., Cobb-Moore, C., Spooner-Lane, R., Whiteford, C. & Tait, G. 2014. Pre-service teachers’ epistemic perspectives about philosophy in the classroom: it is not a bunch of ‘hippie stuff’. *Teachers and Teaching: theory and practice* 20(2), 170–188.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY
- Bullough, Jr. R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. & Smith, G. 2002. Rethinking field experience: partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education* 53(1), 68–80.
- Bullough, R. V. Jr. 2005. Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* 21(2), 143–155.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Casey, C. 1995. *Work, self and society: after industrialism*. London: Routledge.
- Castro, A. J. & Bauml, M. 2009. Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly* 36(1), 113–126.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., Durand, M. 2008. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 550–563.
- Chambers, D. 2002. The real world and the classroom: Second-career teachers. *Clearing House* 75(4), 212–217.
- Chen, A. & Ennis, C. D. 1995. Content knowledge transformation: an examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education* 11(4), 389–401.
- Christians, C. G 2011. Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles (Calif.): SAGE, 61–80.



- Clandinin, D. J. 1985. Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry* 15(4), 361–385.
- Cope, C. 2004. Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal* 4(2), 5–18.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. 2011. Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 320–331.
- Cunningham, J. W. & Fitzgerald, J. 1996. Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly* 31(1), 36–60.
- Dahlgren, L. O. & Fallsberg M. 1991. Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social Administrative Pharmacy* 8(4), 150–156.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. 2006. Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research* 76 (3), 383–412.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, K. 2005. The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), in collaboration with P. LePage, K. Hammerness, H. Duffy. *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 390–441.
- Dawson, P. 2014. Beyond a Definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher* 43(3), 137–145.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston, MA: Heath. Viitattu 11.3.2015. <https://archive.org/details/howwethink000838mbp>
- Van Dijk, E. M. & Kattmann, U. 2007. A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education* 23, 885–897.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., Admiraal, W. & Vermunt, J. D. 2012. Developing designs for community development in four types of student teacher groups. *Learning Environments Research* 15(3), 279–297.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos W. 1998. Developing science teachers pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 35(6), 673–695.
- Eklund, K. 1992. *Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Endedijk, M. D., Brekelmans, M., Verloop, N., Slegers, P. J. C. & Vermunt, J. D. 2014. Individual differences in student teachers' self-regulated learning: An examination of regulation configurations in relation to conceptions of learning to teach. *Learning and Individual Differences* 30, 155–162.
- Erkkilä, R. 2005. *Moniääninen paikka: opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 79. Oulu: Oulun yliopisto.
- Erkkilä, R. 2009. Vuorovaikutteista pedagogiikkaa. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatusta* 29(4), 288–296.
- Erkkilä, R. & Perunka, S. 2012. *Opetusharjoittelun ohjaus kasvattaa ohjaajan osaamista. ePooki*. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisu 8. Viitattu 11.3.2015. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201205074930>.

- Erkkilä, R. & Perunka, S. 2014 Mentor and working environment in support of vocational student teachers' professional development. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 5(1), 1385–1391. Viitattu 11.3.2015 <http://www.infonomics-society.org/LICEJ/Mentor%20and%20Working%20Environment%20in%20Support%20of%20Vocational%20Student.pdf>.
- Erkkilä, R. & Perunka, S. 2015. *Characteristics of the true dialogical mentoring process in teaching practice*. Paper presented at the 2015 WEI International Academic Conference. Viitattu 17.3.2015. [http://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2015/02/Erkkil%C3%A4-Raija\\_-Perunka-Sirpa.pdf](http://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2015/02/Erkkil%C3%A4-Raija_-Perunka-Sirpa.pdf).
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. 2012. Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher Education and Special Education* 35(1), 7–26.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, Y., Levin, B., Rohr J., & Stein, C. 2010. Beyond knowledge: exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 161–171.
- Farrell, T. S. C. 2003. Learning to teach English language during the first years: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 95–111.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. 1985. The pitfalls of experience in teacher education. *Teachers College Record* 87(1), 53–65.
- Feiman-Nemser, S. & Beasley, K. 1997. Mentoring as assisted performance: the case of co-planning. In V. Richardson (eds.), *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: Falmer Press, 108–126.
- Feiman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* 103(6), 1013–1055.
- Feldman, A. 1992. *Practical theories, practical paradigms, and teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. Viitattu 11.3.2015. <http://eric.ed.gov/?id=ED352314>
- Fives, H. & Buehl, M. M. 2008. What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology* 33(2), 134–176.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Fletcher, S. 2000. *Mentoring in schools. A handbook of good practice*, London: Kogan Page
- Fox, R. 2001. Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27(1), 23–35.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Penguin Books.
- Hook, J., White, S. & Gardner, F. 2006. Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. In S. White, J. Foot & F. Gardner (eds.) *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead: Open University press, 3–20.
- Forster, M. 2013. Data-analysis issues in a phenomenographic investigation of information literacy in nursing. *Nurse Researcher* 21(2), 30–34.

- Franke, A. & Dahlgren L. O. 1996. Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teacher and Teacher Education* 12(6), 627–641.
- Freire, P. 2005. *Pedagogy of the oppressed*. 30<sup>th</sup> ed. New York: Continuum.
- Furlong, J. 2000. School mentors and university tutors: Lessons from the english experiment. *Theory into Practice* 39(1), 11–19.
- Furlong, J. & Maynard, T. 1995. *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge
- Von Glasersfeld, E. 1995. A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale, (eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 3–15.
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. 2014 The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education* 39, 77–88.
- Gergen, J. K. 1997. Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. *Psykologia* 32(6), 13–24.
- Gergen, J. K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40(3), 266–275.
- Gholami, K. & Husu, J. 2010. How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1520–1529.
- Gonzalez Rodriguez, Y. E. & Sjostrom, B. R. 1998. Critical reflection for professional development: A comparative study of nontraditional adult and traditional student teachers. *Journal of Teacher Education* 49(3), 177–185.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Graham, B. 2006. Condition for successful field experiences: Perceptions of co-operating teachers. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1118–1129.
- Grant, C. & Zeichner, K. 1984. On becoming a reflective teacher. In C. Grant (eds.), *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 103–114.
- Grier, J. M. & Johnston, C. C. 2009. An Inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education* 20(1), 57–75.
- Grollmann, P. 2008. The quality of vocational teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal* 7(4), 535–547.
- Grossen, M. 2010. Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 44(1), 1–22.
- Grossman, P. L. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Grön & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105–117.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston, Mass: Beacon.

