



Hietala Pauliina & Kumpula Katri

“Se on ihan niinko ohjaajasta kiinni, että minkälainen harjottelu tulee olemaan”

– Harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliset seikat luokanopettajaopiskelijan silmin

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajankoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Se on ihan niinko ohjaajasta kiinni, että minkälainen harjoittelu tulee olemaan” – Harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliset seikat luokanopettajaopiskelijan silmin (Pauliina Hietala & Katri Kumpula)

Pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2020

Opetusharjoittelu on tärkeä osa luokanopettajaopintoja. Se on monelle opiskelijalle ensimmäisiä kosketuksia kouluelämään opettajan roolissa ja siitä syntyvä kokemus vaikuttaa siihen, millaiseksi opiskelijan opettajaidentiteetti muodostuu ja itsevarmuus kehittyy. Monen luokanopettajaopiskelijan mielestä harjoittelu on merkittävin osa opintoja.

Tutkimme Pro gradu -tutkielmassamme luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia siitä, mitkä asiat heidän mielestään ovat merkittäviä opetusharjoittelukokemuksen kannalta. Koska ohjaaminen on merkittävä osa harjoittelua, keskityimme teoreettisessa viitekehyksessä etenkin sen ja ohjaussuhteen tarkasteluun, sekä ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutukseen. Lisäksi teemme katsauksen luokanopettajien opintoihin kuuluviin harjoitteluihin niin Suomessa, kuin kansainvälisessä kontekstissa, sekä tarkastelemme sitä, miten harjoittelukokemus ylipäätään syntyy.

Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmillä, aineistolähteistä sisällönanalyysia sekä fenomenologista otetta hyödyntäen. Aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta luokanopettajaopiskelijaa tai vasta valmistunutta luokanopettajaa. Suurin osa haastatteluista toteutettiin puhelimitse.

Tutkielmamme keskeiset tulokset osoittavat, että harjoittelukokemuksen kannalta merkittävistä asioista ohjaussuhde on suurimmassa roolissa. Lisäksi ohjaajan merkitys harjoittelukokemuksen kannalta on huomattava jo senkin vuoksi, että ohjaajalla on koettu olevan suuri merkitys jo pelkän ohjaussuhteen kannalta. Myös opiskelijan oman kasvun merkitys harjoittelukokemuksen kannalta tunnistettiin. Etenkin niissä tapauksissa, joissa opiskelijat olivat kokeneet ongelmia ohjaussuhteen toimivuudessa, korostuivat myös muiden seikkojen, kuten toisten opiskelijoiden ja harjoitteluluokan oppilaiden merkitys.

Avainsanat: opetusharjoittelu, ohjaaminen, ohjaussuhde, luokanopettajakoulutus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	7
2.1	Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelu.....	7
2.1.1	<i>Opetusharjoittelun monet muodot maailmalla</i>	7
2.1.2	<i>Opetusharjoittelu suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa</i>	9
2.1.3	<i>Harjoittelukokemuksen synty</i>	11
2.2	Ohjaaminen on merkittävä osa harjoittelua.....	15
2.2.1	<i>Ohjaaminen harjoittelussa</i>	15
2.2.2	<i>Ohjaaminen tapahtuu ohjaussuhteessa</i>	20
2.2.3	<i>Ohjaus vuorovaikutuksena ja kohtaamisena</i>	23
3	Tutkimuksen lähtökohdat ja muotoutuminen	26
4	Aineistolähtöinen fenomenologisotteinen analyysi	29
5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
6	Harjoittelukokemuksen kannalta merkittävät tekijät	36
6.1	<i>”Mä sanosin että (harjoittelukokemus) ehkä sataprosenttisesti riippuu mun ja ohjaajan suhteesta.” - ohjaussuhteen merkitys</i>	36
6.1.1	<i>Ohjaaja merkityksellisenä ohjaussuhteessa ja harjoittelukokemuksessa</i>	37
6.1.2	<i>Henkilökemia ja näkemyserot ohjaussuhteen vahvistajana tai vahingoittajana</i> .	41
6.1.3	<i>Kohtaaminen ja arvoasetelma ohjaussuhteen määrittäjinä</i>	42
6.2	Opiskelijan henkilökohtaisella kasvulla yhteys harjoittelukokemukseen	43
6.3	Toiset opiskelijat ja harjoitteluluokan oppilaat tuovat oman merkityksensä	46
7	Päätelmät	48
7.1	Kielteisestikin koetun ohjaajan kanssa harjoittelu voi olla positiivinen kokemus.....	48
7.2	Ohjaamiseen käytettävästä ajasta	51
8	Pohdinta	53
	Lähteet	57

1 Johdanto

Ohjatulla opetusharjoittelulla, joka kuuluu opettajan pedagogisiin opintoihin, on oma tärkeä asemansa opettajankoulutuksessa ja opiskelijoiden opettajaksi kasvussa (Komulainen 2010, 15; Parkkinen, Lampiselkä & Valtonen 2008, 18; Väisänen & Atjonen 2005, 9). Monen luokanopettajaopiskelijan mielestä harjoittelu on tärkeä osa opiskelua, jopa merkittävintä koko opiskelussa, sillä he kokevat saaneensa suurimman osan opintojensa aikaisista oppimiskokemuksista juuri harjoittelujen kautta (Jyrhämä 2005, 20; Leivo, Isosomppi & Valli 2008, 18; Silkelä 1999, 145; Skinner 2005, 79).

Luokanopettajakoulutukseen on liittynyt ohjattu harjoittelu jo aivan koulutuksen varhaisvuosista lähtien (Komulainen 2010, 18). Harjoittelujen suorittaminen niille suunnatuissa harjoittelukouluissa on perinne, joka on kuulunut opettajaopintoihin alusta lähtien ja jatkunut tähän päivään asti. Aikojen saatossa harjoittelukoulut ovat kehittyneet uudistusten myötä normaalilyseoista harjoittelukouluiksi. (Opetusministeriö [OPM] 2007, 12). Nykyinen järjestelmä, jossa harjoittelukoulut ovat yliopistojen alaisia, juontaa juurensa vuoteen 1979, luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumiseen (Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010, 13).

Ohjaaminen on keskeinen osa luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelua. Harjoittelut perustuvat ohjaamiselle; mikäli ohjaajaa ei olisi, harjoittelu olisi vain työntekoa. Siten ohjaaja on tärkeä osa harjoittelua - ilman ohjaajaa ei ole myöskään harjoittelua. Aiemmissa opettajaopintojen harjoitteluihin liittyvissä tutkimuksissa ohjaajan merkitys harjoittelukokemuksen kannalta on koettu suureksi (Atjonen 2011; Komulainen 2010). Näiden seikkojen vuoksi kiinnostuimme harjoittelukokemukseen liittyen erityisesti ohjaamiseen liittyvistä asioista ja siitä, miten niiden merkitys harjoittelukokemuksen kannalta tarkemmin ottaen rakentuu.

Nikkilän (2016) tutkimuksen mukaan ohjaavan opettajan merkitys luokanopettajan ammatillisessa kehityksessä ja ammatillisen itseymmärryksen kehityksessä voidaan nähdä hyvin suurena. Ohjaavalla opettajalla on mahdollisuus joko tukea opiskelijan ammatillista kehitystä, tai olla osittain sen esteenä. Tähän vaikuttaa suurelta osin ohjaavan opettajan oma tapa toimia ohjaajana, mutta myös opiskelijan ja ohjaavan opettajan opetusfilosofioiden kohtaaminen. Ajatusten ja näkemysten kohdatessa, myös kommunikaatio sujuu paremmin, jolloin opetusharjoittelun tarkoitus toteutuu. (Nikkilä 2016, 42-45.)

Opiskelijan näkökulmasta harjoittelun onnistumisen kannalta ohjaussuhde on merkittävässä roolissa (Beaunae 2009, 39; Nummenmaa 2003, 55; Ojanen 2003, 11, 26). Ohjaussuhde myös mainitaan myönteisen harjoittelukokemuksen tärkeimmiksi tekijöiksi (Nummenmaa 2003, 55). Ohjaamisen vaikutus riippuu siitä, millaisessa ohjaussuhteessa sitä toteutetaan, ja ohjaussuhdetta ja sen kehittymistä pidetäänkin keskeisimpänä tekijänä koko ohjausprosessissa. (Beaunae 2009, 39; Nummenmaa 2003, 55.) Tämän takia koemme, että luokanopettajien opetusharjoitteluihin liittyvät ohjaussuhteet ovat tärkeitä tutkimuskohteita. Lisäksi ne ovat ajan-kohtaisia – onhan Suomen harjoittelukouluissa lähes jatkuvasti useita satoja opiskelijoita suorittamassa opetusharjoitteluaan. Koulutusta on myös syytä edistää jatkuvasti muuttuvan maailman mukana (Karjalainen & Alha 2003, 94), joten siihen liittyvä tutkimus on aina tervetullutta.

Vaikka tutkimuksia opetusharjoittelusta riittääkin, juuri ohjaamiseen keskittyvää, tuoretta luokanopettajaopintojen opetusharjoittelun tutkimusta on niukasti. Esimerkiksi Kiviniemen (1997) tutkimus opetusharjoitteluun ja sen ohjaukseen liittyvistä kokemuksista luokanopettajakoulutuksessa ajoittuu vuoteen 1997 (Kiviniemi 1997). Sen sijaan tuoreempaa ohjaamisen merkitykseen liittyvää tutkimusta muilta aloilta löytyy: Esimerkiksi Liinamaa (2014) on tutkinut merkityksellisiä ohjaus- ja vuorovaikutussuhteita varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden harjoitteluiden kontekstissa (Liinamaa 2014). Erityisesti opinnäytetöitä mm. Terveystieteiden, poliisiammattikorkeakoulun tai sosionomin alojen harjoitteluiden ohjaamiseen liittyen on tehty (esim. Hallikainen 2019; Höyhtyä, Kilpirinne & Leskinen 2014; Palos 2014). Muiden alojen ohjaamiseen keskittyvässä tutkimuksissa sekä opinnäytetöissä on todettu, että ohjaamisella on erityisen merkityksellinen asema harjoittelukokemuksen kannalta.

Tutkimusaiheemme nousi omasta kiinnostuksestamme, suoritettuumme viimeisen harjoittelumme. Kiinnostuimme eritoten opiskelijan ja ohjaajan välisen ohjaussuhteen sekä ohjaajan itsensä merkityksestä harjoittelussa. Olemme itse kokeneet, että ohjaajilla on ollut suuri merkitys omiin harjoittelukokemuksiimme ja siihen, millainen mielikuva meillä on harjoitteluista myöhemmin jäänyt. Halusimme perehtyä toisten opiskelijoiden kokemuksiin ja siihen, millä tavalla ohjaaja on heidän mielestään merkittävä harjoittelukokemuksen kannalta ja liittykö harjoittelukokemukseen joitain muita opiskelijoiden mielestä merkittäviä seikkoja. Lisäksi koemme myös opiskelijoiden ohjaamisen normaalikoulun lehtorin asemassa kiinnostavana, mahdollisesti meitä tulevaisuudessa urallamme houkuttelevana työtehtävänä, joten halusimme tutkimuksellamme vinkkejä siihen, millä tavalla itse opettajina tai mahdollisina ohjaajina voisimme olla tekemässä harjoittelusta myönteisen kokemuksen opiskelijoille.

Pro gradu –tutkimuksessamme pääasiallinen kiinnostuksen kohteemme on luokanopettajien harjoittelun ohjaajissa sekä opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa, kuten ohjaussuhteessa. Tämä sen vuoksi, että oma kiinnostuksemme harjoitteluihin liittyen kohdistuu juuri ohjaajan merkitykseen, ja koska ohjaaminen on todettu myös aiemmissa erilaisia harjoitteluita käsittelevissä tutkimuksissa oleelliseksi osaksi harjoittelukokemusta, koemme sen tutkimisen mielekkääksi (Atjonen 2011; Beaunae 2009; Kiviniemi 1997; Liinamaa 2014). Lisäksi olemme kiinnostuneita harjoittelukokemuksesta yleisemmälläkin tasolla, joten tutkimuksessamme käy ilmi myös muita asioita, jotka ovat merkityksellisiä harjoittelukokemuksen kannalta.

Tutkimuksen teoriaosuudessa keskitymme tarkastelemaan luokanopettajaopintoihin sisältyvää harjoittelua. Lisäksi tarkastelemme ohjaamista sekä yleisellä tasolla, että juuri harjoittelun ohjaamisen näkökulmasta. Olemme toteuttaneet tutkimuksen haastatteleamalla kuutta kaikki harjoittelut suorittanutta opiskelijaa tai vasta valmistunutta luokanopettajaa, jotka edustavat neljää eri suomalaista yliopistoa. Olemme hyödyntäneet aineiston analysoinnissa aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita fenomenologisella tutkimusotteella.

Tutkimuksemme kiteytyy kysymykseen:

Mitkä asiat luokanopettajaopiskelijat kokevat merkittäviksi opetusharjoittelukokemuksen kannalta?

2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

2.1 Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelu

2.1.1 Opetusharjoittelun monet muodot maailmalla

Opettajankoulutus, niihin liittyvät harjoittelut ja näiden järjestäminen eivät maailmanlaajuisessa mittakaavassa ole standardisoituja, vaan järjestelyt vaihtelevat maittain. Jo Euroopan sisällä opettajankoulutuksen järjestelyissä on paljon vaihtelua, mutta toisaalta niistä löytyy myös samankaltaisuutta. Suomen lisäksi vain Itävallassa on käytössä opetusharjoittelijoille valtion omistamat harjoittelukoulut, sillä valtaosa Euroopassa suoritettavista opetusharjoitteluista toteutetaan kenttäkouluissa. (Heikkinen, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006, 395; Parkkinen ym. 2008, 17.) Suomi on pohjoismaista ainoa, josta löytyy harjoittelukoulujärjestelmä ([OPM] 2007, 14; Salo, Väisänen, Aarras-Saari & Lappi 2006, 392).

Maailmalla luokanopettajien opetusharjoittelun järjestäminen vaihtelee osittain senkin takia, että opettajankoulutus on monissa maissa järjestetty hyvin eri tavalla. Esimerkiksi osassa Euroopan maista luokanopettajakoulutus ei vaadi ylempää korkeakoulututkintoa, vaan opettajankoulutukselle on olemassa erillisiä opistoja tai kouluja. Lisäksi koulutukset voivat olla hyvinkin monivaiheisia, kuten esimerkiksi Saksassa, jossa opettajankoulutus jakautuu kahteen osaan. Tällöin myös koulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut jaotellaan kahteen erilliseen harjoitteluun, pedagogiseen ja didaktiseen harjoitteluun, jotka suoritetaan erillisissä harjoittelukouluissa. (Takkula 2016, 60-62).

Hyvä esimerkki harjoitteluiden moninaisista järjestelyistä jo yhden maan sisällä löytyy Yhdysvalloista. Siellä opettajaopiskelijoiden harjoittelu voidaan jakaa kahteen osaan; yliopiston teoriaosuuteen ja koulussa tehtävään harjoitteluun. Harjoittelu voidaan suorittaa jossain paikallisessa julkisessa koulussa. Opettajaksi kouluttautumisen voi kuitenkin suorittaa myös muuta kautta, kuin yliopiston avulla, jolloin harjoittelujaksot voivat kestää pidempään, jopa kaksi vuotta. Tällöin opiskelijaa on tarkkailemassa vanhempia opettajia tai muita koulutuksen asiantuntijoita. Harjoittelupaikka sijaitsee yleensä jossain yleisessä koulussa, jonka opettaja on ilmoittautunut vapaaehtoiseksi halukkaaksi ohjaamaan harjoittelijaa. Mukana kuitenkin on ohjaamassa myös koulutuslaitoksen henkilökuntaa. (Pushkin 2001, 81-82.)

Toinen esimerkki erilaisesta harjoittelun järjestämisestä löytyy Iso-Britanniasta. Siellä harjoitteluaika opinnoissa kestää noin kolmasosan koko opettajaopinnoista. Englannissa sekä Walesissa opettajaopiskelijaa ohjaa häntä varten nimetty ohjaaja, esimerkiksi luokanopettaja, kun taas Skotlannissa harjoitteluohjaajan lisäksi opiskelijan apuna on joku koulun kautta määrätty henkilö. Harjoittelupaikat voi opiskelija hakea itse, mutta käytännöt eri kouluissa vaihtelevat joskus paljonkin. (Skinner 2005, 80.) Iso-Britanniassa harjoittelumahdollisuus perustuu koulujen ja yliopistollisten laitosten väliseen yhteistyöhön (partnership) ([OPM] 2007, 14.) Ohjaajien pääasiallisena tehtävänä ei ole myöskään harjoittelussa ohjaaminen, vaan opiskelijan tulee itse olla aktiivinen ja huolehtia harjoittelunsa kunnollisesta sujumisesta. (Skinner 2005, 80.)

Parkkinen, Lampiselkä ja Valtonen (2008) vertailevat artikkelissaan suomalaisten opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia Euroopassa ja eurooppalaisten opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia Suomessa. Suomen opetusharjoittelu koettiin sallivammaksi, enemmän eri tekniikoita kokeilevaksi, paljon tutkivaa oppimista hyödyntäväksi ja harjoitteluohjaajat pääsääntöisesti rennommiksi ja opiskelijaa kannustavimmiksi kuin verrokkimaissa. Ulkomailta tapahtuvassa harjoittelussa taas korostui oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan ja oppituntien sujuvuus, mutta myös opetustapojen yksipuolisuus ja harjoittelijan eri kokeilumahdollisuuksien vähäisyys. (Parkkinen ym. 2008, 18.)

Yhteenvedona sekä suomalaiset harjoittelijat ja ohjaavat opettajat, että ulkomaiset opetusharjoittelijat ja ohjaavat opettajat pitivät Parkkisen, Lampiselän ja Valtosen (2008) mukaan suomalaista opetusharjoittelujärjestelmää parempana, koska ohjaavat opettajat rohkaisivat ja auttoivat opiskelijoita Suomessa enemmän kuin muissa tutkimuksen eurooppalaisissa verrokkimaissa, ja koska harjoittelun aikataulutus oli löysempi. Lisäksi suomalaisessa harjoittelujärjestelmässä arvostettiin sitä, että yhdellä opiskelijalla oli monta ohjaavaa opettajaa, jolloin opiskelija sai erilaisia näkökulmia opettamiseen. Hyvänä nähtiin myös se, että ohjauskeskusteluissa keskityttiin opiskelijan reflektointiin ja ohjaaja tuki reflektioprosessia. (Parkkinen ym. 2008, 18.)

Suomalaisen luokanopettajakoulutuksen harjoittelukoulujärjestelmä on maailmanlaajuisesti harvinainen, sillä suurin osa suomalaisen luokanopettajakoulutuksen harjoitteluista suoritetaan yliopistojen alaisissa harjoittelukouluissa (Komulainen 2010, 18; 37). Suomessa toimiviin harjoittelukouluihin valitaan oppilaat samoin perustein, kuin muihinkin kouluihin, eli asuinpaikan

mukaan. Siltä osin oppilasaines kouluissa voidaan nähdä kuitenkin melko tavanomaisena. (Salo ym. 2006, 393.)

Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmasta päättää Suomessa Opetusministeriö sen osalta, mitä opintojaksoja koulutukseen kuuluu ja millaiset tavoitteet ja sisällöt niissä on. Siten harjoitteluiden kuuluminen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan määräytyy jo Opetusministeriön tasolla. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 352-353.) Koulutuksen järjestäjä tekee kuitenkin opetussisältöjen ja menetelmien valintaa myös itse, sillä opettajan työ muuttuu maailman mukana ja sen vuoksi koulutuksen on uusiuduttava jatkuvasti (Karjalainen & Alha 2003, 94). Ohjattu harjoittelu onkin osa pakollisia opintoja, jota ilman opettajan pätevyyttä ei voi saavuttaa. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa tunnustetaan opintojen teoria- pohja ja sen tärkeys, mutta ajatellaan, ettei asiantuntijuus voi kuitenkaan kehittyä ilman kiinteää yhteyttä käytännön harjoitteluun, eli tulevien työtehtävien kontekstiin (Komulainen 2010, 25).

2.1.2 Opetusharjoittelu suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa

Opettajankoulutuksen harjoittelut jakautuvat Suomessa sisällöltään ja tavoitteiltaan erilaisiin harjoitteluihin. Harjoittelut voidaan jakaa pääasiassa orientoivaan harjoitteluun, perusharjoitteluun, soveltavaan harjoitteluun sekä syventävään harjoitteluun. Orientoivan harjoittelun tavoitteena on saada yleiskuva opettajan työstä ja työyhteisöstä, sekä luoda edellytykset ymmärrykseen opettajan työstä ja roolista oppimisen ohjaajana. Perusharjoittelu perustuu nimensä mukaisesti opettajan työn perusasioihin; opetuksen toteuttamiseen, sen suunnitteluun, sekä arviointiin. Pääasiallinen harjoittelun kiintopiste suunnataan erilaisten oppilaiden kohtaamiseen sekä opetustilanteiden ja luokan hallintaan. Nämä kaksi harjoittelua sijoittuvat yleensä kandidaattivaiheen opiskeluun. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 168.)

Soveltavan harjoittelun tavoitteena on tutustuttaa opiskelijaa johonkin tiettyyn ilmiöön, kuten maahanmuuttajien opettamiseen tai erityisopetukseen. Tämä harjoittelu voidaan järjestää opiskelijan itse valitsemassa kentän kohteessa ([OPM] 2007, 12.) Syventävä harjoittelu on usein opintojen viimeinen harjoittelu, jossa tavoitellaan valmiuksia ottaa itsenäinen vastuu opettajan

työstä. Opiskelijaa tutustutetaan moniammatilliseen yhteistyöhön, oppilashuoltoon, opetus-suunnitelmatyöhön sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tavoitteena on harjoitella laajojen kokonaisuuksien suunnittelua, toteuttamista, sekä arviointia. Opiskelija saa tämän harjoittelun myötä varmuutta toimia opettajana itsenäisesti ja tavoitteellisesti. (Komulainen ym. 2009, 168.)

Yleisesti harjoittelun tavoitteena on kehittää käytännön arkityön lisäksi myös opiskelijan pedagogista ammattitaitoa. Kasvatuksen ilmiötä tarkastellaan käytännön yhteydessä ja sidotaan niitä jo opittuun kasvatuksen teoriaan. (Komulainen 2010, 25; Leivo ym. 2008, 18). Harjoittelun tavoitteena on myös tukea tulevan opettajan ammattitaidon kasvua niin, että hän saa valmiuksia taustaltaan, iältään ja oppimistyyleiltään erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja taitoja kasvattaa ja opettaa heitä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan (Komulainen ym. 2009, 167). Vaikka kaikkea ei kuitenkaan voida oppia opettajankoulutuksen aikana, vaan ammattitaito ja osaaminen muokkautuu myöhemmin itse työssä, ohjatulla harjoittelulla on suuri merkitys opiskelijan opettajaksi kasvussa (Parkkinen ym. 2008, 18). Ammatillisen kehityksen edellytyksenä on jatkuva työssäoppiminen sekä erilaiset täydennyskoulutukset. (Komulainen ym. 2009, 169.)

Opetusharjoittelun tavoitteena on kehittyä koko ajan ja pyrkiä sopeutumaan vallitseviin olosuhteisiin. Opettajan muuttuneet työolosuhteet, sekä työn lisääntyneet haasteet näkyvät vahvasti myös harjoitteluolosuhteissa. Vaikka opettajan työ on pääsääntöisesti hyvin itsenäistä, pyritään opiskelijoita kuitenkin tutustuttamaan moniammatilliseen yhteistyöhön jo harjoitteluvaiheessa. Keskeisenä tavoitteena on harjoitella omien kokemusten jakamista, sekä kykyä tarjota ja ottaa vastaan apua sekä tukea niin toisilta opettajilta, kuten muiltakin asiantuntijoilta. (Leivo ym. 2008, 19.)

Harjoittelukouluissa opiskelijan ohjaajina toimivat pääsääntöisesti harjoittelukoulujen lehtorit, minkä lisäksi osassa yliopistoista käytäntönä on, että ohjaajina toimivat harjoittelukoulujen lehtoreiden lisäksi opettajankoulutuslaitoksen ainedidaktiikan ja kasvatustieteen lehtorit, eli ainedidaktikot. Opetusharjoittelu harjoittelukouluissa on tarkkaan organisoitua ja Suomessa harjoittelua ohjaavat opettajat ovat kansainvälisesti verrattuna korkealla ohjauspätevytydessään. (Komulainen 2010, 38.)

Suurin osa opetusharjoitteluista järjestetään yliopiston omissa harjoittelukouluissa. Opetusharjoittelua onkin kritisoitu muun muassa tästä seikasta. Ensinnäkin harjoittelua pidetään kalliina, ja halvemmalla uskottaisiin päästävän hajauttamalla harjoittelut lähes kokonaan kentän kouluihin, eli pois yliopistojen alaisista harjoittelukouluista. (Komulainen 2010, 39.) Osaltaan myös koko harjoittelujärjestelmää on kritisoitu vanhanaikaiseksi. Harjoittelun ei aina katsota antavan opiskelijalle tarpeeksi tietoja ja taitoja kohdata opettajan työn yhä kasvavia ja monipuolistuvia työtehtäviä ja haasteita. Kritiikkiä on tullut myös siitä, etteivät harjoittelukoulut ja -tilanteet vastaa opettajan todellista työtä, vaan uutta opettajaa odottaa kentälle töihin mentäessä kulttuurishokki ja tehtävät, joista selviytymiseen hän ei ole saanut valmiuksia ollenkaan. (Komulainen 2010, 39.)

Alun perin harjoittelukoulujen tarkoitus on ollut kuitenkin tarjota opiskelijoille erilaisia “uusia pedagogisia suuntauksia” ja kouluttaa kentälle opettajia, jotka tuovat uusia tuulia koulumaailmaan. Tämän teorian mukaan harjoittelukoulujen ei ole siis ollut tarkoituskaan olla samanlaisia, kuin muiden, tavallisten, koulujen. Harjoittelukoulujen yliopistoyhteys on myös nähty mahdollisuutena kehittää koulua ja opetusta, sekä saada tutkimustietoa koulun ja opetuksen kehittämiseen. (Salo ym. 2006, 390.)

Kritiikkiä opettajankoulutus on saanut myös harjoittelujen vähäisestä määrästä, sillä opettajaksi opiskeleminen kestää noin viisi vuotta, eikä sen aikana eteen tulevien harjoitteluiden yhteiskesto ole edes puolta vuotta (Salo ym. 2006, 391). Lisäksi on kritisoitu sitä, kuinka ohjaaminen harjoitteluissa ei ole riittävää. Toisaalta on myös todettu, että kaikkea ei voi harjoittelussa oppia. Harjoittelukoulujen lehtorit voivat yrittää valmistaa opiskelijaa tulevaa varten, mutta valmistuttuaan ja toimiessaan opettajana, opiskelija todennäköisesti silti tulee kohtaamaan asioita, jotka hän oppii vasta työtä tehdessään. (Salo ym. 2006, 392.)

2.1.3 Harjoittelukokemuksen synty

Kokemus muodostuu ihmisen mielen sisällä, hänen muodostaessaan suhdettaan ympäröivään maailmaan (Karppinen & Latomaa 2015, 68; Silkelä 1999, 5). Kokemukset eivät siis synny tyhjästä, vaan ne ovat ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä todellisuudesta syntyneitä merkityksiä

suhteessa ihmiseen itseensä (Silkelä 1999, 5). Kokemusten kautta ihminen voi tarkastella erilaisia asioita ja antaa niille omanlaisia merkityksiä. Jokaisella yksilöllä nämä merkityskentät ja kokemusmaailmat ovat erilaiset, sillä ne muodostuvat jokaiselle henkilökohtaisesti. Niiden muodostumiseen vaikuttavat kaikki yksilölle tapahtuvat asiat, jotka voivat vaikuttaa kokemukseen positiivisesti, neutraalisti tai negatiivisesti. Ihminen antaa jokaiselle elämässään kokemalle tapahtumalle oman merkityssuhteen, jonka kautta hän voi tarkastella asiaa. Näin syntyvät kokemukset. (Karppinen & Latomaa 2015, 68-69).

Kokemukset muodostuvat ihmisen oman elämäntilanteen ja hänen elämässään tapahtuneiden asioiden kautta, minkä vuoksi ei ole mahdollista, että kahdella ihmisellä voisi olla tapahtuneesta asiasta juuri samanlainen, yhtenäinen kokemus. Kokemukset syntyvät jo aiemmin saatujen kokemusten ja näiden pohjalta muotoutuneen identiteetin päälle, joten aiemmat kokemukset ovat osaltaan myös vaikuttamassa uuden kokemuksen syntyyn. (Heikkinen & Huttunen 2007, 16; Karppinen & Latomaa 2015, 68-69; Perttula 2007, 55). Lisäksi sillä, mitä odotuksia yksilöllä on tilannetta kohtaan, vaikuttaa siihen, minkälaisen kokemuksen hän tilanteesta muodostaa (Jussila & Seppänen 1980, 10). Kuten kokemukset yleisestikin, myös harjoittelusta syntyvät kokemukset syntyvät yksilöllisesti aiempien kokemusten kanssa vuorovaikutuksessa (Silkelä 1999, 5). Harjoitteluun liittyvät kokemukset vaikuttavat opiskelijan identiteetissä erityisesti ammatti-identiteettiin (Heikkinen & Huttunen 2007, 16).

Ihmisen kokemukset vaikuttavat hänen identiteettiinsä, ja päinvastoin: identiteetti vaikuttaa myös ihmisen kokemukseen. Siten myös se, millaisen kokemuksen opiskelija muodostaa harjoittelusta, riippuu hänen identiteetistään, mutta myös rakentaa identiteettiä eteenpäin. Harjoittelukokemuksen voidaankin siis sanoa vaikuttavan opiskelijan tulevan opettajaidentiteetin kehittymiseen. (Heikkinen & Huttunen 2007, 16.) Kokemuksia tutkittaessa on väliä sillä, missä vaiheessa niitä tutkitaan, sillä kokemus ei itsessään ole merkittävä, ilman niihin liittyviä tunteita ja niistä tehtyä tulkintaa - ilman identiteetin vaikutusta. Tulkinnat voivat ajan myötä muuttua, sillä esimerkiksi tunnekokemukseltaan negatiiviset kokemukset voidaan myöhemmin nähdä positiivisessa valossa, jos ihminen näkee, että hän on esimerkiksi oppinut kokemuksestaan jotain tärkeää. (Nissilä 2007, 101-103, 105.) Harjoittelusta saadun kokemuksen tulkinnan muokkauksessa myös opiskelijan opettajaidentiteetti voi siis muokkautua vielä pitkään harjoittelukokemuksen jälkeenkin (Heikkinen & Huttunen 2007, 16; Nissilä 2007, 101-103, 105).

Ohjauksen ja harjoittelun kannalta kokemuksen syntyminen tapahtuukin usein vasta jälkeensä, koska oppiminen ja muunlainen harjoittelussa tapahtuva, myöhemmin ilmenevä kehitys vaikuttavat siihen, millainen merkitys kokemukselle annetaan (Ojanen 2003, 18-19). Tässä tutkimuksessamme tavoitteenamme on tavoittaa opiskelijat, jotka ovat jo suorittaneet kaikki harjoittelunsa. Tämän vuoksi osa harjoittelukokemuksista on ehtinyt olla pidempään prosessoitavina, kun taas osa kokemuksista voi olla hyvinkin tuoreita, riippuen siitä, milloin harjoittelu on suoritettu. Tämän takia kokemus on haastatteluhetkeen mennessä saattanut muotoutua erilaiseksi, kun taas uusimmat harjoittelukokemukset saattavat olla enemmän sitä, mitä ne ovat olleet heti harjoittelun päätyttyä.

Parkkisen, Lampiselän ja Valtosen (2008) mukaan harjoittelun onnistuminen ja siitä voimaannuttavan kokemuksen saaminen olisi tärkeää, sillä harjoittelun ollessa yksi merkittävimpiä oppimiskokemuksia opettajankoulutuksessa, sen jäljet voivat olla kauaskantoiset. Parhaassa tapauksessa harjoittelu rohkaisee opiskelijaa valitsemallaan uralla ja auttaa häntä motivoitumaan tulevaan ammattiinsa. Huonoimmassa tilanteessa harjoittelun epäonnistuminen voi viedä opiskelijalta koko motivaation, muokata opiskelijan opettajaidentiteettiä kielteisempään suuntaan ja saada hänet luopumaan urahaaveista. (Parkkinen ym. 2008, 18).

Yksilön minäkäsitys rakentuu vuorovaikutteisessa suhteessa, etenkin suhteessa johonkin ylempään, tärkeään henkilöön, kuten tässä tapauksessa harjoittelun ohjaajaan (Lauriala & Kukkonen 2005, 91). Kuitenkin opiskelijan oma ammatillinen kehitys ja muu kasvu vaikuttaa siihen, millä tavalla hän suhtautuu harjoittelussa tarjoutuviin kokemuksiin. Esimerkiksi ohjaajalta saatuun kriittiseen palautteeseen opiskelija voi suhtautua opintojen alkuvaiheessa paljon raskaammin, kuin myöhemmissä opintojen vaiheissa. Tämä johtuu ammatillisen kasvun keskeneräisyydestä, jolloin palautetta on aikaisemmassa vaiheessa vielä vaikeampi reflektoida ottamatta sitä henkilökohtaisesti. (Widjeskog & Perkkilä 2008, 53-55.)

Harjoittelukokemuksen syntyminen ei ole yksiselitteistä. Kiviniemi (1997) havaitsi tutkimuksessaan opiskelijoiden kokemuksista opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksen puitteissa, että opiskelijoiden harjoittelukokemukseen vaikutti se, millaisia muita kokemuksia opiskelijoilla oli opettajan ammattiin tähtäävistä opinnoista, tai harjoittelujen ulkopuolella opetusalaista (Kiviniemi 1997, 114). Kokemuksen syntyprosessin monimutkaisuus käy siis ilmi myös harjoittelukokemuksen synnyssä - erityisesti opetusalaan ja opettajaopintoihin liittyvät aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millainen harjoittelukokemus opiskelijalle

muodostuu (Karppinen & Latomaa 2015, 67-69; Kiviniemi 1997, 114; Silkelä 1999, 5). Siten harjoittelukokemuksia tutkittaessa on hyvä huomioida tutkimukseen osallistuvan ihmisen yksilöllisyys ja se, miten tämä voi vaikuttaa hänen saamaansa kokemukseen harjoittelusta. Kuitenkin yleisiä linjoja harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisistä asioista on pystytty vetämään.