- Harris, L. R. 2011. Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review* 6(2), 109–124.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. 2006. Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1055–1067.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49.
- HE 49/1996. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta opettajankoulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 14.3.2015. <http://217.71.145.20/TRIPviewer/show.asp?tunniste=HE+49/1996&base=erhe&palvelin=www.eduskunta.fi&f=WP>
- HE 9/2013. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammattikorkeakoululain muuttamisesta sekä eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 14.3.2015. [www.finlex.fi/linkit/hepdf/20130009](http://www.finlex.fi/linkit/hepdf/20130009)
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi: avain innovatiivisuuteen*. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä - Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 1*. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö, 8–19.
- Heikkinen, A. 2003. Transforming VET policies and professionalism: a view from Finland. 207–223. In W. J. Nijhof, A. Heikkinen & L. F. M. Nieuwenhuis (toim.) *Shaping flexibility in vocational education and training. Institutional, curricular and professional conditions*. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 207–225. Viitattu 12.3.2015 [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F0-306-48157-X\\_13](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F0-306-48157-X_13)
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. (toim.) *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tueksi*. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajakoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajakoulutuksen tilannekatsaus*. Muistiot/opetushallitus 4, Helsinki: Opetushallitus, 45–54.
- Helakorpi, S. 2010a. Yhteiskunta ja työ. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. *Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 19–31.
- Helakorpi, S. 2010b. Ammattikasvatuksen perustaa. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. *Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 31–54.
- Helakorpi, S. 2010c. Koulu oppivana ja verkostoituvana laatuorganisaationa. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. *Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–124.

- Helakorpi, S. 2010d. Ammatillinen opettaja. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri. *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 101–124.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. 2008. Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review* 3(2), 168–186.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. 2010. Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 207–214.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. 2011. Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 1049–1058.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimusbaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hobson, A. J. 2002. Student teachers' perceptions of school based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 10(1), 5–20.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 207–216.
- Hofer, B. K. 2002. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–14.
- Hofer, B. K. 2004. Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology* 29(2), 129–163.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. 1997. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1), 88–140.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa: skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, A., Hakulinen-Viitanen T. & Tossavainen, K. 2007. Nurse teacherhood: Systematic descriptive review and content analysis. *International Journal of Nursing Studies* 44(4), 611–623.
- Hsu, S. 2005. Help-seeking behavior of student teachers. *Educational Research* 47(3), 307–318.
- Huberman, M. A. 1989. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91(1), 31–57.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Hume, A. & Berry, A. 2013. Enhancing the practicum experience for pre-service chemistry teachers through collaborative CoRe design with mentor teachers. *Research in Science Education* 43(5), 2107–2136.
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Ianchu-Haddad, D. & Oplatka, I. 2009. Mentoring novice teachers: motives, process, and outcomes from the mentor's point of view. *The New Educator* 5(1), 45–65.
- Illeris, K. 2009. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists in their own words*. London: Routledge.
- Isatt 2009 Conference. *Navigating in educational contexts: identities and cultures in dialogue*. Pre-conference for doctoral students 29-30 June 2009. University of Lapland. Viitattu 1.7.2015. <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Education/ISATT-2009/Conference-Material-in-PDF-files>
- Isopahkala-Bouret, U. 2013. Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset uroteot*. Helsinki: Gaudeamus, 47–62.
- Jarvis, P. 1987. *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 2003. *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Routledge & Falmer.
- Jarvis, S. 2009. Learning to be a person in society: learning to be me. In K. Illeris (eds.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge, 21–34.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. 2014. Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education* 44, 106–116.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. 3<sup>rd</sup> ed. Los Angeles: SAGE
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä –hankkeen tulokset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 10.3.2015. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050>.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–24. Viitattu 10.3.2015. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/d114>
- Jordan, A., Carlile, O., Stack, A. 2008. *Approaches to learning: A guide for teachers*. Maidenhead: Open University Press.

- Josse-Eklund, A. J., Jossebo, M., Sandin-Bojö, A.-K., Wilde-Larsson, B. & Petzäll, K., 2014. Swedish nurses' perceptions of influencers on patient advocacy: A phenomenographic study. *Nursing Ethics* 21(6), 673–683.
- Jyrhämä, R. 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Tutkimuksia/ Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 236. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jyrhämä, R. 2006. The function of practical studies in teacher education. In R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Research in education sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association 51–69.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 40(5), 417–431.
- Kaasila, R. & Lauriala, A. 2012. How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts? *European Journal of Teacher Education* 35(1), 77–88.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari ja V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: - Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 367–400.
- Kang, N.-H. 2008. Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education* 24(2), 478–498.
- Kang, N.-H. & Wallace, C. 2005. Secondary science teachers' use of laboratory activities: linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education* 89(1), 140–165.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (eds.), *Discussions on some educational issues IV*. Research Report/ Department of Teacher Education, University of Helsinki; 121. Helsinki: University of Helsinki, 51–65.
- Kansanen, P. 2012. Ainedidaktiikkaa vai pedagogista sisältötietoa? Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Kasvatusalan tutkimuksia 60. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 19–36.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching–studying–learning process. *TNTEE Publications* 2(1), 107–116. Viitattu 1.7.2015. <http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/ch8.pdf>.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26(2), 96–103.
- Kemmis, S. 1985. Action research and politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.), *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139–163.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164.

- Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. 2004. The dialects of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kuber LaBoskey & T. Russel (eds.), *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, 785–810.
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 25–36.
- Killion, J. & Todnem, G. 1991. A process of personal theory building. *Educational Leadership* 48(6), 14–17.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. 2002. Reflective Judgment: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist* 39(1), 5–18.
- Kiraz, E. & Yildirim, S. 2007. Enthusiasm vs. experience in mentoring: A comparison of Turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review* 8(2), 250–261.
- Kirveskari, T. 1996. *Siitäkö siliästä sinä minua luet? ammatillinen opettajankoulutus ammattikorkeakoulussa ja ammattikasvatustahallinnon koulutuskeskuksen ja Heinolan kurssikeskusten liikelaitostaminen*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1. Helsinki: Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. 1997. *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, Joensuun yliopistopaino, 61–72.
- Kliebard, H. M. 1992. Constructing history of the American curriculum. In W. P. Jackson (eds.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 157–181.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, cop.
- Kolkka, M. 2001. *Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus*. Acta Universitatis Tamperensis 825. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Komulainen, J. 2010. *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehitymisen tukena*. Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, kasvatustiede. Kajaani: Jyrki Komulainen, Jyväskylä: WS Bookwell.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Acta Universitatis Lapponiensis 271. Rovaniemi: Lapin yliopisto.