Harjoittelukokemuksen syntyyn vaikuttavia ja opetusharjoittelun kannalta merkittäviä asioita voidaan mainita olevan muun muassa kontaktit toisiin ihmisiin, kuten omaan ohjaajaan, sekä muihin harjoittelijoihin. Yhteistyö heidän kanssaan on koettu tärkeäksi ja omalta osaltaan harjoittelukokemukseen vaikuttavaksi. (Sikkelä 1999, 147.) Harjoitteluun osallistuvat muut opiskelijat ovat tärkeitä tuen lähteitä (Väisänen 2005, 161). Ohjaava opettaja ja hänen kanssaan syntyvä ohjaussuhde koetaan erityisen merkityksellisenä asiana harjoittelukokemuksen kannalta, sillä usein ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutus ja toiminta ovat tiiviitä harjoittelun aikana (Komulainen 2010, 213.) Ohjaussuhteen toimivuuden opiskelijat näkevät riippuvan siitä, missä määrin opiskelijan ja ohjaajan pedagogiset näkemykset kohtaavat - mitä vähemmän näkemyseroja, sitä toimivampi suhde ja parempi kokemus harjoittelusta, ja päinvastoin. (Kiviniemi 1997, 120-121.)

Kiviniemen (1997) tutkimuksessa opiskelijat arvostivat lisäksi tasavertaista keskustelumahdollisuutta ohjaajan kanssa sekä sitä, että ohjaajan koetaan arvostavan opiskelijankin näkemyksiä. Tämän koettiin luovan perustaa hyväksi koetulle, dialogiselle ohjaussuhteelle. Palautteesta toivottiin, että ei takerruttaisi pikkuasioihin, vaan ohjauskeskustelussa päästäisiin syvemmälle menevään, opetuksen perusteita käsittelevään keskusteluun. Myös ohjaajalta saatu tuki ja kannustus uuden kokeilemiseen persoonallisen opetuksen kehittämiseksi oli koettu tärkeäksi. Lisäksi ohjaamiselle tulisi olla riittävästi aikaa, sillä useissa tapauksissa opiskelijat olivat kokeneet, että ohjaamiselle ei ole tarpeeksi aikaa, eivätkä he ehtineet saada ohjaajilta tarpeeksi tukea, apua ja vinkkejä opetuksen suunnitteluun tai toteuttamiseen. (Kiviniemi 1997, 116-117, 122-123, 135.)

2.2 Ohjaaminen on merkittävä osa harjoittelua

2.2.1 Ohjaaminen harjoittelussa

Ohjaamisesta yleisesti

Mitä ohjaaminen oikeastaan edes on? Käsitteellä ohjaus voidaan viitata ainakin kahteen erityyppiseen asiaan: opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään työmenetelmään, sekä tarkkaan määriteltyyn institutionaaliseen toimintaan kuten oppilaanohjaukseen (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 7). Ohjauksen voi myös käsittää erilaisina tiloina, prosesseina, siirtyminä tai suhteina (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2004, 5). Ohjaamiseen voidaan nähdä liittyvän aina tietynlaisia piirteitä, joiden avulla jokin tietty toiminta voidaan määritellä ohjaamiseksi. Ehkä tärkein ohjaamista määrittävä asia lienee se, että ohjaaminen tapahtuu yleensä ammatillisessa suhteessa. Ohjaussuhde voi olla kahden ihmisen välinen, tai joskus ohjauksen kohteena voi olla myös suurempi ryhmä tai yhteisö (Pietrofesa, Hoffman, Splete & Pinto 1978, 4; Spangar ym. 2000, 7-8).

Tavallisesti ohjaustilanteeseen päädytään sen vuoksi, että toisella ohjauksen osapuolella – ohjattavalla – on jokin asia, jonka selvittämiseen tai josta selviämiseen hän tarvitsee sellaista apua, jota toinen osapuoli – ohjaaja – on kykenevä tarjoamaan. Ohjaajalla onkin yleensä ohjattavaa enemmän tietoa tai kokemusta ohjauksen aiheeseen liittyen, ja hän on siten kykenevä toimimaan ohjaajana. (Pietrofesa ym. 1978, 4, 45.) Kuitenkaan ohjaaminen ei perustu vain ohjaajan tietämykseen tai muuhun asiantuntijuuteen, vaan ohjaajan ja ohjattavan yhteistyöhön (Onnismaa 2000, 295). Myös opetusharjoittelun ohjaaminen perustuu vastaavalle asettelulle.

Ohjaukseen liittyvä toiminta tähtää aina johonkin tavoitteeseen, johon ohjaaja siis auttaa ohjattavaa pääsemään (Soininen 2005, 132-133). Ohjaaminen toimiikin eräänlaisena matkana ja välitilana lähtökohdan ja tavoitteen välillä (Spangar 2000, 19). Ohjauksen tavoitteet sovitaan yhteisesti ohjaajan ja ohjattavan välillä yhteisesti, ottaen huomioon molempien toiveet (Pietrofesa ym. 1978, 5; Spangar 2000, 19). Opetusharjoittelussa tavoitteet ovat melko pitkälle ulkopäin määritelty, mutta ohjauksen toteutuksesta voidaan keskustella ohjaajan ja opiskelijan välillä (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 352-353). Yleisesti ottaen ohjaamisen tavoitteena on tukea ohjattavan kykyä ohjata itse itseään (Kosonen 2000, 315). Ohjausta ei tulekaan nähdä

pelkästään tietyn tiedon tai todellisuuden etsimisenä ja löytämisenä ohjaajan avulla, vaan pikemminkin ohjattavan oman todellisuuden kehittämisenä ja rakentamisena (Savickas 1993, 211-213).

Ohjaukseen tullessaan ohjattavalla luonnollisesti on jo joitain omaksuttuja ja sisäistettyjä tapoja ratkaista hänelle eteen tulevia ongelmia. (Spangar 2000, 19.) Ohjaamisen tavoitteena on laajentaa näitä tapoja niin, että ohjattavalla olisi laajempi käsitys siitä, miten hän voi huolenaiheensa kanssa toimia. Ohjaamisen lopputuloksena voi olla myös muut muutokset ohjattavan käytöksessä hänen oppiessaan myös uusia asenteita. (Pietrofesa ym. 1978, 5.)

Periaatteessa ohjaaminen onkin sitä, että ohjaaja auttaa ohjattavaa näkemään kaikki mahdollisuudet ohjattavaan asiaan liittyen ja auttaa tekemään tämän perusteella päätöksiä siitä, miten ohjattava voisi toimia jatkossa. (Pietrofesa ym. 1978, 5.) Ideana on, että ohjaaja ei tarjoa ohjattavalle valmiita ratkaisumalleja, vaan auttaa häntä löytämään niitä aktiivisella ohjattavaa ajattelemaan asiaa uudelleen ja erilaisilta näkökannoilta (Vehviläinen 2000, 245). Tätä kautta tuetaan ohjattavan itseohjautuvuuden kehittymistä, kun ohjattava oppii myös itse näkemään ja tarkastelemaan omaa tilannettaan ja siihen liittyviä mahdollisuuksia. Ohjaaminen näyttäisikin perustuvan siihen, että oppiessaan näkemään useita tilanteeseensa liittyviä mahdollisuuksia ohjattava pystyy tekemään tietoisempia ja harkitumpia päätöksiä, koska hän on tietoinen useammista vaihtoehdoista. (Vehviläinen 2000, 245.)

Ohjaaminen perustuu siis reflektioon. Spangarin (2000) mukaan reflektio voidaan toteuttaa ainakin kolmella tavalla: Ohjattava voi pohtia omalla ajallaan jotain häntä askarruttavaa asiaa, jota käsitellään sitten yhdessä ohjaajan kanssa seuraavassa tapaamisessa, tai pohdintaa voidaan ulkoistaa esimerkiksi päiväkirjan muotoon. Lisäksi ohjaamista voi toteuttaa suoran toiminnan avulla eli siten, että ohjattava joutuu toimimaan sellaisessa tilanteessa, jota hänen ohjaamisensa koskee, ja toimiessaan joutuu pohtimaan ja havainnoimaan omaa toimintaansa ja tavoitteitaan. (Spangar 2000, 20.) Opetusharjoitteluun liittyvä ohjaaminen voi perustua kaikille kolmelle reflektion tavalle.

Ohjauksella voidaan katsoa olevan tieteellistä perustaa ainakin psykologiassa, sosiologiassa ja kasvatustieteellisessä tiedossa, antropologiaa, filosofiaa ja taloustiedettäkin unohtamatta (Spangar ym. 2000, 6). Tieteellisen pohjansa ansiosta on määriteltävissä tiettyjä asioita, jotka tekevät ohjaamisesta joko tehokasta tai tehotonta (Pietrofesa ym. 1978, 32).

Ohjaajan työn ominaisuudet voivat olla niitä asioita, jotka vaikuttavat ohjaamisen tehokkuuteen. Ammattitaidon lisäksi ohjaajalle asetetaan yleensä muitakin vaatimuksia, toki ohjauksen luonteesta riippuen. Hyvän ohjaajan tunnuspiirteiksi katsotaan yleisesti hyvät kuuntelemisen ja vastaamisen taidot, sekä ohjaustilanteessa kokonaisvaltainen läsnä oleminen. Lisäksi hyvän ohjaajan tunnusmerkkejä ovat oikeudenmukaisuus ja luotettavuus. (Atjonen 2011, 44-46; Väisänen 2003, 58.) On mielenkiintoista, että nämä ominaisuudet luetaan myös hyvän johtajan tunnuspiirteiksi. Joskus johtamista ja ohjaamista voidaankin käyttää jopa synonyymimäisesti. (Piili 2006, 13, 15.) Ohjaajana ei kuitenkaan voi toimia kuka tahansa johtamiseen sopiva, alallaan ammattitaitoinenkaan henkilö, sillä ohjaajalta vaaditaan erityistä taitoa ohjattavan käytöksen muokkaamiseen. (Pietrofesa ym. 1978, 6.) Ohjaaminen on kuitenkin opeteltavissa oleva taito (Silkelä & Väisänen 2005, 111).

Ohjaaminen ei perustu pelkästään tieteellisesti määriteltyihin hyvää ohjaamista ja ohjaajan työtä tukeviin seikkoihin, vaan siihen liittyy myös sellaisia ulottuvuuksia, joita ei voi mitata tai laskea. Toiset korostavatkin ohjaamisen perustuvan tiedettä enemmän yksilölliseen viisauteen ja herkkiin kommunikaatiotaitoihin sekä ohjattavan yksilön inhimilliseen kohtaamiseen (Onnismaa ym. 2000, 6, 9). Ohjaamisen ilmiasu kun riippuu paljon ohjaajan persoonallisuudesta ja hänen persoonallisesta otteestaan ohjaamiseen. Ohjaamisen voisikin sanoa perustuvan tieteelle, mutta sitä sovelletaan ohjaajan yksilöllisen humanistisen orientaation rajoissa. (Silkelä & Väisänen 2005, 111.) Ohjaajan arvot voivat vaikuttaa koko ohjauksen lopputulokseen – onnistuneeksi ohjaus saatetaan kokea silloin, jos ohjattavan arvot ovat lähentyneet ohjaajan arvoja. Ohjaus taas saattaa olla koettu epäonnistuneeksi silloin, kun ohjattavan arvot ovat menneet kauemmas ohjaajan arvoista. (Pietrofesa ym. 1978, 32, 56.)

Ohjaamista on monimuotoisuutensa takia vaikea määritellä yksiselitteisesti (Liinamaa 2014, 22; Sinisalo 2000, 200-201). Joka tapauksessa ohjaus kuuluu olennaisena osana luokanopettajien harjoitteluihin (Leivo ym. 2008, 21; Widjeskog & Perkkilä 2008, 66). Tässä tutkimuksessa pitäydymme tarkastelemaan ohjausta kahden henkilön välisenä prosessina ja suhteena sen käytäntöihin keskittyen.

Ohjaaminen opetusharjoittelun näkökulmasta

Harjoittelukoulun opettajana toimiminen ei vaadi ohjausalan koulutusta, vaan koulutusta ohjaamiseen tarjotaan muun opettajan työn ohella - hyväkin ohjaaja tarvitsee aika ajoin lisäkoulutusta kehittyäkseen (Heikkinen, ym. 2006, 397; Niemi 1995, 24). Opettajien ohjauskoulutuksen tarpeesta ollaan yhtä mieltä, mutta eriäviä näkemyksiä löytyy siinä, millaista ohjauskoulutuksen tulisi olla. Ohjaajien koulutus voisi toisaalta olla heidän pedagogiseen toimintaansa oppilaiden kanssa tähtäävää, jotta opiskelijat saisivat nähdä taitavan opettajan vuorovaikutusta oppilaan kanssa, tai toisaalta opiskelijoiden kanssa toimimiseen ja heidän ohjaamiseensa tähtäävää. (Widjeskog & Perkkilä 2008, 66).

Salon, Väisänen, Aarras-Saaren ja Lapin (2006) mukaan ohjaaminen harjoittelukouluissa voi tapahtua ainakin kolmesta eri näkökulmasta. Yhdeksi näkökulmaksi voidaan todeta opiskelijan toiminnanohjaus, eli keskitytään ohjamaan opiskelijaa opetustilanteen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Tällöin ohjauksen alla on enimmäkseen pedagogiikka ja ainedidaktiikka. Toinen ohjauksen osa-alue on opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittyminen. Kyseisessä ohjauksessa pyritään kehittämään opiskelijan pedagogista ajattelua uusimman tutkimustiedon puitteissa. Kolmas ohjauksen osa-alue kytkeytyy opiskelijan ammatillisen identiteetin kasvuun ja kehitykseen. (Salo ym. 2006, 391.) Yksi tärkeimmistä harjoittelun ohjauksen osa-alueista onkin juuri se, että ohjaaja auttaa opiskelijaa näkemään asioita omalla tavallaan, mutta myös eri näkökulmista ja uusin silmin. Ohjaajan tehtävänä on tällöin ylläpitää opiskelijan kanssa pedagogista dialogia, jonka avulla hän kysyy ja keskustelee sekä havainnoi ja arvioi opiskelijan toimintaa ja opetusta. (Widjeskog & Perkkilä 2008, 66.)

Sillä, miten ohjaaja toimii työssään, on merkitystä (Wilkin 1992, 49). Päivi Atjosen (2011) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin opettajaopiskelijoiden kokemuksia hyvästä harjoitteluohjaajasta. Tutkimuksessa selvitettiin hyvän ja huonon ohjaajan eroja. Hyviksi ohjaajan piirteiksi koettiin palautteenantokyky, opiskelijakeskeisyys, reiluus, tarvittavan tuen antaminen, joustavuus, mutta toisaalta myös pieni vaativuus opiskelijaa kohtaan. Myös positiivinen ajattelutapa sai opiskelijoilta kiitosta. Myös muissa tutkimuksissa nämä samat piirteet ovat tulleet esille hyvän ohjaajan piirteitä tutkittaessa. (Atjonen 2011, 44-46; Väisänen 2003, 58.) Hyvän ohjaajan tehtävänä on siis tukea opiskelijaa, mutta myös haastaa sopivalla tavalla (Sanders 2005, 132).

Väisäsen (2003) mukaan hyvän ohjaamisen koetaan olevan lisäksi hyvin organisoitua, yksilön tarpeet huomioon ottavaa ja sille on varattu riittävästi aikaa. Hyvässä ohjauksessa tärkeää on riittävä tuki, rohkaisu ja kannustus. Tällöin ohjaussuhde voidaan nähdä sosiokognitiivisena toimintana, jolloin se on vuorovaikutteinen suhde, jossa molemmat osapuolet osallistuvat, toimivat yhteistyössä, sekä kasvavat ja oppivat yhdessä. Hyvä ohjaus antaa ohjattavalle tilaa ja vapautta, sekä auttaa ohjattavaa kehittymään ja löytämään itse ratkaisuja. (Väisänen 2003, 59.)

Ohjaajalta odotetaan yleisestikin lämpimyyttä, luotettavuutta, hyväksyvää asennetta, kokemusta ja tietoa ohjattavasta asiasta, minkä lisäksi myös kiinnostusta ohjattavaa ja ongelmaa kohtaan (Pietrofesa ym. 1978, 45-48). Huono ohjaaja koetaan ohjaamistyyliältään autoritaarisiksi, kovaksi, huonosti palautetta antavaksi ja opiskelijoita epäkunnioittavasti ja kriittisesti kohtelevaksi. Huonon ohjaajan piirteeksi koetaan myös se, jos hän keskustelee yksityisistä, hänen ja opiskelijan välisistä asioista muiden kanssa, tai keskeyttää opiskelijan pitämän tunnin ilman hyvää syytä. (Atjonen 2001.)