- Korthagen, F. A. J. 1985. *Reflective thinking as a basis for teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Association for teacher education. 31.3.–4.4. 1985. 69<sup>th</sup>, Chicago, IL.
- Korthagen F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J. 2010. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26(1), 98–106.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. 1999. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. A. J. & Lagerwerf, B. 2001. Teachers' professional learning: How does it work? In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 175–206.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47–71.
- Kotila, H. & Mäki, K. 2006. Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 11–26.
- Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborg Studies in Education Sciences 63. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kroksfors, L. 1997. *Ohjauskeskustelu: opetusarjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Tutkimuksia/Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 171. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuhn, T. S. 1977. *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, D. 1991. *The skills of argument*. NY: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. 1999. A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher* 28(2), 16–25.
- Kukkonen, H. 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana: erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Acta electronica Universitatis Tampereensis 613. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 1.7.2015. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-6924-4>
- Kukkonen, H. 2009. Ohjauskeskustelu pelitilana – erilaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus* 40 (5), 407–416.
- Kunzman, R. 2002. Pre-Service education for experienced teachers: what STEP teaches those who have already taught. *Issues in Teacher Education* 11(1), 99–112.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12(3), 480–500.
- Kvist, K. & Perunka, S. 2003. *Vocational teacher education in Finland: towards broad-based teaching*. 28th Annual Conference of ATEE: 24–27.8.2003: Verkkojulkaisu käytettävissä OAMK: n verkon koneissa. Aineisto: Osakohde monografiassa.

- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka: ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita, 273–285.
- LaBoskey, V. K. 1995. A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualizing reflection in teacher education*. London: Falmer Press, 23–38.
- Lahtiranta, K & Penttilä, S. 2006. *Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä*. Helian julkaisusarja C. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16. Helsinki: Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 1996/452. (kumottu) Viitattu 14.3.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2003/20030356>
- Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 9.5.2003/356. (kumottu) Viitattu 14.3.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2003/20030356>
- Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 2(1), 55–64.
- Laukia, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes, (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantaa: kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–38.
- Lauriala, A. 1995. *Student teaching in a different environment. Examining the development of students craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lauriala, A. 1997a. The Role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20(1), 267–282.
- Lauriala, A. 1997b. *Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 27. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lauriala, A. 2000 Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Okka vuosikirja 1. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 88–97.
- Lauriala, A. 2013. Changes in research paradigms and their impact on teachers and teacher education: A Finnish case. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research Community*. Emerald Group publishing limited, 569–595.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen – P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 91–107.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Harvard University Press.

- Le Maistre, C. & Pare, A. 2010. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 559–564.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. & Krull, E. 2014. Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 314–322.
- Leinonen, A.-M. 2008 *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1325. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 1.7.2015. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7360-9>
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & Onnismäa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Ammatikasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalitusseura, 164–190.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. 2011. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (e ds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 97–128.
- Luuukkainen, O. 2004. *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampere University Press.
- Löfmark, A., Morberg, Ä., Öhlund L. S. & Illicki, J. 2009. Supervising mentors' lived experience on supervision in teaching, nursing and social care education. A participation-oriented phenomenological study. *Higher Education* 57 (1), 107–123.
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Muistiot/Opetushallitus 4. Helsinki: Opetushallitus, 23–35.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A. Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. 2014. Johtopäätökset ja pohdinta. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Muistiot/Opetushallitus 4. Helsinki: Opetushallitus, 152–158.
- Manninen, N. 2010. Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa. Haaga-Helia julkaisusarja. Kehittämöisraportteja 3/2010. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177–200.
- Marton, F. 1982. *Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation*. University of Göteborg. Department of Education 8. Mölndal: University of Göteborg.
- Marton, F. 1988a. Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. In R. R. Sherman & R. R. Webb, (eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer, 141–161.

- Marton, F. 1988b. Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (eds.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176–205.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum – Reflections on reflections. In G. Dall’Alba, & B. Hasselgren (eds.), *Reflections on phenomenography: towards a methodology?* Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 163–187.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development* 24(4), 335–348.
- McDonough, S. 2014. Rewriting the script of mentoring pre-service teachers in third space: exploring tensions of loyalty, obligation and advocacy. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-study of Teacher Education Practices* 10 (3), 210–221.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and Personality*, 2<sup>nd</sup> ed. New York: Harper & Row.
- Maynard, T. 2000. Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring* 8(1), 17–30.
- Maynard, T. & Furlong, J. 1995. Learning to teach and models of mentoring. In T. Kerry & A. Shelton Mayes (eds.), *Issues in Mentoring*. London: Routledge, 10–24.
- Mayen, P. 2011. Teacher education in light of a few principles, theories, and studies on vocational training and adult education. *McGill Journal of Education* 46(1), 157–170.
- Viiitattu 1.7.2015. <http://id.erudit.org/iderudit/1005675ar>
- Mayotte, G. A. 2003. Stepping stones to success: previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education* 19(7), 681–695.
- MacKinnon, A. Scarff-Seatter, C. 1997. Constructivism: contradictions and confusions in teacher education. In V. Richardson. (eds.), *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: The Falmer Press, 38–56.
- Meijer, P. C., Zanting, A. & Verloop, N. 2002. How can student teachers elicit experienced teachers’ practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher Education* 53(5), 406–419.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. 2002. Examining teachers’ interactive cognitions using insights from research on teachers’ practical knowledge. In C. Surgue & C. Day (eds.), *Developing teachers and teaching practice: international research perspectives*. London: Routledge & Falmer, 162–177.
- Meijer, P. C., Korthagen F. A. J. & Vasalos, A. 2009. Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25(2), 297–308.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Oppimateriaaleja/Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 23, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997(74), 5–12.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. In K. Illeris. *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge. 90–105.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20(4), 276–292.
- Moate, J. 2013. *Reconceptualising teacherhood through the lens of foreign-language mediation*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 459. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mtika, P., Robson, D. & Fitzpatrick R. 2014. Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives. *Teaching and Teacher Education* 39, 66–76.
- Muistio ammattikorkeakoulujen toimilupien myöntämisestä 2.12.2013 Viitattu 12.3.2015. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu\\_uudistus/toimiluvat/pxtxkset/perustelu-muistio.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/toimiluvat/pxtxkset/perustelu-muistio.pdf)
- Mulder, M. 2004. *Education, competence and performance. On training and development in the agri-food complex, inaugural address*. Wageningen: Wageningen University. Viitattu 12.3.2015. <http://www.mmulder.nl/PDF%20files/2004%20Inaugural%20address.pdf>
- Mullen, C. 2000. Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel. *Theory into Practice* 39(1), 4–11.
- Mukeredzi, T. G. & Mandrona, A. R. 2013. The journey to becoming professionals: Student teachers' experiences of teaching practice in a rural South African context. *International Journal of Educational Research* 62, 141–151.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen arvioinnin analyysiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2011. "Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?" - ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 31(1), 14–23.
- Mäki, K. 2012. *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun opettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylä studies in business and economics 109. Jyväskylä : University of Jyväskylä.
- Neukrug, E. 2012. *The World of the Counselor: An Introduction to the Counseling Profession*. 4<sup>th</sup> ed. USA: Brooks/Cole <http://books.google.fi/books?id=zT4JAAAAQBA-J&printsec=frontcover&hl=fi#v=onepage&q&cf=false>
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 194–236.
- Nguyen, H. T. 2009. An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers and college supervisors? *Teaching and Teacher Education* 25(5), 655–662.

- Nichols, J. R. 2012. Supervision and the lives of student teachers. In A. Cuenca (eds.), *Supervising student teachers: issues, perspectives and future directions*. Rotterdam; Boston: Sense, 77–92. Viitattu 14.3.2015. <http://site.ebrary.com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland/detail.action?docID=10687695&p00=supervising+student+teachers>
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nilsson, P. & van Driel, J. 2010. Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education* 26, 1309–318.
- Nissilä, S.-P. 2006. *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching*. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Tampere: Tampere University Press.
- Nissilä, S.-P. 2013. The vocational teacher's changing role and identity in changing contexts. In K. Aaltonen A. Isacson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (eds.), *Practical skills, education and development – Vocational education and training in Finland*. Haaga-Heliana julkaisusarja. Kehittämistölkäraportteja. Helsinki: Haaga-Heliana, 251–263.
- Novak, D., & Knowles, G. J. 1992. *Life histories and the transition to teaching as a second-career*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. 20.–24.4.1992. San Francisco, CA. Viitattu 14.3.2015. <http://eric.ed.gov/?id=ED349285>
- Nummenmaa, A.-R. 1997. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: WSOY, 77–94.
- OAMK, Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma ja opinto-opas 2014–2015. Viitattu 14.3.2015 <http://www.oamk.fi/docs/flippingbook/amok/opinto-opas/2014-2015/>
- Ojanen, S. 1996. Analyzing and evaluating student teachers' developmental process from the point of selfstudy. In: H. Niemi & K. Tirri (eds.), *Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation*. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 6, Tampere: University of Tampere, 136–150.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittälyä*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 2003. Ovatko teoria ja käytäntö yhdistyneet opetusharjoittelussa. Teoksessa S. E. Savolainen (toim.) *OKL Jublakirja*. Viitattu 14.3.2015. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/16Sinikk.pdf>
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtauspaikkana. Teoksessa P. Väisänen – P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 83–90.
- Ojanen, S. & Lauriala, A. 2006. Enhancing professional development of teachers by developing supervision into a conceptually-based practice. In R. Jakkuri-Sihvonen & H. Niemi. *Research-based teacher education in Finland – reflection by Finnish teacher educators*. Research in education sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association, 71–87.

- Ochieng' Ong'ondo, C. & Borg, S. 2011. 'We teach plastic lessons to please them': The influence of supervision on the practice of English language student teachers in Kenya. *Language Teaching Research* 15(4), 509–528.
- Olafson, L. & Schraw, G. 2006. Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research* 45, 71–84.
- Olafson, L. & Schraw, G. 2010. Beyond epistemology: assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In L. D. Bendixen and F. C. Feucht. (eds.), *Personal epistemology in the classroom. Theory, research and implications for practice*. New York: Cambridge University Press, 516–554.
- Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 184–204.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. *Ohjauksen ja ohjauksiantuntijuuden muutos*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. 2007. *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus, 2014a. *Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Kurvallisen ilmaisen perustutkinto*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 22.6.2015. [http://www.oph.fi/download/162226\\_kurvallisen\\_ilmaisen\\_pt\\_01082015.pdf](http://www.oph.fi/download/162226_kurvallisen_ilmaisen_pt_01082015.pdf)
- Opetushallitus, 2014b. *Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Lentokoneasennuksen perustutkinto*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 22.6.2015. [http://www.oph.fi/download/162453\\_lentokoneasennuksen\\_pt\\_01082015.pdf](http://www.oph.fi/download/162453_lentokoneasennuksen_pt_01082015.pdf)
- Opintopolkuportaali. Opetushallitus. Viitattu 15.3.2015. <https://opintopolku.fi/wp-fi/ammattikorkeakoulu/ammattilliset-opettajakorkeakoulut-2/ammattillinen-opettajankoulutus/>
- Ostorga, A. N. 2006. Developing teachers who are reflective practitioners: A complex process. *Issues in Teacher Education* 15(2), 5–20.
- Ozdemir, A. A. & Yildirim, G. 2012. The effects of teaching practice course on professional development of student teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46, 2550–2555.
- Paaso, A. 2010. *Osaava ammatillinen opettaja 2020: tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Paaso, A. & Korento, K. 2010. *Osaava opettaja 2010–2020: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen*. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajak, E. 2001. Clinical Supervision in a Standards-Based Environment: Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education* 52(3), 233–243.
- Parsons, D. J., Hughes, J., Allinson, C. & Walsh, K. 2009. The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In *Cedefop (eds.), Modernizing vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. European center for the development of vocational training. Vol 2 Reference series 70. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 73–156. Viitattu 14.3.2015. [www.cedefop.europa.eu/files/3050\\_II\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/3050_II_en.pdf)

- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation – On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145–156.
- Patrikainen, R. 2005. Opetuksen teorian ja käytännön kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 44–54.
- Patrikainen, R. 1999. *Opettajajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 1987. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistää. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- Pekkari, M. 2009. *Tavoitteellinen ohjauskeskustelu*. Helsinki: Tammi
- Perry, W. G. 1970. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perunka, S. & Erkkilä, E. 2011. One + one is more than two – A dialogical mentor relationship in vocational teacher education. In G. Mészáros & I. Falus (eds.), *Responsibility, challenge and support in teachers' life-long professional development*. Belgium: Atee 2010 annual conference proceedings, 141–151. Viitattu 12.3.2015 [http://www.atee1.org/uploads/atee2010\\_proceedings\\_final.pdf](http://www.atee1.org/uploads/atee2010_proceedings_final.pdf).
- Perunka, S. & Erkkilä, R. 2012. Dialogical mentoring in the supervising of student teachers' practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)* 3(1), 635–639. Viitattu 14.3.2015. [www.infonomics-society.org/IJCDSE/Dialogical%20Mentoring.pdf](http://www.infonomics-society.org/IJCDSE/Dialogical%20Mentoring.pdf)
- Ponterotto, J. G. 2005. Qualitative research in counseling psychology: a primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology* 52(2), 126–136.
- Powell, K. C. & Kalina, C. J. 2009. Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom. *Education* 130(2), 241–250.
- Putnam, R. T. & Borko, H. 2000. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher* 29(1), 4–15.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring* 15(3), 223–242.
- Rasmussen, E. S., Østergaard, P. & Beckmann, S. C. 2006. *Essentials of social science: research methodology*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Rauner, F. 2007. Practical knowledge and occupational competence. *European Journal of Vocational Training* 40(1), 52–66.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2002. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.



- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. *Demokratia ja ihmisoikeudet: tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryh-  
mämuistioita ja selvityksiä 18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu  
12.2.2015. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/  
liitteet/tr18.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr18.pdf?lang=fi)
- Richardson, V. 1997. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice.  
In V. Richardson (edit) *Constructivist teacher education: building new understandings*.  
London: Falmer Press, 3–14.
- Richardson, T. 1999. The Concepts and methods of phenomenographic research. *Review  
of Educational Research* 69(1), 53–82.
- Richardson, P. W. & Watt H. M. G. 2005. 'I've decided to become a teacher': Influences  
on career change. *Teaching and Teacher Education* 21(5), 475–489.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J., 2014. Professional  
development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal  
learning opportunities. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, M., Böhmer (eds.),  
*Teachers' professional development. Assessment, training and learning*. Rotterdam:  
Sense Publishers, 97–121.
- Rikard, G. L. & Veal, M. L. 1996. Cooperating teachers: insight into their preparation,  
beliefs, and practices. *Journal of Teaching in Physical Education* 15(3), 279–296.
- Ritchie, S. M. 1999. The craft on intervention: a personal practical theory for a teacher's  
within group interactions. *Science Education* 83(2), 213–231.
- Robertson, I. 2008. VET teachers' knowledge and expertise. *International Journal of  
Training Research* 6(1), 1–22.
- Rogers, C. R. 1979. *Freedom to learn*. 3<sup>rd</sup> ed. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa  
A. Rajaniemi. (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. OKKA-säätiön  
julkaisuja ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskes-  
kuksen julkaisuja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, 282–286.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraankielen  
opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylän studies in education,  
psychology and social research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ryan, K. 1986. The induction of new teachers. Fastback 237. Bloomington, Indiana: Phi  
Delta Kappa Educational Foundation. (Book expanding on classic work of Fuller in  
the area of teacher education). Viitattu 14.3.2015 <http://eric.ed.gov/?id=ED268117>
- Saastamoinen, M. 2003. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelutut-  
kimuksessa. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saarinen, M.  
Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio:  
Kuopion yliopisto, 11–29.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research  
& Development* 16(2), 203–123.
- Sandberg, J. 2000. Understanding human competence at work: An interpretative ap-  
proach. *Academy of Management Journal* 43(1), 9–25.

- Sandberg, J. 2005. How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? *Organizational Research Methods* 8(1), 41–68.
- Sandholz, J. H. 2002. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18(7), 815–830.
- Sampson, J. & Yeomans, R. 1994. Analyzing the work of mentors: strategies, skills and qualities. Teoksessa R. Yeomans, & J. Sampson, (toim.) *Mentorship in the primary school*. London: The Falmer Press, 64–75.
- Sarja, A. & Janhonen, S. 2009. Methodological reflections: supervisory discourses and practice-based learning. *Teaching in Higher Education* 14(6), 619–630.
- Saunders, R. 2012. Assessment of professional development for teachers in the vocational education and training sector: an examination of the concerns based adoption model. *Australian Journal of Education* 56(2), 182–204.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven K., Gielen, S., Sierens, E., 2006. Educating for learning-focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach. *Teaching and Teacher Education* 22(7), 874–897.
- Schraw, G. 2013. *Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research*. Hindawi Publishing Corporation ISRN Education. Volume 13, Article ID 327680, 1–19. Viitattu 14.3.2015. <http://downloads.hindawi.com/isrn/education/2013/327680.pdf>.
- Schommer, M. 1990. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology* 82, 498–504.
- Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research. approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29.
- Schön, D. 1983. *The reflective practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching. Foundation oft the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1), 1–22.
- Semeniuk, A. & Worrall A. W. 2000. Rereading the dominant narrative of mentoring. *Curriculum Inquiry* 30(4), 405–428.
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden habmottelua*. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae, Rerum Socialium E 37. Oulu: Oulun yliopisto.
- Silkela, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Silkela (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Joensuu yliopistopaino, 112–118. Viitattu 11.3.2015. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/sisallys.htm>.

- Silkela, R. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. *Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja*. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 248–260. Viitattu 14.3.2015. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/index.htm>
- Silkela, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 111–129.
- Sin, S. 2010. Considerations of quality in phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305–319.
- Sinclair, C., Dowson, M. & Thistleton-Martin, J. 2006. Motivations and profiles of cooperating teachers: Who volunteers and why? *Teaching and Teacher Education* 22(3), 263–279.
- Sjöström, B. & Dahlgren, L. O. 2002. Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 40(3), 339–345.
- Soininen, M. 2005. Palaute opetusharjoittelussa – dialogia vai monologia. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 130–138.
- Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistiotia. 2012. *Koulutuksella osaamista asiakaskesteisiin ja moniammatillisiin palveluihin. Ehdotukset hoitotyön toimintaohjelman pohjalta*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 7. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 14.3.2015. [http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/\\_julkaisu/1584505](http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1584505)
- Spencer, T. L. 2008. Cooperating teaching as a professional development activity. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 20(3), 211–226.
- Smith, K. 2010. Assessing the practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation* 36(1–2), 36–41.
- Snoeck, I. & Struyf, E. 2012. The inservice-teacher-training in Flemish schools: does practice make a (more) perfect teacher? A perspective on coaching and evaluating. *Journal of Workplace Learning* 24(4), 286–298.
- Stanulis, R. N. & Russell D. 2000. "Jumping in": trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16, 65–80.
- Stenfors-Hayes, T., Hult, H. & Dahlgren, M. D. 2013. A phenomenographic approach to research in medical education. *Medical Education* 47(3), 261–270.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. 1991. State control of the curriculum and classroom instruction. *Sociology of Education*, 64(1), 1–10.
- Suhonen, L. 2008. *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työstä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 130. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Sutinen, A. & Karjalainen, A. 2014. Ammatillinen pedagogiikka ja ammatillinen kasvu – kohti pragmatistis-transaktiivista ammatillista pedagogiikkaa. *Aikuiskasvatus* 34(4), 269–279.

- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. 2010. Teacher education: its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education* 61(5), 464–476.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. *Praktikumikäsikirja. Studia paedagogica* 33. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Viitattu 14.3.2015. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehukseton.htm>
- Syrjäläinen, E., & Jyrhämä, R. 2008. Kultajyviä ammentamaan – praktikumi-ohjaajiksi hakeutuvien motiiveista. *Aikuiskasvatus* 28(4), 268–277.
- Svensson, L. & Theman, J. 1983. *The relation between categories of description and an interview protocol in a case of phenomenographic research*. Research report 2. Department of education. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Säljö, R. 1994. Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices. *Nordisk Pedagogik* 14(2), 71–86.
- Säljö, R. 1997. Talk as data and practice – acritical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development* 16(2), 173–190.
- Tan, K. 2009. Variation theory and the different way of experiencing educational policy. *Educational Research for Policy and Practice* 8(2), 95–109.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens T., & Stijnen, S. 2013. Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review* 9, 1–15.
- Tedder, M. & Lawy, R. 2009. The pursuit of ‘excellence’: mentoring in further education initial teacher training in England. *Journal of Vocational Education & Training* 61(4), 413–429.
- Terveydenhuoltolaki 1326/2020. Viitattu 14.3.2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Korthagen, F. 2008. Crossing horizons: continuity and change during second-career teachers’ entry into teaching. *Teaching and Teacher Education* 24(6), 1530–1550.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J.D. 2010. Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review* 5, 164–183.
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. 2014. Corrigendum to “Patterns of development in second-career teachers’ conceptions of teaching and learning”. *Teaching and Teacher Education* 41, 111–120.
- Tiilikkala, L. 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tillema, H. H. 2007. Authenticity in knowledge productive learning of teams. In E. Munthe & M. Zellermyer (eds.), *Teachers learning in communities, international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–45.
- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K. 2007. Learning as boundary – crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education* 23, 1289–1301.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: Okka, Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.

- Turner-Bisset, R. 1999. The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal* 25(1), 39–55.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi forskning om uppfattningar*. Lund: Student litteratur.
- Uljens, M. 1992. *Phenomenological features of phenomenography*. Reports from the Department of Education 3. Göteborg: University of Göteborg.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. In G. Dall’Alba & B. Hasselgren (eds.), *Reflections on phenomenography: toward a methodology?* Göteborg, Sweden: Kompendiet, 103–128.
- Valencia, S.W., Martin, S.D., Place, N. A. & Grossman, P. 2009. Complex interactions in student teaching: lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education* 60(3), 304–322.
- Velija, P., Capel, S., Katene, W. & Hayes, S. 2008. Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher? Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review* 14(3), 389–406.
- Van Velzen, C., Bezzina, C. & Lorist, P. 2009. Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M. van der Klink. *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. New York: Springer, 59–73.
- Van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M. & White, S. 2012. Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education* 28, 229–239.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. 2001. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research* 35(5), 441–461.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (eds.), Cambridge: Harvard University Press.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33(3), 237–251.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjauksen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. *Koh-taamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämiseksi*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7–16.
- Wang, J. 2001. Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education* 17(1), 51–73.

- Wang, J. & Odell, S. 2002. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research* 7(3), 481–564.
- Ward, J. R., & McCotter S. S. 2004. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20(3), 243–257.
- Weiss, E. M., Weiss S. 2001. Doing reflective supervision with student teachers in a professional development. School culture. *Reflective Practice* 2(2), 125–154.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–247.
- Williams, J. 2014. Teacher educator professional learning in the third Space: implications for identity and practice. *Journal of Teacher Education* 65(4), 315–326.
- Williams, E. A., Butt, G. W., Gray, C., Lach, S., Marr, A. & Soares, A., 1998. Mentors' use of dialogue within a secondary initial teacher education partnership. *Educational Review* 50(3), 225–239.
- Wilson, E. & Deaney, R. 2010. Changing career and changing identity: how do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology of Education* 13(2), 169–183.
- Woollard, J. 2010. *Psychology for the classroom: behaviourism*. London, New York: Routledge.
- Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research* 36(112), 96–119.
- Zeichner, K. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34(3), 3–9.
- Zeichner, K. 1996. Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 215–234.
- Zeichner, K. 2010. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61(1–2), 89–99.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57(1), 23–48.
- Zeichner, K. M. & Tapachnick, B. R. 2001. Reflections on reflective teaching. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess (eds.), *Teacher development - Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd A SAGE Publications Company, 72–87.
- Åkerlind, G. 2004. A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education* 9(3), 363–375.
- Åkerlind, G. 2005a. Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education* 50(1), 1–32.
- Åkerlind, G. 2005b. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education. Research & Development* 24(4), 321–334.

- Åkerlind, G. 2005c. Phenomenographic methods: A case illustration. In J. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography. Qualitative research methods series*. Melbourne: RMIT University Press, 103–127.
- Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13(6), 633–644.

## LIITTEET

<i>Liite 1. Saate haastatteluun .....</i>	<i>232</i>
<i>Liite 2. Merkitysyksikköjä.....</i>	<i>233</i>
<i>Liite 3. Kategorioiden visuaalinen hahmottaminen.....</i>	<i>234</i>
<i>Liite 4. Haastatteluesimerkkejä ohjauksen eri vaiheista.....</i>	<i>235</i>
<i>Liite 5. Haastatteluesimerkkejä tuen tarpeesta ohjaustyölle.....</i>	<i>235</i>
<i>Liite 6. Haastatteluesimerkkejä opetusarjoittelun merkityksestä ohjaavalle opettajalle.....</i>	<i>236</i>
<i>Liite 7. Haastatteluesimerkkejä opettajaopiskelijoihin liittyviin käsityksiin ..</i>	<i>237</i>
<i>Liite 8. Haastatteluesimerkkejä omiin opettajaopintoihin liittyen.....</i>	<i>237</i>
<i>Liite 9. Haastatteluesimerkkejä ohjaaviin opettajiin kohdistuvista odotuksista .....</i>	<i>238</i>



## Liite 1. Saate haastatteluun

Hyvä opetusharjoittelun ohjaavaopettaja!

Kiitos, että suostuit osallistumaan haastateltavaksi tutkimukseeni, jonka työnimenä on tällä hetkellä ”Opetusharjoittelun ohjaus ohjaavan opettajan näkökulmasta”. Teen tutkimusta Lapin yliopiston jatko-opintoihini liittyen. Tutkimusaihe sijoittuu ammatillisen koulutuksen kenttään ja sen tarkoituksena on selvittää opetusharjoittelua ohjaavien ammatillisten opettajien kokemuksia ja käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta. Minua kiinnostaa se, mitä ajattelet ammatillisen opettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksesta? Mitä opetusharjoittelun ohjaus mielestäsi on? Millaisia kokemuksia ja ajatuksia sinulla on opetusharjoittelun ohjaustilanteesta? Miten sinun mielestäsi kehitytään opetusharjoittelun ohjaajaksi? Sekä kaikkea muuta, mitä haluat opetusharjoittelun ohjauksesta sanoa.

Haastattelu on luonteeltaan vapaamuotoinen, keskustelun tyyppinen. Aikaa haastatteluun menee noin puolesta tunnista tuntiin ja minulle on tärkeää nauhoittaa haastattelut vastausten tarkempaa analysointia varten.