Väisäsen (2003) mukaan edellä mainittuja hyvän ohjaajan piirteitä voidaan jakaa erillisiin kategorioihin. Ohjaajan ammatilliseen osaamiseen liittyvinä hyvän ohjaajan piirteinä mainitaan muun muassa pätevä, taitava ja tietävä oman alansa ammattilainen, joka kykenee kommunikoidaan ohjattavien kanssa ja on ohjaustaitoinen. Lisäksi hyvän ohjaajan tunnusmerkkeihin kuuluvat halu jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja sitoutuminen omaan työhönsä etenkin täsmällisyyden, tavoitettavissa olemisen ja kritiikin sietokyvyn avulla. Ohjaussuhteen huolenpitolisesta näkökulmasta katsottuna hyvän ohjaajan piirteisiin kuuluvat esimerkiksi kyky kannustaa ja tukea opiskelijaa, kyky luoda turvallinen ohjaussuhde, empaattisuus, helposti lähestyttävyyys, ohjattavan kuunteleminen ja ohjattavan itsetunnon vahvistaminen. Opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjänä ohjaajan hyviin piirteisiin voitiin nähdä kuuluvan vastuun, vapaiden käsien, vapaan suunnittelun ja toteutuksen mahdollisuuden antaminen opiskelijalle, kehittymään ja asioiden laajemmin näkemään auttaminen sekä yhdessä ideoiminen ja opiskelijan haastaminen. (Väisänen 2003, 58.)

Myös opiskelija vaikuttaa ohjaamiseen. Hyvää ohjattavaa opiskelijaa luokanopettajakoulutuksen harjoittelussa voidaan kuvailla Väisäsen (2003) mukaan avoimeksi, idearikkaaksi, kriittiseksi, ahkeraksi ja pohdintakykyiseksi. Hän esittää rohkeasti omat mielipiteensä ja toteuttaa ideansa, mutta kestää myös rakentavaa kritiikkiä. Hän on motivoitunut työskentelemään, on vastuuntuntoinen ja innostunut, kunnioittaa oppilaita sekä on halukas kehittämään itseään ja

oppimaan lisää. Ohjaajaa kohtaan hän on avoin ja kunnioittaa tämän mielipiteitä, sekä kykenee yhteiseen pohdiskeluun ohjaavan opettajan kanssa. Persoonallisuuden puolesta hän saa olla oma itsensä, mutta on silti keskustelukykyinen, luotettava, rehellinen, rohkea ja huumorintajuinen. Hän on myös ylpeä tulevasta ammatistaan ja suhtautuu avoimella asenteella opetusharjoittelua kohtaan. (Väisänen 2003, 58-59.)

2.2.2 Ohjaaminen tapahtuu ohjaussuhteessa

Yleisellä tasolla ohjausprosessia voidaan luonnehtia auttajan ja avunhakijan vuorovaikutuksena (Peavy 2004, 17). Opetusharjoittelussa ohjaus toteutuukin ohjaajan ja opiskelijan välisessä henkilökohtaisessa keskustelussa ja näin syntyvässä suhteessa (Silkelä & Väisänen 2005, 111; Soininen 2005, 130). Ohjaamisesta ei voida edes puhua ilman, että huomioitaisiin sen suhdeluonne- sekä ohjaaja että ohjattava vaikuttavat heidän välisensä ohjaussuhteen kautta koko ohjaustapahtumaan (Väisänen 2003, 56). Ohjaussuhde on pohjimmiltaan ihmissuhde, ja siten ohjaaminen onkin monimutkainen, sosiaalisesti vuorovaikutuksellinen tapahtuma (Dunderfelt 2016, 11; Soininen 2005, 130; Väisänen 2003, 56). Ohjaussuhteen olemusta voidaan luonnehtia vuorovaikutussuhteeksi (Liinamaa 2014, 142; Soininen 2005, 130).

Ohjaamisen voidaan nähdä olevan pitkälti riippuvainen ohjaussuhteesta, sillä toteutuakseen ohjaaminen vaatii henkilöiden välisen suhteen ja vuorovaikutuksen. Ohjaussuhdetta ei synny kehen tahansa kahden henkilön välille, vaan kyseessä on oltava asetelma auttajan ja autettavan välillä. Tämäkään ei vielä pelkästään riitä: jotta ohjaaminen olisi mielekästä ja toimivaa, ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen tulisi olla toimiva. Toimiva ohjaussuhde on merkittäväksi koettu, vuorovaikutuksen mahdollistava ja se perustuu yksilön kunnioittamiseen (Onnismaa 2000, 304-305; Soininen 2005, 132; Wilkin 1992, 47). Mitä kauemmin hyvä ohjaussuhde jatkuu, sitä intensiivisemmäksi se käy. Tämä merkittävyyden kasvu voidaan nähdä jopa avaintekijänä koko ohjaussuhteen arvolle, merkittävyydelle ja koko ohjauksen toimivuudelle. (Pietrofesa ym. 1978, 5).

Ohjaamista ei voi pakottaa: mikäli ohjattava ei ole ohjaukseen halukas ja suhtautuu siihen negatiivisesti, ohjauksen tavoitteena olevaa kasvua ja käytöksen muutosta ei voi juuri tapahtua.

On silti luonnollista, että ohjattava jollain tasolla vastustaa ohjaamista, sillä tehokas ohjaus usein vaatii muutosta ohjattavan ajatuksissa ja asenteissa, eikä niitä usein ole helppo muuttaa. (Pietrofesa ym. 1978, 52-54.) Haluttomuus muutokseen on ihmiselle ominainen, tervekin tapa suojata itseään, ja se voi näkyä ohjattavan puolustautumisena (Piili 2006, 133). Mikäli ohjaussuhde on kuitenkin muodostettu niin, että ohjattava on haluton muutokseen, on ohjaajan tehtävä ammattilaisena lähteä pyrkimään kohti sitä tilannetta, jossa ohjattava olisi halukkaampi ohjaukselle. Tähän on olemassa useita eri keinoja, muun muassa helpommista asioista puhuminen ja terapeutin ilmapiirin luominen lämmön, ymmärryksen, hyväksyvyyden ja rehellisyyden avulla. (Pietrofesa ym. 1978, 52-54.) Harjoittelussa ohjaaja onkin pääasiallisessa vastuussa ohjaussuhteesta. Hänen tulee mahdollistaa ohjaussuhde olemalla halukas ohjaamaan opiskelijaa ja olemalla tämän lähestyttävissä. (Wilkin 1992, 47.) Ohjaajalla tulisi olla myös ammattitaitoa sopeuttaa ohjaamistaan kullekin ohjattavalle yksilöllisesti sopivaksi (Silkelä & Väisänen 2005, 111). Opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä on avain myönteiseen harjoittelukokemukseen, joten kun ohjaaja ja ohjattava ovat molemmat halukkaita ohjaussuhteeseen, ollaan jo pitkällä (Komulainen 2010, 213; Väisänen 2003, 56).

Liinamaan (2014) tutkimuksessa ”Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhaopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa” kävi ilmi, että opiskelijoille ohjaussuhteen merkityksellisyyttä paransi kokemus siitä, että ohjaajaan syntyi suhde myös emotionaalilla tasolla ja se tapahtui heti harjoittelun alussa. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen syntymiselle harjoittelun aloitusvaihe on tärkeä - ohjaussuhteen alkuvaiheen muodostuminen on koko harjoittelun onnistumisen kannalta oleellista. Merkittäviä asioita ovat ohjaajan ja opiskelijan tutustuminen, sekä orientoituminen ja perehtyminen käsillä olevaan harjoitteluun. (Liinamaa 2014, 127-129, 143).

Liinamaan (2014) tutkimuksen mukaan harjoittelun edetessä ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus, opiskelijan kohtaaminen, ohjaajan pedagoginen toiminta ja ohjauksen taso vaikuttivat ohjaussuhteeseen ja siihen, kuinka merkitykselliseksi suhde koettiin. Suhteen koettiin kehittyvän jatkuvasti, ja siten myös suhteen uudelleen määrittely oli mahdollista. Eli vaikka ohjaussuhteelle erityisen merkitykselliseksi koetussa aloitusvaiheessa olisikin koettu joitain puutteita, ohjaussuhde saattoi harjoittelun aikana kehittyä merkityksellisemmäksi. (Liinamaa 2014, 143-144). Harjoittelun lopetusvaiheen merkityksestä on ristiriitaisia tuloksia – toisissa tutkimuksissa se on koettu merkitykselliseksi (Hackney & Cormier 2000; Nummenmaa 2003), mutta joissain ei (Liinamaa 2014).

Merkityksellisenä koettua ohjaussuhdetta kuvaa avoimuus, luottamuksellisuus, molemminpuolinen kunnioitus, arvostus ja vertaisuus (Liinamaa 2014, 144). Nämä ovat myös dialogisen vuorovaikutussuhteen piirteitä (Sarja 2003, 6.1). Kokemus vertaisuudesta on opiskelijoille erityisen merkittävä, vaikka ohjaussuhteen epäsymmetrisyys tiedostetaankin (Liinamaa 2014, 144). Ohjaussuhde toimiikin sen osapuolien tehdessä yhteistyötä mahdollisimman tasavertaisesti asioista neuvotellen (Onnismaa 2000, 295; Spangar 2000, 16). Ohjaajan ei ole tarkoitus olla minäkäänlainen lopullisen päätöksen tekijä tai ratkaisu ongelmiin, vaan auttaa ohjattavaa pohtimaan asioita ohjaajan kanssa tasavertaisena (Savickas 1993, 211-213; Soininen 2005, 132; Spangar 2000, 16). Mikäli ohjattavalla tai ohjaajalla on uskomus ohjaajan paremmuudesta – siitä, että ohjaaja osaisi toimia ohjattavan tilanteessa automaattisesti paremmin – se voi toimia esteenä kokonaisvaltaiselle ohjaukselliselle yhteistyölle. Ilman tätä yhteistyötä ohjauksesta tulee merkityksetöntä. (Pietrofesa ym. 1978, 49-50.)

Vaikka opetusharjoittelussa ohjaussuhteeseen liittyy aina jollain tasolla myös epäsymmetrisyyttä, ensisijaista on, että opiskelijat kokevat ohjaajan arvostavan heitä persoonana, ihmisenä ja oman osaamisensa kautta. (Liinamaa 2014, 144). Pahimmillaan ohjaavan opettajan ja opiskelijan keskinäisen kunnioituksen puute ja henkilökemioiden erilaisuus voivat estää yhtenäiseen ymmärrykseen pääsemisen (Laine 2004, 167-169, 174).

Ohjaussuhde harjoittelussa rakentuu vastavuoroisesti kohtaamisten ja neuvotteluiden kautta. Opiskelijoilla ja ohjaajilla voi olla joitain näkemyseroja opettajuudesta tai harjoittelusta, ja nämä, kuten heidän persoonallisuutensa muutoinkin, voivat vaikuttaa heidän toistensa kohtamiseensa ja sitä kautta ohjaussuhteeseen. (Liinamaa 2014, 145). Ohjaussuhde ei kuitenkaan rakennu tyhjiössä vain sen osapuolien persoonallisuuden varaan, vaan siihen vaikuttaa myös se ympäristö, jossa ohjaussuhde rakentuu. Beaunaen (2009) tutkimuksessa opettajien käsityksistä ohjaussuhteesta päiväkotikontekstissa huomattiin, että ohjaussuhteen rakentumiseen vaikuttaa itse asiassa jopa osapuolten persoonallisuuttakin enemmän se fyysinen, ammatillinen, sosiaalinen ja emotionaalinen toimintaympäristö, jossa ohjaussuhde rakentuu. (Beaunae 2009, 187.)

Ohjaamisessa on kysymys aina opiskelijan ja ohjaavan opettajan maailmankuvien kohtaamisesta ja niiden sovittamisesta yhteen (Laine 2004, 167; Silkelä 2003, 79). Ohjaaja tulkitsee oman roolinsa ohjaussuhteessa omien uskomustensa, asenteidensa ja teoreettisen viitekehyksen kautta. Harjoittelijan odotukset muotoutuvat enimmäkseen harjoittelijan omien arkikäsitusten

mukaan. Ennako-odotuksista keskusteleminen olisi suotavaa, jotta ohjaaminen voisi tapahtua parhaalla mahdollisella tavalla, kun molemmat sekä ohjattava, että ohjaaja tunnistavat omat roolinsa. (Väisänen 2003, 56.)

2.2.3 Ohjaus vuorovaikutuksena ja kohtaamisena

Ohjaus toteutuu vuorovaikutuksen kautta, ja päämäärätietoinen vuorovaikutus toimiikin ohjaussuhteen perustana (Silkelä & Väisänen 2005, 113). Vuorovaikutus on ihmisten välistä puhetta ja fyysistä viestintää. Siihen vaikuttavat osapuolten tunteet sekä valta-asetelmat. (Dunderfelt 2016, 16; Piili 2006, 81.) Lisäksi vuorovaikutuksen osapuolille kertynyt elämäkokemus yhdessä persoonallisten ominaisuuksien kanssa vaikuttaa siihen, miten osapuolet toimivat vuorovaikutustilanteessa ja millaisena he ymmärtävät ja kokevat sen. Heille on siis kehittynyt omat tyypilliset keinonsa pyrkiä selviytymään tietynlaisista vuorovaikutustilanteista tietynlaisella käytöksellä. (Piili 2006, 72-73.)

Viestintä vuorovaikutustilanteessa ei ole koskaan yksiselitteistä, sillä kumpikin osapuoli katsoo sekä omaa että toisen viestintää omien asenteidensa ja ajattelumalliensa kautta tulkiten viestejä omien yksilöllisten vuorovaikutukseen vaikuttavien ominaisuuksiensa perusteella. Näitä ovat esimerkiksi yksilöllinen ja kulttuurinen tapa lukea kehonkieltä, tai ne yksilölliset muistijäljet, joita käytetyt sanat herättävät. (Piili 2006, 73-76.) Osallistujien ominaisuuksien lisäksi myös heidän mielialansa voivat vaikuttaa keskustelun kulkuun. Myös vuorovaikutuksen ulkoiset ominaisuudet, kuten vuorovaikutuksen tarkoitus, tilanne ja paikka luovat oman vivahteensa keskusteluun. (Silkelä & Väisänen 2005, 112).

Vuorovaikutuksessa pyritään tulkitsemaan myös sitä, millaisena vuorovaikutuksen toinen osapuoli kokee lähetetyn viestin – siis millaiseksi se ehtii muuttua ja mitä kenties pitäisi tehdä, jotta viestin alkuperäinen tarkoitus saataisiin vastaanottajassa ymmärretyksi (Piili 2006, 74-75). Puhujan viesti on merkityksellinen vain sitä kautta, minkälaisen merkityksen kuulija viestille antaa (Silkelä & Väisänen 2005, 113). Oleellisessa – ehkä ongelmallisessakin – osassa vuorovaikutuksessa onkin subjektiivinen tulkinta. Vaikka subjektiiviselta tulkinnalta on ehkä

jopa mahdotonta kokonaan välttää, omien lähtökohtien tiedostaminen ja toisen näkökulmaan eläytyminen auttavat ymmärtämään toisen tarkoitusperiä paremmin. (Piili 2006, 73-76.)

Kohtaamisella voidaan tarkoittaa arkipäiväistä ihmisten kohtaamista, vuorovaikutusta ja yhdessäoloa, tai toisenlaista, erityisesti kohottavaa kohtaamista. Se voi olla parhaimmillaan ihanaa, innostavaa ja voimaannuttavaa, mutta pahimmillaan myös raastavaa, haavoittavaa tai uuvuttavaa. Ihmisten välillä tapahtuva todellinen kohtaaminen koetaan niin merkityksellisenä, että sen tarkasteluun ei riitä kohtaamisen näkeminen vain kohteliaana vuorovaikutuksena ja yhteistyönä tai mielipiteiden vaihtona. Sen sijaan kohtaamista voisi luonnehtia “psykologiseksi ravitsemiseksi” (Dunderfelt 2016): sosiaalisessa kentässä (eli ihmisten välisessä sanallisista ja sanattomista viesteistä muodostuvassa psyykkisesti koetussa tilassa) tapahtuvaksi vanhojen aineksien korvautumiseksi uusilla. Parhaimmillaan kohtaaminen on henkistä kasvua, kun tuntee tulevansa yhä enemmän omaksi itsekseen sekä huomatessaan itsestään uusia puolia toisen kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan. (Dunderfelt 2016, 9, 14, 166.) Myös ohjaamisessa on oleellista, että ainakin ohjattava löytäisi itsestään uusia mahdollisuuksia (Pietrofesa ym. 1978, 5; Vehviläinen 2000, 245). Siispä kohtaamisen voi nähdä yhtenä tärkeänä ohjaamisen keinona - merkityksellisen kohtaamisen (Onnismaa ym. 2000, 6, 9).

Todellisessa kohtaamisessa pyritään sovittamaan yhteen kohtaamistilanteessa mukana olevien ihmisten maailmankuvia, joten kohtaaminen ei ole aina helppoa, vaan siihen voi liittyä ristiriitajakin (Silkelä 1999, 166). Kohtaamistilanteessa molempien osapuolten ennako-odotukset ja tunteet vuorovaikutustilannetta kohtaan aktivoituvat. Näihin vaikuttavat aiemmat, omat tai kuullut kokemukset vastaavista tilanteista, sekä ne roolit, joissa kohtaamistilanteeseen saavutaan. (Piili 2006, 80.)