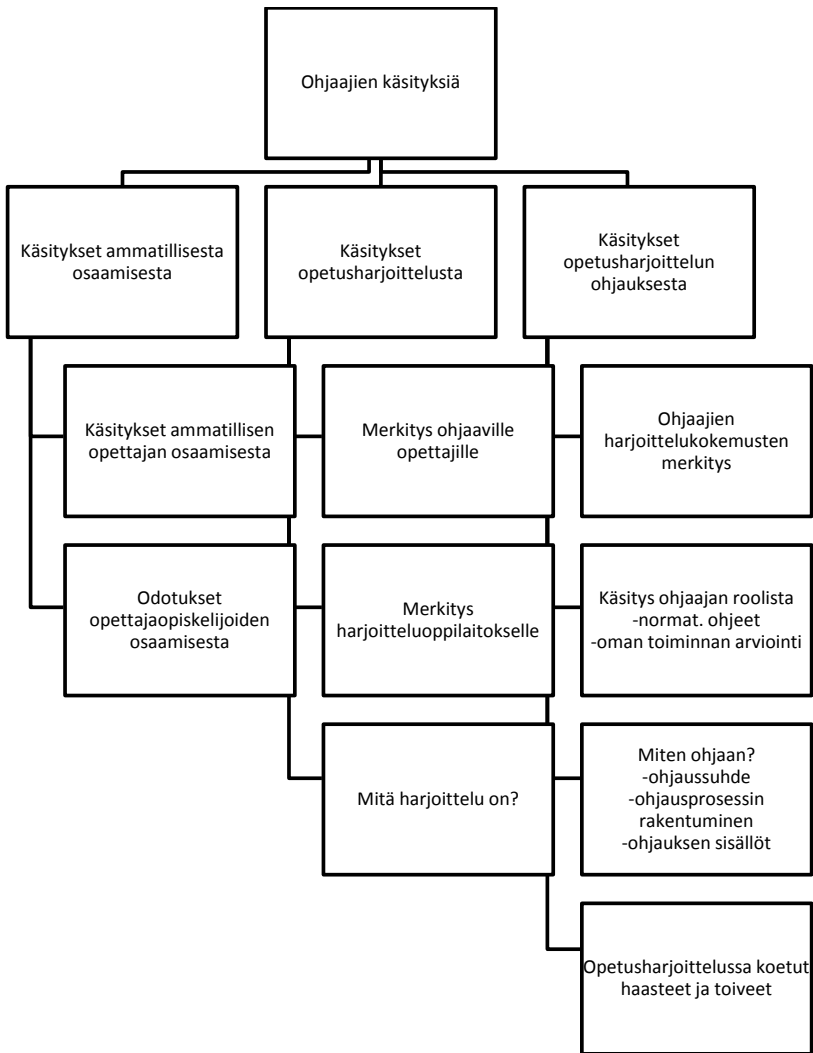
Yhteistyöterveisin Sirpa Perunka

## Liite 2. Merkitysyksikköjä

Seuraavassa kuvassa näkyy esimerkki luokiteltujen merkitysyksiköiden sisällysluettelosta

<b>KÄSITYKSET AMMATILISELTA OPETTAJALTA VAADITTAVASTA OSAAMISESTA .....</b>	<b>9</b>
SUBSTANSSIOSAAMISEN JA PEDAGOGISEN OSAAMISEN YHDISTÄMINEN OSAA OHJATA OMAN	
ALAN AMMATILLISTA OPPIMISTA .....	9
<i>Käsitykset oppimiseen/ammattilliseen oppimiseen liittyen .....</i>	<i>9</i>
<i>Työelämäkokemuksen avulla yhteys opiskelijoihin .....</i>	<i>9</i>
<i>Ammatillisen substanssialan osaamisen tärkeys .....</i>	<i>9</i>
<i>”Huipputieto pitäis saada siirtymään oppijoille” Substanssialan pedagoginen osaaminen:         Ammatin opettaja, ammatillisen osaamisen ohjaaminen ja opettaminen. ....</i>	<i>10</i>
ARJEN OPPIMISTILANTEET .....	11
<i>Arviointi, itsearvioinnin tukeminen.....</i>	<i>11</i>
<i>Oppimisen ohjaaminen muuttuvissa oppimistilanteissa .....</i>	<i>11</i>
<i>Herkkyys erilaisille oppimistilanteille ja erilaisille oppijoille .....</i>	<i>12</i>
<i>Motivointi .....</i>	<i>12</i>
<i>Suurempi haaste oppiminen kuin opetus! - lähiopetus tärkeässä roolissa –monimuodosta         lisäarvo- PP on yksi opetusken tuki, mutta ei saa kahlita.....</i>	<i>12</i>
<i>Opettaviin ryhmiin, opiskelijoihin liittyvät käsitykset, Aikuisten opettaminen .....</i>	<i>13</i>
<i>Ammatillinen opettaja on myös kasvattaja .....</i>	<i>13</i>
OPETTAJANA KEHITTYMINEN .....	13
<i>Opettajana kehittyminen - Ei koskaan valmis.....</i>	<i>13</i>
<i>Ammatillisen tiedon päivittäminen koko ajan .....</i>	<i>13</i>
<i>Opettajan uskottavuus.....</i>	<i>14</i>
OPETTAJUUTEEN JA OPETTAJAPERSONAAN LIITTYVÄT KÄSITYKSET .....	14
<i>Opettajan jämääkkäisyys.....</i>	<i>14</i>
<i>Erlaisia opettajia .....</i>	<i>14</i>
<i>Motivoituneita opettajia .....</i>	<i>15</i>
<i>Opettajapersoonaa ja sen liittyminen vuorovaikutukseen ja ohjaukseen .....</i>	<i>15</i>
OMIEN OPISKELUKOKEMUSTEN MERKITYS OHJAUSTYÖLLE .....	16
VERTAILUA OMIIN OPETTAJAOPINTOIHIN, OMAN OPETUSHARJOITTELUNOHJAUKSEEN .....	16
<i>Käsitys siitä millainen on itse ollut omassa opetusharjoittelussaan .....</i>	<i>16</i>
<i>Oman opetusharjoittelun ja sen ohjauksen kokeminen kielteisenä .....</i>	<i>16</i>
<i>Oman opetusharjoittelun ja sen ohjauksen kokeminen myönteisenä.....</i>	<i>18</i>
OMIEN OPISKELUKOKEMUSTEN MERKITYS OHJAUSTYÖHÖN; MUU KUIN PEDAGOGISET	
OPINNOT .....	19

### Liite 3. Kategorioiden visuaalinen hahmottaminen



## Liite 4. Haastatteluesimerkkejä ohjauksen eri vaiheista

*”Harjoittelijan kannalta on minusta hyvä, että hän saa itse luoda sen tunnin, koko sen ilmapiirin ja tapahtumat. Sillä hän on kapelimestari.”2*