Ihmisten välinen kohtaaminen tapahtuu eri keskustelun muodoista (väittely, neuvottelu, dialogi) puhtaimmin dialogissa. (Piili 2006, 80.) Dialogisessa ja kohtaavassa vuorovaikutuksessa ei riitä, että vain toinen osapuoli työskentelee. Ohjauksessa tämä tarkoittaa sitä, ettei riitä, että ohjattava vain on, vaan hänen pitää myös itsensä osallistua vuorovaikutukseen aktiivisena osapuolena. (Hänninen & Poikela 2016, 5.) Dialogissa kun pyritään syventämään molempien osapuolten ymmärrystä käsiteltävästä asiasta, saamaan uusia näkökulmia ja vaikutteita ajatteluun sekä pääsemään yhteisymmärrykseen dialogin osapuolten välillä (Piili 2006, 80; Silkelä & Väisänen 2005, 121).

Kohtaamisessa dialogin tarkoituksena on paljastaa kummankin keskustelukumppanin ajatusten tarkoituksia ja epätarkkuuksia (Kauppinen & Ogg 1999, 112). Sille ominaista on vapaa ja myönteinen ilmapiiri, totuudellisuus, luovuus ja rohkeus. Dialogiin kuuluu myös toisen osapuolen kyseenalaistaminen, kuitenkin edellä mainitut ominaisuudet huomioiden (Piili 2006, 80). Negatiivisiin tapahtumiin ei haeta syyä, vaan ne nähdään oppimismahdollisuuksina (Silkelä & Väisänen 2005, 121). Kuitenkin myös kaikenlaisten tunteiden ilmaisu ja erilaisten mielipiteiden salliminen kuuluvat dialogiin – tarkoituksenaahan on päästä todelliseen yhteisymmärrykseen asiasta, mikä ei onnistu ilman tätä. (Piili 2006, 149.) Ohjaussuhteessa ohjaajan ja ohjattavan olisi silti hyvä kiinnittää huomiota siihen, millä asenteella lähtevät toisiaan kohtaamaan, sillä tämä vaikuttaa heidän vuorovaikutukseensa (Beaunae 2009, 51). Aidon dialogin syntymiseksi kohtaamistilanteessa tulisikin muistaa omien tunteiden kontrollointi siinä määrin, ettei lähtisi itse kohtaamiseen ja dialogiin negatiivisella asenteella (Piili 2006, 80; 149).

3 Tutkimuksen lähtökohdat ja muotoutuminen

Löydettyämme meitä kiinnostavan aiheen, lähdimme muotoilemaan tutkimusta kuvaavan ideapaperin, muotoilemaan tutkimusongelmaa sekä suunnitelmaa tutkimuksellemme (Eskola & Suoranta 2001, 34-36). Olimme aluksi kiinnostuneita ohjaajan merkityksestä harjoittelukokemuksen kannalta. Tutkimuskysymyksen muotoutuessa aloimme pohtia, millä tavalla saisimme kysymykseemme vastauksen. Valitsimme tutkimussuunnaksemme kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä se mahdollistaa kokemusten tutkimisen mahdollisimman ihmisläheisesti (Holloway & Biley 2011, 974). Tällöin pääsemme perehtymään harjoitteluihin liittyviin kokemuksiin ja ajatuksiin tarkoin ja syvällisesti.

Haastattelu on yleisin tapa kerätä tietoa tutkittavasta asiasta kvalitatiivisessa tutkimuksessa, ja tässäkin tutkimuksessa se päättyi aineistonkeruumetodiksemme (Cleary, Horsfall & Hayter 2014, 711; Eskola & Suoranta 2001, 85). Haastattelun toteuttaminen on melko helppoa (Eskola & Suoranta 2001, 85). Haastattelun muodoksi valitsimme sekoituksen puolistrukturoitua haastattelua ja teemahaastattelua. Tämä sen vuoksi, että lomakehaastattelu on tarkemmin strukturoitua, minkä koimme liian rajoittavaksi. Muodostimme haastattelurungoksemme tietyt teema-alueet, sekä niihin liittyviä tarkempiakin kysymyksiä. Haastattelutilanteessa haastateltavalle itselleen jää vapaus keskittyä juuri hänelle itselleen merkityksellisiin asioihin, mutta silti kaikki teemat tärkeimpine kysymyksineen käydään lävitse. Valitsemallamme menetelmällä saammekin tietoa opiskelijoiden kokemuksista monipuolisesti, kun heillä on enemmän vapautta kertoa heille merkityksellisistä aiheista. (Eskola & Suoranta 2001, 86.) Pyrimme muodostamaan haastattelukysymykset siten, että ne houkuttelisivat haastateltavaa kertomaan aiheesta mahdollisimman monipuolisesti (Laine 2018, 1.2). Toisaalta voimme samalla ohjata heidän vastauksiaan kohti omaa mielenkiinnon kohdettamme, niin että haastateltavat eivät vahingossa lähde sivuraiteille kertomuksissaan (Kvale 1996, 6).

Laadulliselle haastattelututkimukselle tyypillisesti kuitenkin jouduimme pohtimaan haastattelun ohjailun problematiikkaa: millaisia kysymyksiä meidän olisi järkevä esittää, jotta emme kuitenkaan liikaa ohjailisi haastateltavan vastauksia tai rajoittaisi niitä. Sopivan ohjailun taitamisessa on etua kokemuksesta (Kvale 1996, 12; 28). Me emme ole kokeneita tutkijoita tai haastattelijoita, joten pyrimme pysymään johdattelussa mahdollisimman neutraaleina. Saatamme

toistaa haastateltavin sanoja saadaksemme heidät kertomaan aiheesta lisää, mutta pyrimme välttämään liian pitkälle vievää päättelyä heidän sanomisistaan.

Kysymyksillämme on puolistrukturoidulle haastattelulle ominaisesti tarkkaan harkittu muoto ja järjestys, mutta teemahaastattelulle tyypillisesti jätämme itsellemme vapauden kuitenkin tilanteen tullen poiketa järjestyksestä ja jopa kysymysten muotoilusta (Eskola & Suoranta 2001, 86). Tällainen haastattelun keskusteluluonteen huomioiminen onkin jossain määrin jopa suotavaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kun pyritään saamaan haastateltavaa kuvailemaan omaa maailmaansa ja siihen liittyviä merkityksiä. Haastattelussa kun on huomioitava paitsi käsiteltävät teemat, myös keskustelun dynamiikka ja luontevuus (Kvale 1996, 124-125, 129-130).

Haastattelun kysymyksiä pohtiessamme törmäsimme myös tutkimuskysymyksessämme ilmevään kokemuksen käsitteen kompleksisuuteen. Kokemuksia tutkitaan kvalitatiivisesti perinteisesti fenomenologisella otteella, mutta tällainen fenomenologinen kokemuksen tutkimus ei sopinut aiheeseemme, sillä siinä kokemusta tutkitaan pelkkänä kokemuksena, välittämättä sen alkuperästä tai niistä seikoista, jotka kokemuksen syntymiseen ovat vaikuttaneet (Kvale 1996, 53). Sen sijaan hyödynnämme fenomenologista otetta niiltä osin, missä kokemukset nähdään nimenomaan yksilöllisesti rakentuvina, monikerroksisina merkitysten antamisena, johon vaikuttaa yksilön aiemmat kokemukset aiheeseen liittyen (Kiviniemi 1997, 114; Silkelä 1999, 5). Tutkimuksemme voi siis nähdä fenomenologisotteisena, jos Dunderfeltiä (2016) mukaillen fenomenologinen tutkimusote nähdään tutkimuksessamme lähinnä pyrkimyksenä kuvata ihmisten välillä koettavaa ilmiötä – eli ohjaajan ja ohjattavan välillä muotoutuvaa harjoittelukokemusta, ohjattavan näkökulmasta (Dunderfelt 2016, 13).

Koska aineistonkeruumetodiksemme valikoitui haastattelu, jouduimme tarkoin pohtimaan, kuinka montaa osallistujaa tutkimukseemme tavoittelisimme, jotta aineiston koko olisi työllemme sopiva (Kvale 1996, 101.) Kuten muissakin laadullisissa tutkimuksissa tulimme mekin huomanneeksi, että ensinnäkin otos on järkevää rajoittaa näytteeksi, joka meidän tapauksessamme tarkoitti sitä, että haastattelemme vain sellaisia henkilöitä, jotka ovat suorittaneet kaikki yliopiston normaalikoululla suoritettavat luokanopettajakoulutukseen kuuluvat harjoittelut. Emme myöskään voineet ottaa käsiteltäväksemme liian suurta tapausmäärää, sillä kukin tapaus voi tuottaa suurestikin aineistoa. (Eskola & Suoranta 2001, 60-61.) Lisäksi asetimme haastatel-

tavillemme vaatimukseksi sen, että he ovat joko luokanopettajaopiskelijoita tai vasta valmistuneita luokanopettajia. Jatkossa viitatessamme haastateltaviin opiskelijoina, tarkoitamme kaikkia kuutta tutkimukseemme osallistunutta henkilöä.

Haastateltavat päätimme hankkia hyödyntämällä sosiaalista mediaa, jakamalla haastattelukutsun Alakoulun aarreaitta -ryhmässä Facebookissa. Oletimme, ettemme saisi kovin montaa vapaaehtoista tutkimukseemme, joten tällöin ainakin pärjäisimme aineiston koon kanssa. Uskoimme kuitenkin saavamme vapaaehtoisia tätä kautta sen verran, että pystyisimme toteuttamaan tutkimuksen haastateltavien lukumäärän puolesta. Näimme hyväksi myös sen, että tätä kautta voisimme saada haastateltavaksemme opiskelijoita ympäri Suomea, mikä nostaisi tutkimuksemme uskottavuutta (Komulainen 2010, 223) sekä turvaisi haastateltaviemme ja heidän kertomuksissaan esiintyvien henkilöiden tunnistamattomuuden.

4 Aineistolähtöinen fenomenologisotteinen analyysi

Haastattelukutsuumme vastasi viisi ehdot täyttävää luokanopettajaopiskelijaa, sekä yksi vasta valmistunut luokanopettaja. Haastateltavamme edustivat puolta koko Suomen opettajankoulutusta tarjoavista yliopistoista. Kaikki haastateltavamme olivat naisia, mikä on jokseenkin oletettavaa – onhan luokanopettajan ammatti selkeästi naisvaltainen ala. Maantieteellisten etäisyyksien ja käytännöllisyyden vuoksi toteutimme pääosan haastatteluista puhelimitse. Nauhoitimme haastattelut, ja säilytimme ne analysointivaiheen loppuun asti. Litteroimme haastattelut tarkoin, mistä syntyi varsinaisesti se aineisto, jota lähdimme analysoimaan. Aineistona toimi siis 42 sivua haastatteluista litteroitua tekstiä.

Aloitimme aineiston analysoinnin laadulliselle analyysille ominaisesti tutustumalla aineistoomme lukemalla sitä läpi useampaan kertaan (Heritage 1997, 162). Samalla aloitimme havaintojen keräämistä aineistosta. Kuten aineistolähtöisessä analyysissä yleensäkin, pyrimme lähestymään aineistoamme ennako-oletuksista, antaen havaintojemme nousta suoraan aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Huomasimmekin aineistostamme nousevan paljon mielenkiintoisia seikkoja ja havaintoja. Vaikka pyrimmekin tällaiseen ”puhtaaseen” aineistolähtöiseen analyysiin, havaintomme perustuivat myös tutkimuskysymyksellemme, sillä lähdimmehän kuitenkin etsimään aineistosta myös vastausta kysymyksellemme. Toisaalta tämäkin on aineistolähtöiselle analyysille ominaista – miten aineistosta voisi löytyä vastausta tutkimuskysymykseen, jos vastausta ei edes etsitä eikä kysymystä aineistolle esitetä (Salo 2015, 172)?

Tässä vaiheessa päätimme, että tutkimuskysymystämme tulee muokata. Jatkoimmekin aineistosta vastausten etsimistä ikään kuin ilman kysymystä, mikä edustaa Tuomen ja Sarajärven (2009) määrittelemää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä jo melko puhtaasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). On mahdollista, että aineistoa lähestyttäessä ilman tarkkaa kysymystä, se voi kuitenkin vihjata siitä, mitä siltä kannattaisi kysyä (Salo 2015, 172). Näin kävi meillekin, kun hiljalleen aineistoa tutkiessamme kehittelimme tutkimuskysymystämme eteenpäin sen mukaan, millaisia vastauksia koimme saavamme aineistolta.

Lähtiessämme tarkastelemaan aineistoamme ilman tarkkaa tutkimuskysymystä, huomasimme aineistomme rikkauden. Haastateltavat olivat puhuneet asioista monipuolisesti, ja tästä raken-

tuva aineistomme merkitysriikkaus ohjasi meitä kohti fenomenologista tutkimusotetta. Fenomenologinen tutkimusote näkyikin tutkimuksemme analysointivaiheessa: Vaikka analysointimme perustuikin aineistolähtöiselle sisällönanalyysille metodiltaan, se perustui fenomenologiseen tutkimusotteeseen luonteeltaan. Fenomenologisessa menetelmässä tutkija lähtee muodostamaan aineistosta tulkintoja ja merkityssuhteita oman elämäkokemuksensa ja merkitysten tajun avulla, kuten tässä vaiheessa teimme mekin (Laine 2018, 1.2). Tällainen aineistosta nouseva analyysimenetelmän kehittäminen aineiston ja tutkimustavoitteiden kannalta sopivammaksi on aineistolähtöisen sisällönanalyysin yksi soveltamistapa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98).

Etunamme oli se, että haastateltavamme olivat opinnoissaan samankaltaisessa vaiheessa kuin me itsekkin, jolloin heidän kokemuksiaan oli luontevaa lähteä tulkitsemaan peilaamalla niitä sen kokemuksen kautta, joka meille itsellemme on opintojemme aikana syntynyt. Fenomenologisessa analyysissä tarkoituksena onkin, että tutkija ymmärtää tutkittavan asian siinä kontekstissa, jossa tutkittavan kokemukset asiaan liittyen ovat muodostuneet (Kiviniemi 2018, 1.4). Toisaalta fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä tutkittavasta aiheesta tutkijan kyseenalaistaessa esiyymmärryksensä aiheesta ja antautuessa tutkittavien kokemukselle ja siitä nouseville merkityksille (Laine 2018, 1.2). Siten on tutkimuksemme kannalta edullista myös se, että meitä tutkijoita tässä tapauksessa on kaksi - tulkinnat eivät rajoitu vain yhdestä tutkijasta riippuviksi, vaan tulkinnat saavat varmemman pohjan kahden eri elämäkokemuksen pohjalta tehdyn ajatustyön kautta.

Kävimme jokaisen haastattelun tarkoin läpi. Luettuamme kunkin haastattelun useaan kertaan, etsimme ne kohdat, joissa opiskelijat puhuivat tutkimuskysymyksemme kannalta mielenkiintoisista asioista, sekä joitain muita mielenkiintomme herättäviä erikoisuuksia, mitä itse kukin teksti sisälsi. Merkitsimme kohdat eri värikoodeilla sen mukaan, mistä aiheista missäkin kohdassa puhuttiin. Etsimme teksteistä pääasiat ja myös kunkin tekstin oman sanoman, ja vertailimme niitä toisiinsa.

Etsimme koko aineiston tasolla toistuvia havaintoja, ja muodostimme pelkistetyt ilmaukset kaikille niille harjoittelukokemuksen kannalta merkittävälle tekijöille, jotka opiskelijat mainitsivat. Myös sellaiset ajatukset otettiin tähän mukaan, jotka ilmenivät vain muutamissa haastatteluissa, ottaen kuitenkin huomioon sen, että niistä oli puhuttu vain vähän. Haastattelujen ja niissä esiin-

tyvien tarinoiden yksilöllisen tutkimisen ja tulkitsemisen jälkeen pystyimme siis tyypittämään kaikkien haastateltavien kokemuksia ja tämän perusteella jakamaan niitä vielä laajempien yleistyksien alle sen mukaan, mihin harjoittelukokemuksen osa-alueeseen ilmaukset liittyivät. Mukailimme siis Silkelän (1999) tapaa aineiston pelkistämisestä ja tyypittelystä (Sikkelä 1999, 12).

Järjestimme pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet kategoriat sen mukaan, kuinka vahvasti niihin liittyviä havaintoja oli aineistosta löytynyt. Aineistosta vastauksia etsiessämme hyödynsimmekin siis tyypillisiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoja yhdistellessämme aineistosta löytämiämme havaintoja tiivistämällä niitä erilaisiin luokkiin ja järjestellessämme niitä, jotta saimme tekstimassasta helpommin tulkittavaa (Salo 2015, 169). Analyysin tuloksena aineistomme oli saatettu tiivistettyyn muotoon: tiivistelmään haastateltavien kokemuksista, joissa huomioitiin ristiriitaiset ja toisiaan tukevat havainnot, sekä ajatuskarttaan, joka jäseni harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliseksi mainitut asiat, niiden merkitysten suuruuksien suhteet ja sen, mitkä asiat olivat rakentamassa mainittujen asioiden merkitystä.

Analyysimme tuloksena saimme siis helpotettua aineiston tulkintaamme saattamalla sen yksinkertaisempaan muotoon, kuten aineistolähtöisen analyysin perusidea onkin (Salo 2015, 169). Samalla pystyimme tarkentamaan myös tutkimuskysymyksemme muotoilua, kun sen vastaukset selkenivät. Lopulliseksi tutkimuskysymykseksemme muodostui: *“Mitkä asiat luokanopettajaopiskelijat kokevat merkittäviksi opetusharjoittelukokemuksen kannalta?”* Saadessamme kysymyksen muotoiltua, pystyimme jäsentämään aineistosta löytämämme vastaukset vielä selkeämpään, kysymykseen selkeästi vastaavaan muotoon, minkä jaottelun mukaisesti esitämme tuloksemme kappaleessa 6.

5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Pyrimme tutkimuksessamme toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti kaikin mahdollisin tavoin. Pyrimme olemaan tutkimustyössämme mahdollisimman tarkkoja ja huolellisia. Tuomme tutkimuksessamme myös mahdollisimman selkeästi ilmi, kuinka se on toteutettu ja mitä epäkohtia siihen kuuluu. Olemme huolehtineet osallistujien anonymiteetistä välttämällä nimien ja muiden tunnistetietojen käyttöä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], Hyvä tieteellinen käytäntö.) Jo fenomenologisen tutkimusotteenkin ansiosta olemme läpi tutkimusprosessimme tiedostaneet ja muistuttaneet itseämme siitä, että tutkijoina olemme itse keskeisiä tutkimusvälineitä tutkimuksessamme, ja pyrkinneet muun muassa analyysivaiheessa huomioimaan omat intressimme ja ajatuksemme tutkimusaiheeseen liittyen siten, että emme antaisi niiden vaikuttaa analysointiimme vaan tulokset nousisivat mahdollisimman puhtaasti aineistosta (Eskola & Suoranta 2001, 210).

Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikutti se, että vaihdoimme tutkimuskysymystämme aineiston jo kerättyämme (Takkula 2016, 101). Näemme tämän jopa suurimpana tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaneena seikkana. Alkuperäinen kiinnostuksen kohteemme oli ohjaajan merkitys harjoittelukokemuksen kannalta, mutta haastatteluissa kävi ilmi, että aiheen rajaaminen pelkkään ohjaajan merkitykseen on perusteetonta, koska harjoittelukokemuksen muodostumiseen vaikuttaa lopulta myös muita seikkoja, jotka täytyy huomioida ohjaajan merkitystä pohdittaessa. Huomasimme tämän kuitenkin vasta haastatteluita jo tehdessämme.

Vastaukset ja aineisto olisivat voineet muotoutua erilaiseksi, jos olisimme alun alkaen tehneet haastattelua muutoinkin, kuin pelkän ohjaajan merkityksen näkökulmasta, sillä tutkimusaihe voi vaikuttaa siihen, ketä tutkimukseen osallistuu ja millaisia vastauksia he antavat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 27). Aineiston keruu kuitenkin perustui vahvasti ohjaajaan keskittyvän, alkuperäisen tutkimuskysymyksemme ympärille, mikä toi oman vivahteensa aineistoon. Toisaalta haastattelujen muoto teemahaastattelun tyyppisenä tuki asioiden esiin nousemista monipuolisesti (Eskola & Suoranta 2001, 86). Tämän vuoksi emme koe, että tuloksista olisi jäänyt tutkimuskysymyksen vaihdoksen takia puuttumaan jotain hyvin oleellista, vaikka pieni ero olisikin voinut löytyä.

Haastateltavia opiskelijoita tutkimuksessamme oli mukana kuusi, joista kaikki olivat naispuolisia. Aineiston riittävyys ja kattavuus ovat tärkeitä tekijöitä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Mäkelä 1992, 48). Tutkimukseemme osallistuneiden lukumäärää voidaankin pitää hieman pienenä, sillä erilaisia kokemuksia olisi varmasti löytynyt monipuolisemmin, jos haastateltavia olisi ollut enemmän. Suuremmasta määrästä haastatteluja olisi voinut olla se hyöty, että niistä olisi mahdollisesti löytynyt enemmän vahvistusta toisilleen. Useammat haastattelut olisivat voineet tuoda enemmän toisia haastatteluja tukevia asioita esille, jolloin tietyt päätelmät olisivat vahvistuneet. Toisaalta koimme, että kuusi haastateltavaa oli tutkimukseemme sopiva määrä, sillä halusimme kuitenkin panostaa mieluummin laatuun kuin määrään. Litteroitua aineistoa meille kertyi yli neljäkymmentä sivua, ja haastattelumme pyrkivät olemaan mahdollisimman monipuolisia ja kattavia. Haastateltavien määrä oli meille sopiva myös sen takia, että koimme analysoinnin olevan sujuvaa ja sellaista, että yhtäläisyyksiä ja eroja oli vaikeaa löytää aineistostamme, kun vertailtavana ei ollut liikaa eri tapauksia (Mäkelä 1992, 53).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pohdimme myös sitä, mikä vaikutus tuloksiin mahdollisesti olisi sillä, että kaikki haastateltavamme olivat naispuolisia. Molempia sukupuolia edustavien henkilöiden saaminen haastateltavaksi olisi voinut tuoda tuloksiimme myös vaihtelevuutta ja olisimme voineet tuloksissa analysoida sitä, saavatko mies- ja naisopiskelijat erilaisia kokemuksia harjoittelusta ja mikä näihin kokemuksiin vaikuttaa. Mahdollista olisi tietenkin sekin, että sukupuolen ei tutkimuksessamme nähtäisi vaikuttavan kokemuksiin ollenkaan. Kuitenkin Atjosen (2011) tutkimuksessa on todettu, että ainakin odotuksissa harjoittelun ohjaajaa kohtaan on sukupuolieroja (Atjonen, 2011). Miesopiskelijoiden puuttuminen on sellainen asia, mikä meitä jäi hieman harmittamaan, mutta tämä jääköön tulevien tutkimusten tarkasteltavaksi. Vaikka pohdimme sukupuolikysymystä, totesimme kuitenkin, että sillä tuskin on kovin suurta merkitystä tutkimuksemme tulosten kannalta loppujen lopuksi, sillä tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan tarkoituksellisesti halua tarkastella sukupuolten välillä mahdollisesti ilmeneviä eroja.

Toteutimme haastatteluista viisi puhelimen välityksellä ja yhden kasvotusten. Tutkimuksen perustuessa pelkälle nauhoitukselle tai muulle äänikommunikaatiolle, joitain tutkimukseen vaikuttavia asioita voi jäädä huomaamatta, jotka kävisivät ilmi kasvokkain käydyssä kommunikatiossa (Peräkylä 1997, 216). Koimme, että kasvotusten tehtävä haastattelu mahdollisesti antoi enemmän aineistoa, sekä oli jollain tavalla luontevampaa. Jos olisimme toteuttaneet

kaikki haastattelut kasvotusten, olisimme mahdollisesti saaneet haastatteluista vielä enemmän irti ja haastattelutilanne olisi voinut olla sujuvampi. Valitettavasti tämä ei kuitenkaan ollut mahdollista, joten suurimman osan haastatteluista toteutimme puhelimen välityksellä. On myös mahdollista, että haastattelujen teko puhelimesta on vaikuttanut jollain tavalla haastateltavien kertomuksiin; joistain asioista on voinut olla helpompaa tai puolestaan vaikeampaa kertoa, kun suoraa näköyhteyttä ei ole ollut. Puhelimen välityksellä toteutettu haastattelu on voinut vaikuttaa tulkintaamme. (Peräkylä 1997, 203.)

Nauhoitimme haastattelut ja olimme itse molemmat paikalla tehdessämme haastatteluja. Täten etunamme oli se, että molemmat olimme kuulemassa vastaukset, joita pystyimme myöhemmin myös nauhoitusten avulla yhdessä pohtimaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26). Lisäksi kesken haastattelujen saatoimme kysyä tarkentavia tai lisäkysymyksiä, jolloin oli hyötyä kahdesta haastattelijasta. Tutkimuksemme etuna onkin se, että olemme tehneet sen yhdessä (Peräkylä 1997, 206). Tulkintamme haastattelujen tuloksista ja haastateltavien ajatuksista olisi voinut jäädä yksipuolisemmaksi, jos haastatteluja olisikin ollut tekemässä vain toinen meistä, tai koko tutkimus olisi alun perin tehty yksin (Peräkylä 1997, 206).

Haastateltavamme edustivat neljää eri Suomen yliopistoa, joissa koulutetaan luokanopettajia. Tämä oli aineistomme kannalta vahvuus, sillä se helpotti ainakin sitä, että tutkimus oli helpompi tehdä niin, ettei opiskelijoita tai ohjaavia opettajia voinut suoraan tunnistaa aineistosta. Lisäksi monien eri yliopistojen opiskelijoiden osallistuminen tutkimukseen auttaa tutkimuksen tulosten yleistettävyydessä koskemaan koko Suomen opetusharjoitteluita, ei vain esimerkiksi jonkin tietyn kaupungin (Komulainen 2010, 223). Kuitenkin on huomioitava myös laadullisen tutkimuksen perusluonne, jonka mukaan tutkimuksen yleistettävyys on hyvin tapauskohtaista, ja joka yleensä estää liian vahvojen yleistettyyspäätelmien tekemisen (Kiviniemi 1997, 39; Komulainen 2010, 223). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleistettävyyden sijaan enemmän ilmiön selittämiseen siten, että se antaa mahdollisuuden tarkastella tutkittavaa asiaa useammilta näkökannoilta (Vilkkä 2005, 126). Tällä ajatuksella myös me lähestyimme tutkimusaihetamme.

Keräsimme haastateltavat sosiaalisen median kautta, joten haastattelukutsumme tavoitti helposti monta kohderyhmäämme kuuluvaa henkilöä. Tutkimukseen osallistujat joutuivat kuitenkin itse vastaamaan viestiimme ja ilmoittautumaan halukkaiksi tutkimukseen, jolloin osallistu-

minen on vaatinut hiukan oma-aloitteisuutta ja omaa halua osallistua ja jakaa omia harjoittelukokemuksiaan. Tämäkin on voinut osaltaan rajoittaa tuloksiamme, sillä on mahdollista, että tutkimukseen ovat halunneet osallistua juuri sellaiset henkilöt, joilla on ollut mahdollisesti jollain tavalla ääripäihin, joko positiiviseen tai negatiiviseen tunnekokemukseen liittyviä kokemuksia. Tässä tilanteessa henkilöt, joilla on ollut harjoittelusta niin sanotusti “neutraaleja” kokemuksia, ovat voineet jättää osallistumatta, koska ovat voineet kokea, ettei heillä ole kanssamme mitään mielenkiintoista jaettavaa. Satunnaisotanta tutkimuksessa olisi voinut jonkin verran siis muuttaa saamiamme tuloksia verrattuna tähän tilanteeseen, jossa haastateltavat olivat ikään kuin itse valikoituneet tutkimukseemme osallistujiksi (Ojanen 1990, 162).

Haastateltaviemme joukkoon kuului kaksi opiskelijaa, jotka tunsimme henkilökohtaisesti. Vaikka pyrimme tekemään haastattelun heille mahdollisimman ammattimaisesti ja neutraalisti kysellen, kuten muiltakin haastateltavilta, tämä on voinut osittain vaikuttaa tuloksiin. Olemme aiemmin ennen tutkimuksemme aloitusta keskustelleet näiden henkilöiden kanssa yhdessä harjoittelukokemuksistamme, joten jonkinlaista tietoa meillä oli heidän kokemuksistaan jo valmiiksi. Omalta osaltaan tämä on voinut tietenkin myös rikastaa tuloksiamme, sillä olemme voineet alitajuisesti ohjata heidän kertomuksiaan asioihin, joista olemme kuulleet tutkimuksen ulkopuolella. Tutkimustulosten paikkansa pitävyyden säilyttääksemme pyrimme kuitenkin jättämään huomiotta sosiaaliset suhteemme näiden henkilöiden kanssa ja keskittymään heihin neutraalisti haastateltavina.

On myös mahdollista, että henkilökohtaisesti tuntemamme haastateltavat ovat itse haastateluissa vastanneet kysymyksiin siten, että vastauksissa on jollain tavalla näkynyt läheinen suhteemme. He ovat saattaneet esimerkiksi jättää jotain sellaista kertomatta, josta olemme jo aiemmin ennen tutkimuksen tekoa keskustelleet yhdessä omissa henkilökohtaisen elämämme keskusteluissa. Tässä tilanteessa lähtökohdat muihin haastateltaviin verrattuna ovat olleet erilaiset, mikä on voinut vaikuttaa myös tuntemiemme haastateltavien kertomuksiin ja etenkin siihen, kuinka avoimia he ovat vastauksissaan.

6 Harjoittelukokemuksen kannalta merkittävät tekijät

Tutkimuksemme tuloksena kävi ilmi, että opiskelijat kokivat ohjaussuhteen erittäin merkittävänä harjoittelukokemuksen kannalta. Ohjaussuhteeseen kuuluvien ja siihen vaikuttavien asioiden, erityisesti ohjaajan, koettiin tuovan oman merkityksensä ohjaussuhteeseen ja sitä kautta koko harjoittelukokemukseen. Lisäksi opiskelijat mainitsivat harjoittelukokemuksen kannalta merkittävänä asioina ohjaussuhteen ulkopuolelta oman henkilökohtaisen kasvunsa sekä toiset opiskelijat ja harjoitteluluokan oppilaat. Tuloksista muodostuikin kolme teemaa asioista, jotka opiskelijat kokivat merkittäviksi harjoittelukokemuksen kannalta. Teemat ovat 1. Ohjaussuhde, 2. Opiskelijan henkilökohtainen kasvu ja 3. Toiset opiskelijat ja harjoitteluluokan oppilaat. Ensimmäinen teema on muita laajempi, sillä sen alle kuuluvat asiat, jotka vaikuttivat ohjaussuhteeseen ja tätä kautta koettiin merkittäviksi koko harjoittelukokemuksen kannalta. Toinen ja kolmas teema käsittävät ne asiat, joilla opiskelijat kokivat olevan ohjaussuhteen lisäksi merkitys harjoittelukokemuksen kannalta.

Tuloksia esitellessämme hyödynnämme otteita aineistosta. Tällä pyrimme tutkimuksemme fenomenologisen luonteen mukaisesti pitäytymään tutkittavien näkökulmassa, heidän kielessään ja puheessaan (Laine 2018, 1.2; Niemi 1995, 213).

6.1 ”Mä sanosin että (harjoittelukokemus) ehkä sataprosenttisesti riippuu mun ja ohjaajan suhteesta.” - ohjaussuhteen merkitys

Tutkimuksessamme suurin harjoittelukokemuksen kannalta merkittävä asia opiskelijoiden mielestä oli ohjaussuhde: opiskelijat antoivat paljon painoarvoa harjoittelukokemuksen kannalta sille, millainen suhde opiskelijan ja ohjaajan välillä oli. Opiskelijat toivat esille sen, kuinka erilaisia ohjaussuhteita heillä oli ollut harjoitteluissaan, ja kuinka suureksi he näiden erilaisten kokemusten perusteella olivat kokeneet ohjaussuhteen merkityksen harjoittelukokemukselle. Tärkeimmäksi seikaksi ohjaussuhteeseen liittyen tutkimuksessamme nousi esiin se, että ohjaaja

on ylipäättään kiinnostunut opiskelijasta ja tämän tekemisistä. Tämä koettiin todellisen ohjaussuhteen muodostumisen peruspilariksi, jota ilman kunnollista ohjaussuhdetta, jossa on hyvä olla, ei edes synny.

“Se (ohjaaja) oli tosi kyselevä ja anto sitä palautetta, niin tuntu, että sen tunneilleki oli mukavampi mennä pitämään niitä, koska ties, että joku oikeesti seuraa mitä mä teen siellä ja haluaa antaa palautetta, myös sitä hyvää palautetta.”

Harjoittelun kesto ja sen sijoittuminen opiskeluvuosissa vaikuttivat myös osaltaan siihen, millainen suhde ohjaajalle ja harjoittelijalle kehittyi. Ensimmäisten opiskeluvuosien aikana suoritettut harjoittelut olivat jokseenkin kestoiltaan lyhyitä ja enemmän orientoivia, jolloin ohjaussuhdetta ei kunnolla ehtinyt muodostua, eikä sille välttämättä ollut koettu juurikaan tarvetta.

Ohjaussuhde on opiskelijan näkökulmasta suhde harjoittelua ohjaavaan opettajaan, joten lienee luonnollista, että ohjaajan merkitys ohjaussuhteen ja harjoittelukokemuksen kannalta nähtiin suurena. Myös lopullinen vastuu ohjaussuhteen toimivuudesta on ohjaajan harteilla, hänen ollessaan suhteessa ammattilaisen asemassa (Wilkin 1992, 47), joten ohjaaja on tätäkin kautta merkittävä ohjaussuhteen kannalta. Seuraavaksi pureudummekin siihen, millä tavalla ohjaajan koettiin olevan merkittävä ohjaussuhteen ja koko harjoittelukokemuksen kannalta.

6.1.1 Ohjaaja merkityksellisenä ohjaussuhteessa ja harjoittelukokemuksessa

Kaikki haastattelemamme opiskelijat mainitsivat poikkeuksetta yhdeksi tärkeimmistä harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisistä seikoista ohjaajan.