*”Tuntien jälkeenhän meillä oli sitten vielä välittömät keskustelut, siitä että mitä tunnin aikana tapahtuikaan.”2*

*”Ohjaus, mikä tapahtuu sitten sen harjoittelun aikana, niin se on yleensä tällaisen tunnin jälkeen palautekeskustelu, jossa käydään yhdessä tuntemuksia läpi että miten hänen mielestään on asia mennyt ja sitten keskustellaan siitä rakentavasti.”3b*

*”Sitten lopussa niinkö summataan yhteen koko jutun.”4*

## Liite 5. Haastatteluesimerkkejä tuen tarpeesta ohjaustyölle

*”Varmaan selkeyttä, että miten minun pitäisi loppujen lopuksi tehdä, koska nythän teen silleen, miten ajattelen että mitä siitä on hyötyä ohjattavalle.”13*

*”Hyvään ohjaukseen liittyy myös se, että se yhteys. Että kun sieltä opettajakorkeakoulusta tulee se ohjaaja tänne, että sekin toimii kunnolla. Että ne tilaisuudet viedään läpi kunnolla, että olisi varmaan ihan tärkeä yksittäinen osa tuota kokonaisuutta, koska siinä tulee sitten muitakin näkemyksiä eikä minun näkemys asiaan ja siinä ne on ansiokkaita ne keskustelut siinä. Ne pitäisi olla semmoisia kiireettömiä.”4*

## Liite 6. Haastatteluesimerkkejä opetusharjoittelun merkityksestä ohjaavalle opettajalle

*”Tosi mielenkiintoista että yleensä pääsee tämmöistä opetusharjoittelua ohjaamaan.”*

*”Opetusharjoittelijat tuo meillekin jotakin ja tämänvuotinen harjoittelija ainakin minulle on tuonut käsitekartat, netinkäyttöä enempi ym., vaikka ihan samalla tavalla en tekisikään, mutta on avannut silmiä. 3a*

*”Sitten on ollut hirveän mielenkiintoista seurata, koska siellä on tullut paljon semmoisia uusia menetelmällisiä ideoita, mitä ei ole itse sillä tavalla ehtinytkään miettiä hirveän paljon?”*

*”Aina kun tulee vähän enemmän kokemuksia, niin siitä pystytään keskustelemaan, niin se keskustelu kehittää.”7*

*”Mä pääsen vertaisten kanssa tässä melko paljon tekemisiin mutta onhan ne ulkopuolisia vertaisia, että pääsee keskustelemaan tämmöisestä.”5*

*”Kun seuraa sitä ryhmää ja sitä harjoittelijaa, niin sitten, kun huomaa, että ai minunkin pitäisi tuohon kiinnittää huomiota. Tuonkin asian voi tehdä noin ja tämän voisi suunnitella näin. Kyllä itsellekin tulee koko ajan uusia juttuja.”13*

*”Tulee semmoisia näkemyksiä, mitä ei tosiaan. Nämä kun opettaa, että sitähän vaan puhuu siitä asiasta ja teettää tehtäviä. Ja sitten, kun on eri ihmisiä, niin siellä pystyy sivusta seuraamaan.” 15*

## **Liite 7. Haastatteluesimerkkejä opettajaopiskelijoihin liittyviin käsityksiin**

*”Ongelmaa oli siinä, että se meni korkealentoiseksi ja aika hankalilla käsitteillä eteni. Mutta eihän kukaan, jos tänne tulee ulkoa tänne ja ei voi tietää mihin tulee, niin ei voi heti olettaa, että eka tai toka tunnilla se sopiva taso löytyy. Mutta se on minusta tärkeää, että tietää, mihin tulee. Kuitenkin opiskelijat ovat opiskelijoita ja ne ovat kaukana vielä ammattilaisesta, jos on tottunut työskentelemään ammattilaisten kanssa, niin tavallaan se ero on todella iso.”<sup>4</sup>*

*”Minusta päämäärä ei ihan kirkkaasti kaikilla ole se että oppisi opettamaan vaan, että saisi sen muodollisen pätevyuden.”<sup>14</sup>*

*”Mutta siinä oli just vähän sitä, että harjoittelija luotti koko ajan siihen, että minä ohjaavana opettajan hoidan kaiken tämän muun asian. Ja sitten että hän on koko ajan minun vastuulla.”<sup>7</sup>*

*”Vastavuoroista ja sitten että XX on hyvin aikuinen opiskelija ja sillä tavalla niinkö kypsä ihminen niin pysty ottamaan palautetta.”<sup>2</sup>*

## **Liite 8. Haastatteluesimerkkejä omiin opettajaopintoihin liittyen**

*”Muistan omalta opetusharjoitteluajalta, mitä suunnattomasti aina ihailen, minun omaa opetusharjoittelua, tätä omaa ohjaajaa” Hän ei yhtään ainoaa tuntia keneltäkään arvioinut, ellei hän aloittanut aina niin, että se alkoi hyvillä asioilla. Hän aloitti aina siitä, mikä oli hyvää. Sitten hän sanoi siinä keskellä semmoiset asiat, että mitkä asiat olivat, mitä missä oli parantamisen varaa ja sitten hän sanoi taas lopuksi hyvää.”<sup>12</sup>*

*”Vielä tällainen joka oli minun opiskelukaveri, niin mulla oikein otti päästä kun se sanoi, puuttui minun tuntiini. En muista yhtään mikä se asia oli, mut muistan vieläkin kun hän kommentoi ja että jotakin kuitenkin siitä tunnista. Päätin että jaaha, ootappas kun minä pääsen sinun tuntiasi repostelevaan.”<sup>12</sup>*

## **Liite 9. Haastatteluesimerkkejä ohjaaviin opettajiin kohdistuvista odotuksista**

*”Että on sataprosenttisesti sen opiskelijan käytössä, kun se tarvii ohjaavaa opettajaa niin pystyy ohjaamaan. Että ei ole silleen, että mulla on 10 minuuttia aikaa että pystyy sen kanssa keskustelemaan ja pohtimaan niitä asioita.” 13*

*”Ohjaajan pitää ehdottomasti paneutua asiaan. Mikään ei ole raiivostuttavampaa kuin semmoinen ohjaus, josta näkee, että ohjaaja ei ole kiinnostunut asiasta, että se on yks hailee teenkö tätä vai en. 12*

*”Tuota pakko on tietenkin kiinnittää siihen ammattiasiaan, että asiat menevät oikein. Nyt kun opetan juridiikkaa, että ne opettajat ovat olleet juridiikan opettajia, niin pakko on ollut tietenkin kiinnittää huomiota siihen, että opetetaan asia oikein.” 12*

*”Ohjattavien kanssa on pakko olla melko intensiivisesti ja jossakin muodossa lähellä niitä” 5*