“Se on ihan niinko ohjaajasta kiinni, että minkälainen harjoittelu tulee olemaan.”

Ohjaajan merkitys sille, millainen harjoittelukokemus opiskelijalle syntyy, näytti aineistosta nousevien suorien vastausten pohjalta hyvin suurelta. Se, miten ohjaajan koettiin vaikuttavan harjoittelukokemukseen, ilmeni ohjaajan työhön liittyvien seikkojen kautta.

Lähes jokaisella haastattelemistamme opiskelijoista oli vähintään yksi opiskelijoiden sanojen mukaisesti hyväksi kuvailtu ja yksi negatiivisemmän kokemuksen antanut ohjaaja. Mitä enemmän ohjaajan työssä oli hyväksi koettuja seikkoja, sitä positiivisemmaksi opiskelijat kokivat ohjaajan merkityksen harjoittelukokemukselle. Sama toimi myös toisin päin, eli mitä enemmän opiskelijat näkivät ohjaajan työssä olleen kielteiseksi koettuja asioita, sitä enemmän kielteisyyttä he kokivat ohjaajan tuoneen harjoittelukokemukseen. Kuitenkaan kielteiseksikään kuvailtujen ohjaajien ei välttämättä koettu täysin “pilanneen” harjoittelukokemusta, sillä siihen vaikuttavat myös muut seikat, vaikka ohjaaja olikin niistä merkittävin. Tällaisissa tapauksissa opiskelijat erityisesti painottivat muiden kuin suoraan ohjaajaan liittyvien seikkojen merkitystä harjoittelukokemukselle. Ohjaajan merkitys harjoittelukokemukselle ei siis ollut vakio, vaan se vaihteli tilanteen mukaan. Muista harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisistä asioista lisää myöhemmissä luvuissa; seuraavassa keskitymme niihin seikkoihin ohjaajan työssä, jotka opiskelijat mainitsivat merkityksellisiksi harjoittelukokemuksen kannalta, eli pureudumme siihen, mistä opiskelijat kokivat ohjaajan merkityksellisyyden koostuvan.

Hyvän ohjaajan työn piirteet

Aineistoista nousi esiin hyvin yhdenmukaisia asioita, joita opiskelijat kuvasivat merkitykselliseksi ohjaajan työssä. Näitä olivat rakentava ja oleellinen palaute, toimiva keskusteluyhteys ohjaajan ja opiskelijan välillä, riittävä ohjaukseen käytettävä aika, ohjaajan asiantuntijuus opettajan työstä sekä se, että ohjaaja sallii opiskelijan olevan oma itsensä ja antaa hänelle vapauksia toteuttaa opetusta lähtien opiskelijan toiveista. Ylivoimaisesti tärkeimmäksi haastateltavat mainitsivat kuitenkin sen, että ohjaaja ylipäänsä tukisi heitä harjoittelussa ja auttaisi löytämään vastauksia, mutta antaisi etsiä keinoja myös itse. Ohjaajan toivottiin siis olevan tuki, johon turvautua epävarmuuden hetkellä, mutta myös mentori, joka osaa pysyä taka-alalla opiskelijan niin halutessa. Tähän liittyviä ajatuksia ja odotuksia mainitsivat kaikki haastateltavamme.

Rakentavan palautteen saaminen oli sellainen asia, joka oli lähes jokaiselle haastateltavallemme tärkeää harjoittelusta rakentuvan kokemuksen kannalta. Harjoittelu, jossa ohjaaja tarjosi rakentavaa palautetta, koettiin mielekkäämmäksi kuin sellainen harjoittelu, jossa ohjaajalta ei saanut rakentavaa palautetta, tai ylipäänsä minkäänlaista palautetta. Opiskelijat lisäksi toivoivat palautteen olevan sellaista, joka ei lyttää heitä, vaan saisi heidät kehittämään omaa opettajuuttaan

ja opettajana toimimista. Parasta palautetta olivat kehitysehdotukset, jotka eivät kuitenkaan pyrkineet muuttamaan opiskelijan persoonaa.

Vaikka palautteen saaminen koetaankin tärkeäksi, sitä voi olla myös liiallisissa määrin, kuten joillakin haastateltavillamme oli käynyt. Liika rakentava palaute voidaan kokea taakkana ja se voi luoda harjoittelijalle ahdistusta omasta opettajuudesta ja myös kyvyistä toimia hyvänä opettajana. Jotkut ohjaavat opettajat olivat tarttuneet opiskelijoiden mielestä opetuksen kannalta epäoleellisiin asioihin, kuten esimerkiksi sanavalintoihin tai opiskelijan henkilökohtaisiin keskusteluihin oppilaiden kanssa. Myös omaan henkilökohtaiseen elämään oli jossain määrin puututtu, sillä näkemyseroja saattoi olla esimerkiksi siinä, kuinka paljon aikaa ohjaavan opettajan mielestä opettajalla, sekä harjoittelevalla opiskelijalla on mahdollista käyttää esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksiin opettajana tai opetusharjoittelijana toimimisen lomassa. Tällaisiin asioihin liittyvä opiskelijoiden mielestä epäoleellinen palaute tuntui heistä turhalta ja aiheutti ylimääräistä stressiä.

Haastatteluista selvisi, että vaikka rakentava ja kehittävä palaute on tärkeää ja sitä kaivataan, opiskelijat kokivat tarpeelliseksi huomion kiinnittämisen myös hyviin ja onnistuneisiin asioihin. Hyväkin palautetta voidaan antaa rakentavasti ja opiskelijat kokivatkin itseään kehittävämmäksi, jos ohjaaja sanoi *“Ihan hyvin meni”* lausahduksen sijaan, *“Huomasitko, miten hyvin otit huomioon eriyttämisen tunnin alussa?”*

Haastatteluissamme korostui positiiviseksi koetuissa harjoittelukokemuksissa rakentavan palautteen lisäksi myös toimiva keskusteluyhteys harjoittelun ohjaajan kanssa. Keskusteluyhteyden nähtiin parantavan harjoittelun toteutumista, kun opiskelijan ja ohjaajan tavoitteet ja toiveet harjoittelua kohtaan olivat molemmilla tiedossa ja toimiva keskusteluyhteys myös loi tietynlaisen luottamuksen ja toimivuuden harjoittelijan ja ohjaajan välille.

Keskusteluyhteyden tärkeys huomattiin etenkin silloin, kun se ei toiminut. Esimerkiksi ensimmäisissä harjoitteluisissa osa haastateltavistamme oli toivonut uravalintaan liittyvää pohdintaa ja jonkinlaista vahvistusta sille, onko hakeutunut oikealle alalle ja onko itsestä opettajaksi. Tämä oli muutamilla haastateltavillamme mielenpäällä ollut ajatus oman opiskelun alkuvaiheessa, etenkin kun opettajan ammatti oli tuntunut ennen ensimmäisiä harjoitteluja kovin kaukaiselta. Osa haastateltavista oli kuitenkin kokenut, että heidän toiveensa keskustella omasta opettajuudesta oli osin sivuutettu. Yksi haastateltavistamme kuvaili kokemustaan sivuuttamisesta näin:

“Niin se heti sillon jo ekassa keskustelussa totes että, joo voidaanhan me vähän siitä puhua, mut mun mielestä tää ei oo mitenkään olennaista, että puolen tunnin perusteella voin sanoa, että susta on opettajaksi ja piste.”

Erityisesti tunteen siitä, että ohjaaja ei kuuntele opiskelijan ajatuksia, koettiin vaikuttavan negatiivisesti keskusteluyhteyteen ja myös koko harjoittelukokemukseen.

Ohjaamiseen käytettävän ajan riittävyys nousi esiin positiiviksi koetuissa harjoittelukokemuksissa, sillä moni opiskelija oli kokenut riittävän ajan ja ohjaajan halukkuuden ohjata opiskelijaa voimaannuttavaksi ja hyväksi kokemukseksi. Ajan riittävyttä voidaan helposti pitää itsestäänselvyytenä, mutta sen merkitys huomattiin siinä, kun ohjaajan kanssa oli vain vähän aikaa käytettävissä. Tällöin opiskelijat kommentoivat saaneensa vähemmän irti koko harjoittelusta.

Ohjausajan riittävyys nähtiin sellaisena, että ohjaajaa kiinnostaa ohjata opiskelijaa, sekä sellaisena, että ohjaaja on harjoittelussa oikeasti opiskelijaa varten ja harjoittelua tehdään opiskelijan omaa opettajana kehittymistä varten. Riittävä aika ohjauskeskusteluissa ja ohjauksessa edisti opiskelijan ajatuksia harjoittelun selvittämisestä ja omasta opettajuudesta. Ajan riittävyden alle pystyy myös kokoamaan muut tärkeiksi ja positiiviseksi koetut asiat, kuten rakentavan palautteen saamisen ja opiskelijan oikeanlaisen tukemisen.

“Se oli jotenki sellanen ohjaaja, että vaikka mä opetin siellä vaan sen viis tuntia, ihan älyttömän vähän, niin siinä oli jotenki silleen tosi paljon sitä ohjausta, et siellä oli oikeesti tilaa keskustella. ---- Kyllä se varmaan on ratkasevampaa ku se sit, että kuinka monta tuntia sä pidät, et kuinka hyvin ehtii keskustella sit siihen liittyvistä ajatuksista.”

Opiskelijat kokivat ohjaajan työssä harjoittelukokemukselle merkitykselliseksi asiaksi vielä sen, missä määrin ohjaaja salli opiskelijan olla oma itsensä. Opiskelijat suhtautuivat avoimesti ohjaajien tarjoamaan apuun ja vinkkeihin ja arvostivat heidän asiantuntijuuttaan, mutta pitivät tärkeänä sitä, että saivat lähteä opetukseen omista lähtökohdistaan ja ajatuksistaan. Kärjistäen tämä tarkoitti pahimmillaan sitä, että mitä valmiimman kaavan ohjaaja antoi opiskelijalle käytettäväksi, sitä negatiivisemmän kokemuksen opiskelija muodosti. Kuitenkin apua otettiin vastaan ja siitä oltiin kiitollisiakin, niin kauan kun opiskelija sai tehdä harjoittelutyötä ilman, että hän koki ohjaajan rajoittavan omana itsenä olemistaan.

Ohjaajalta toivottiin asiantuntijuutta opettajuudesta, eli sitä, että hän on ammattitaitoinen opettaja ja osaa neuvoa harjoittelijaa uran alkuvaiheessa. Tähän sisältyvät myös käytännön vinkit, mitä useat haastateltavat mainitsivat toivovansa ohjaajalta. Ohjaajan toivottiin antavan monenlaisia vinkkejä opetukseen ja opettajana toimimiseen. Asiantuntevaksi koetun opettajan haluttiin toimivan harjoittelun aikaisena roolimallina.

6.1.2 Henkilökemia ja näkemyserot ohjaussuhteen vahvistajana tai vahingoittajana

Opiskelijat kommentoivat, että ohjaussuhteeseen ja sitä kautta harjoittelukokemukseen suuresti vaikuttava asia oli se, miten opiskelijan ja ohjaajan henkilökemiat kohtasivat. Siten sekä ohjaajan että opiskelijan persoonallisuus koettiin vahvasti ohjaussuhteeseen ja sitä kautta harjoittelukokemukseen vaikuttaviksi tekijöiksi. Opiskelijat käyttivät ohjaussuhteesta puhuessaan esimerkiksi sanaa ”klikkaaminen”, jolla he tarkoittivat jonkinlaista syvempää yhteyttä ja mielekästä, helppoa toimeen tulemistä ohjaussuhteen osapuolten välillä.

”Tälleen ku muistelee nii aina kaikissa harjoitteluisissa se jälkeinpäin jäävä fiilis on tullu siitä, että miten on klikannu sen ohjaajan kaa.”

Vaikka opiskelijan ja ohjaajan välisen yhteyden merkitys ohjaussuhteelle ja sitä kautta harjoittelukokemukselle olikin suorien vastausten pohjalta suuri, ”klikkaamisen” puutteen ei silti nähty välttämättä muokkaavan ohjaussuhdetta ja sitä kautta myös harjoittelukokemusta negatiiviseen suuntaan. Yhteyden tunteen puute saattoi joissain tapauksissa rajoittaa ohjaussuhteen positiiviseksi kokemista, mutta jos ohjaajan työskentely oli opiskelijan hyväksi kokemaa ja ohjaussuhde oli muuten toimiva, niin sekin muokkasi harjoittelukokemusta positiiviseen suuntaan.

Syynä yhteyden tunteen tai ohjaajan kanssa toimeen tulemisen puutteelle opiskelijat nostivat esille näkemyserot opettajan ja opiskelijan välillä. Opiskelijat kokivat, että jos heillä ja heidän ohjaajillaan oli riittävän vahvoja näkemyseroja opettajuudesta tai opettajan työstä, nämä vaikuttivat heidän suhteeseensa. Vaikutus suhteeseen oli selvästi negatiivinen kuitenkin vain silloin, jos opiskelija koki ohjaajan näkemyserojen vuoksi pyrkivän rajoittamaan tai muuttamaan

opiskelijan omaa vapautta, persoonallisuutta tai itsenäistä toimintaa. Erityisesti ohjaajan pyrkimys muuttaa opiskelijan arvomaailmaa lähemmäs ohjaajan arvomaailmaa oli negatiiviseksi koettu seikka ohjaajan työssä. Jos ohjaaja osasi erottaa omat näkemyksensä työstään siten, että ohjasi opiskelijaa eteenpäin tämän omassa opettajuudessa, hyväksyen opiskelijan omat näkemykset omaavaksi itsenäiseksi persoonaksi, näkemyserojen vaikutusta ohjaussuhteeseen ei nähty negatiivisena seikkana.

”Et mä saan siltä sitä tukea siihen mun, siihen et mä kasvan ite opettajana, et se kuiteski niinku ei yritä muuttaa minussa jotain sellasia asioita, jotka vaan on osa mua.”

Ohjaussuhteeseen vaikuttamisen kautta näkemyserot koettiin merkityksellisiksi myös koko harjoittelukokemuksen kannalta.

6.1.3 Kohtaaminen ja arvoasetelma ohjaussuhteen määrittäjinä

Vaikka opiskelijat ymmärsivät, että ohjaussuhteeseen vaikuttavat molemmat suhteen osapuolet – niin ohjaaja kuin opiskelijakin – heidän vastauksissaan painottui silti juuri ohjaajan merkitys ohjaussuhteelle. Opiskelijat kokivat ohjaussuhteen rakentumisessa merkitykselliseksi erityisesti sen, millä tavalla ohjaaja kohtasi opiskelijan: Kohdattiinko opiskelija omana itsenään, tukien häntä omalla polullaan, vai ehkäpä yksilönä, mutta hyväksymättä joitain asioita hänessä? Kohdattiinko opiskelijaa kenties lainkaan? Ohjaussuhde koettiin toimimattomaksi silloin, jos opiskelija koki, ettei ohjaaja kohtaa häntä, ei välitä hänestä, ei kuuntele, arvosta tai suhtaudu vakavuudella opiskelijan esiin tuomiin ongelmiin tai huoliin. Tällöin ohjaussuhteen koettiin vievän harjoittelukokemusta kielteiseen suuntaan. Sama toimi myös päinvastoin: jos opiskelijalla oli tunne kohdatuksi, kuulluksi, arvostetuksi ja välitetyksi tulemisesta ja ohjaaja suhtautui hänen huoliinsa asiallisesti, ohjaussuhde oli toimivaksi koettu ja sen koettiin luotsaavan koko harjoittelukokemusta positiivisen suuntaan.

Kohtaamiseen liittyen opiskelijat nostivat esille ohjaussuhteen osapuolten arvoasetelman ohjaussuhteeseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä. Osaa haastateltavistamme mainitsi suhteensa ohjaajaan olleen joissain harjoitteluissa “tasavertainen”, eli he kokivat, että ohjaaja koh-

teli heitä vertaisenaan, kollegana. Tästä maininneet opiskelijat kokivat asian hyvänä ja positiivisena kokemuksena harjoitteluun liittyen, sillä he olivat kokeneet itsensä tervetulleemmaksi luokkaan ja kokeneet ohjaajan helposti lähestyttäväksi. Yhteistyö oli toiminut ohjaajien kanssa ja palaute, jota he olivat saaneet, oli tuntunut kannustavalta, ei niinkään pelkkiin epäkohtiin tarttumiselta tai harjoittelijan lyttäämiseltä. Yhteistä näille ohjaajille oli ollut myös salliva ilmapiiri, jolloin harjoittelijalla oli mahdollisuus itse kokeilla, eikä epäonnistumista tarvinnut pelätä.

Toisaalta osa haastateltavistamme koki, ettei ohjaajan harjoittelijaan suhtautumisella kuitenkaan ollut niinkään merkitystä harjoittelun onnistumisen kannalta. Osalla suhde ohjaajaan oli ollut etäinen ja suhteessa oli ollut selkeä valta-asetelma. Jossain määrin tämä oli vaikuttanut joillain haastateltavillamme kokemukseen ohjaajasta ja hänen ohjaustyylistään negatiivisesti, mutta jotkut haastateltavistamme kokivat, ettei asia oikeastaan ollut vaivannut heitä. Tässä yhteydessä harjoittelijalla oli usein ollut muita opiskelijoita, joihin tukeutua harjoittelun aikana. Tällöin läheisempää suhdetta ohjaajaan ei ehkä ole kaivattu niin paljoa.

Arvoasetelman muotoutumisen koettiin riippuvan vain ohjaajasta: Ohjaaja voi toiminnallaan ja sanoillaan näyttää, että opiskelija on häntä alempana, tai sitten nostaa hänet luokan arvoasteikossa omalle tasolleen. Kuitenkaan arvoasetelmaa ei koettu suhdetta negatiivisesti määrittäväksi, jos ohjaussuhteessa säilyi arvoasetelmasta riippumatta toisen osapuolen arvostus. Kun pelisäännöistä puhuttiin ja ne sovittiin yhdessä, niin arvoasetelmalla ei ollut niin väliä. Esimerkiksi, jos opettajalla oli arvoasetelmassa selkeä valta-asema eikä pelisäännöistä ollut selvästi puhuttu, ohjaajan puuttuessa opiskelijan toimintaan kesken tunnin opiskelija saattoi kokea tämän alentavana. Sen sijaan, jos puuttumisesta oli sovittu etukäteen yhdessä siten, että se sopi molemmille osapuolille, se saatettiin kokea jopa hyvänä asiana.

6.2 Opiskelijan henkilökohtaisella kasvulla yhteys harjoittelukokemukseen

Toisena harjoittelukokemuksen kannalta merkittävänä teemana opiskelijat mainitsivat itsensä. Kertoessaan ensimmäisinä opiskeluvuosina suoritetuista harjoitteluista opiskelijat toivat

esiin sen, kuinka erilaisia he itse olivat olleet aiempien harjoittelujen aikana verrattuna haastatteluhetkeen tai myöhempiin harjoitteluihin. Tällä he siis viittasivat siihen, että he kokivat muuttuneensa itse ajan kuluessa ja siten olleensa itsekin erilaisia eri harjoitteluita suorittaessaan, mikä on vaikuttanut siihen, millaisen kokemuksen he ovat ohjaajastaan muodostaneet ja millä tavalla he itse ovat vaikuttaneet ohjaussuhteeseen.

Puolet haastateltavistamme nostivatkin suoraan esille sen, että he kokivat oman henkilökohtaisen kasvunsa tai jo pelkän asenteen vaikuttaneen siihen, millainen harjoittelukokemus heille kustakin harjoittelusta oli muodostunut. Myös muut haastateltavat yhtä lukuun ottamatta toivat esille ajatuksen siitä, että he olivat kokeneet oman itsevarmuutensa opettajana lisääntyneen luokanopettajaopintojen aikana, harjoitteluissa tai myös varsinaisesti opiskeluihin liittymättömän muun lasten kanssa olemisen ja yleisen oman kasvun myötä. Opiskelijat myös tunnistivat tämän itsevarmuuden muutoksen vaikuttaneen heidän kokemuksiinsa harjoitteluista.

Oman henkilökohtaisen kasvun merkitys harjoittelukokemukselle koettiin ainoastaan sitä parantavana asiana: mitä kypsempi ja ammatillisesti kasvaneempi opiskelija itse oli, sitä positiivisempi vaikutus omalla kasvulla oli harjoittelukokemukseenkin. Toisaalta epäkypsempi kasvun vaihe nähtiin harjoittelukokemusta rajoittavana seikkana: Opiskelijat viittasivat (jollakin tavalla kaihoisasti) siihen, että he olisivat suhtautuneet ensimmäisiin harjoitteluihin ja ohjaajiin itseään kehittävämmällä tavalla, jos olisivat suorittaneet ne omaten sen elämäkokemuksen ja ammatillisen kehityksen, joka heillä oli haastatteluhetkellä tai joka heillä on ollut myöhemmissä harjoitteluissa. Näin harjoitteluista olisi myös muodostunut erilainen kokemus.

”Kun kävi tän toisen harjoittelun, niin se oli paljon antosampaa (kuin aiempi), koska sitä pysty jotenki reflektoimaan ihan eri tavalla sitä omaaki toimintaa.”

Oman kasvun merkitys harjoittelukokemukselle nähtiin erityisesti siinä, että kehittyessään ajattelemaan asioita laajemmin, harjoittelusta sai itsekin enemmän irti. Opiskelijat kokivat oman kasvunsa vaikuttaneen myös siihen, minkälaisen panoksen he antoivat ohjaussuhteeseen. Siten oman kasvun koettiin vaikuttaneen harjoittelukokemukseen myös ohjaussuhteen kautta. Ohjaussuhteeseen liittyvistä seikoista tarkemmin seuraavassa luvussa.

Oman kasvun lisäksi opiskelijat katsoivat muiden omaan itseensä liittyvien asioiden voivan vaikuttaa harjoittelukokemukseen. Oman henkilökohtaisen elämän asioiden katsottiin voivan

ulottaa vaikutuksensa myös harjoittelukokemukseen. Esimerkiksi eräs opiskelija kertoi, kuinka hän oli kokenut keväällä järjestetyn harjoittelun tavallistakin raskaammaksi, koska hänen edeltävän vuoden aikana suorittamansa opinnot olivat jo vaatineet oman veronsa. Hänen asenteensa harjoittelua kohtaan oli jo lähtökohtaisesti negatiivinen, ja hän koki tämän vaikuttaneen harjoittelukokemukseen. Kuitenkin harjoittelun edetessä hänen asenteensa harjoittelua kohtaan muuttui, kun hänen oma olonsa rauhoittui hänen huomattessaan, että harjoittelua on enää vähän jäljellä. Oman asenteensa muuttuessa positiivisemmaksi ja muiden kiireiden hälvetessä myös kokemus harjoittelusta muuttui: se vaihtui pakollisesta pahasta mieluisammaksi, itseä ja omaa kehitystä varten tehtäväksi asiaksi.

Sen lisäksi, että opiskelijat tunnistivat oman itsensä ja henkilökohtaisen elämänsä vaikuttavan omaan asenteeseensa harjoittelua kohtaan, myös harjoitteluun liittyvien asioiden tunnistettiin vaikuttavan omaan asenteeseen harjoittelua kohtaan. Opiskelijat katsoivat, että muun muassa ohjaaja ja tämän toiminta saattoi vaikuttaa omaan asenteeseen harjoittelua kohtaan. Asenne ei olekaan pysyvä tai yksiselitteinen, vaan siihen liittyy monia eri asioita, jotka voivat muokata sitä. Aineistomme mukaan asenne voi harjoittelun aikana muokkautua esimerkiksi ohjaajan toiminnan vaikutuksesta.

Vaikka ohjaajan merkitys ohjaussuhteeseen liittyvän kohtaamisen ja arvoasetelman kannalta olikin opiskelijoiden mielestä suuri, he ymmärsivät myös oman vaikutuksensa näihinkin asioihin. Opiskelijat pohtivat sitä, millä tavalla heidän oma kasvunsa ja kehittymisensä on vaikuttanut eri ohjaussuhteisiin, ja olisivatko suhteet ohjaajiin olleet erilaisia, jos ne olisivat tapahtuneet eri vaiheessa opiskelijan omaa kasvua.

”Se ois ollu ihan erilainen siellä aiemmassa harjoittelussa se mun suhde siihen ohjaavaan opettajaan, jos mä olisin nyt tällä kokemuksella menny sinne.”

Esimerkiksi eräs opiskelija kertoi tilanteesta, kun hän oli alkuvaiheessa opintojaan ollut epävarma alansa valinnasta. Mennessään harjoitteluun hän oli kertonut tästä ohjaajalleen, joka oli suhtautunut epävarmuuteen ymmärtäväisesti ja tukien. Vastapainoksi hän oli kuitenkin kuullut opiskelijatoveriltaan, kuinka tämän oma ohjaaja oli tuominnut epävarmuuden sanomalla:

”Älä nyt vaan sääki sano et sä et tiedä et haluutsä opettajaksi”.

Haastattelemamme opiskelija kommentoi tätä meille:

”Jos mulla ois ollu tommonen ohjaaja siinä paikassa, niin se ois voinu oikeesti olla tuhoisaa”.

Opiskelijat kommentoivat oman kasvunsa vaikuttaneen tällaisiin tilanteisiin siten, että myöhemmissä harjoitteluissa he suhtautuivat vastaaviin tilanteisiin kypsemmin ja rakentavammin.

6.3 Toiset opiskelijat ja harjoitteluluokan oppilaat tuovat oman merkityksensä

Ohjaussuhteen ja sitä kautta myös ohjaajan merkitys opiskelijan harjoittelukokemuksen kannalta näyttää aineistosta nousevien suorien vastausten pohjalta hyvin suurelta, joskus jopa harjoittelukokemuksen täysin määräävältä asialta. Tämän mukaisesti läpi aineistomme näkyikin siis ajatus siitä, että mitä paremmaksi ohjaaja koetaan, sitä paremmaksi kokemus harjoittelustakin muodostuu.

Kuitenkaan tämä ei tarkoita suoraan sitä, että sama sääntö toimisi myös toiseen suuntaan, eli että mitä huonommaksi ohjattava koki ohjaussuhteen, sitä huonompi kokemus harjoittelustakin olisi syntynyt. Kiinnostavaa olikin se, että vaikka opiskelija olisi kokenut ohjaajan vaillinaiseksi, hänen kokemuksensa harjoittelusta yleisesti rakentui silti positiivissävytteiseksi tai vähintäänkin neutraaliksi. Tällöin kuitenkin opiskelijat mainitsivat jonkin seikan, joka oli ikään kuin kompensoinut heidän kokemiaan ohjaajassa ilmenneitä puutteita. Tästä päätellen on siis mahdollista, että “huononkin” ohjaajan harjoittelu voidaan kokea hyväksi, eli haastattelemamme opiskelijat eivät kuitenkaan nähneet ohjaajan pystyvän ikään kuin pilaamaan harjoittelukokemustaan täydellisesti, vaikka olisivat kokeneet ohjaajan toiminnan itselleen sopimattomaksi.

Harjoittelukokemusta parantavina, ohjaajasta riippumattomina seikkoina opiskelijat mainitsivat itsensä lisäksi harjoitteluluokkansa oppilaat sekä toiset harjoittelussa samaan aikaan olleet opiskelijat. Oppilaiden kanssa toimiminen ja esimerkiksi heiltä saatu palaute oli koettu erityisen merkitykselliseksi silloin, jos palaute ohjaajalta oli koettu puutteelliseksi.

*” – niistä oppilaista yks tuli halaamaan mua sitte ku meillä oli vika päivä, ja se jopa jut-
teli mulle vähän siellä yksi niistä vähän hiljaseemmista, niin sen mää niinku koin silleen semmo-
sena hyvänä palautteena itelle, että ne oppilaat kokee mut ainaki semmosena turvallisena ai-
kusena --- se oli ehkä niinku se mun hyvä palaute mitä mää sieltä harjoittelusta sain.”*

Lisäksi toiset harjoittelussa olleet opiskelijat, sekä erityisesti samalla luokalla harjoittelussa olleet opiskelijat ja heiltä saatu tuki koettiin merkittävänä harjoittelukokemusta parantavana seikkana.

*“Se ohjaaja oli tietynlainen auktoriteetti meille harjoittelijoillekin, et ei sille avautunu ehkä sil-
leen ihan mistä vaan, mutta sitte ehkä siinä vaikutti myös se, et ku mä tein sen harjoittelun tosi-
aan mun kaverin kanssa, niin me saatiin aika paljon toisiltamme semmosta, et mä en taval-
laan ollu yksin siinä.”*

Toisten harjoittelijoiden kanssa kokemusten ja tilanteiden jakaminen sekä muun muassa ohjaa-
jan kanssa toimimiseen saatava vertaistuki oli koettu merkittävänä. Kuitenkin aina toisiinkaan
harjoittelijoihin liittyvät kokemukset eivät olleet positiivisia, jos opiskelija koki, ettei hän tullut
kovin hyvin toimeen toisen harjoittelijan kanssa.

*“se yhteisopettajuus, mulle sattuu semmonen pari kenen kans se ei toiminu ja sit tuli vähän sem-
mosta negatiivista palautetta...”*

7 Päätelmät

7.1 Kielteisestikin koetun ohjaajan kanssa harjoittelu voi olla positiivinen kokemus

Ehdottomasti tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi harjoittelukokemuksen kannalta tutkimuksemme nousi ohjaussuhde ja sitä kautta harjoittelun ohjaaja. Yleisestikin on todettu, että harjoittelun ohjaajalla on suuri merkitys harjoittelukokemuksen kannalta (Komulainen 2010, 213). Tutkimuksemme tämä ajatus sai tukea jopa siinä määrin, että jotkut opiskelijat sanoivat suoraan kokevansa ohjaajalla olevan lähes täyden vallan opiskelijan harjoittelukokemukseen ja ohjaajalla koettiin olevan siis erityisen suuri valta siihen, millaiseksi harjoittelukokemus muodostuu. Näkökulma ohjaajan suuresta vaikutuksesta harjoittelukokemukseen korostui eritoten niillä opiskelijoilla, jotka määrittivät ohjaajaansa myönteisesti. He katsoivat, että hyvä kokemus harjoittelusta oli ensisijaisesti tai jopa lähes täydellisesti heidän ohjaajansa ansiota. Tämän perusteella olisi helppo olettaa, että kielteisesti koettu ohjaaja aiheuttaisi kielteistä harjoittelukokemusta, mutta tutkimuksemme perusteella asia ei ole näin yksioikoinen.

Ne opiskelijat, jotka määrittivät ohjaajaansa negatiivissävyyteisesti tai jotka kertoivat ohjaajansa työssä ilmenneen opiskelijan huonoksi kokemia seikkoja, olivat kokeneet harjoittelun vähemmän merkittävänä kuin ne opiskelijat, jotka kuvasivat ohjaajaansa ja tämän työtä myönteisesti. Myös yksittäisen opiskelijan vertaillessa parempia ja huonompia harjoittelukokemuksiin myönteisesti kuvaillut ohjaajat liittyivät parempia muistoja jättäneisiin harjoitteluihin, ja kielteistemmin kuvaillut ohjaajat liittyivät vähemmän mielekkäiksi koettuihin harjoitteluihin. Kuitenkin vain yksi opiskelija määritteli harjoittelukokemuksensa huonoksi – kaikki muut olivat kokeneet harjoittelut vähintäänkin positiivissävyyteisesti, huolimatta siitä, oliko heidän kokemuksensa ohjaajasta myönteinen vai kielteinen.

Nämä kaksi edellä esiteltyä tulosta vaikuttavat olevan toistensa kanssa ristiriidassa – toisaalta ohjaajan koetaan olevan merkittävin, jopa lähes ainoa harjoittelukokemuksen kannalta merkitsevä asia, mutta toisaalta kielteisesti koettu ohjaaja ei merkinnyt sitä, että myös koko harjoittelu olisi saanut kielteisen leiman opiskelijan mielessä. Molemmat tulokset löytyivät paitsi eri opiskelijoiden kertomuksia vertaillessa, myös muutamasta yksittäisestä kertomuksesta.

Tulosten ristiriitaisuudelle löytyy kuitenkin selittävä tekijä. Ohjaajan merkitys korostui siis etenkin positiivisiksi koetuissa harjoittelukokemuksissa. Tällöin ohjaaja oli koettu myönteisesti, ja hänen ansiokseen oli katsottu myös harjoittelusta jäänyt myönteinen kokemus. Ohjaajalla oli siis merkitystä nimenomaan silloin, kun hänet oli koettu myönteisesti – tällöin hänellä koettiin olevan suurempi merkitys myös harjoittelukokemukselle. Kielteisesti koettu ohjaaja taas liittyi negatiivisempiin harjoittelukokemuksiin. Kielteisesti koetulla ohjaajalla ei kuitenkaan ollut yhtä suurta merkitystä negatiivisempaan harjoittelukokemukseen, kuin myönteisesti koetulla ohjaajalla oli positiiviseen harjoittelukokemukseen. Toisin sanoen: myönteisesti koettu ohjaaja saattoi tehdä harjoittelusta erittäin merkittävän kokemuksen (toki ei aina – joskus hyväksikin koetun ohjaajan harjoittelusta oli jäänyt pelkästään neutraali kuva), mutta kielteisesti koetun ohjaajan merkitys harjoittelukokemukselle oli pienempi.

Ohjaajan merkitys harjoittelukokemukselle vaihteli siis sen mukaan, oliko ohjaaja koettu kielteisesti vai myönteisesti. Niissä tapauksissa, joissa ohjaaja oli koettu kielteisesti, opiskelijat mainitsivat muiden harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisten asioiden tuntuneen heille tärkeämmiltä, kuin niissä tapauksissa, jossa ohjaaja oli koettu myönteisesti. Tällöin opiskelijat mainitsivat harjoittelukokemuksen kannalta sitä myönteiseen suuntaan merkittävästi vieneinä seikkoina toiset opiskelijat sekä harjoitteluluokan oppilaat. Pohdimme, voisiko tämä liittyä siihen, että kun opiskelijalla on hyvä olla ohjaussuhteessaan, hän ei kiinnitä huomiota juurikaan sen ulkopuolisiin asioihin, jolloin kokemus harjoittelukokemuksen positiivisuudesta nähdään vain ohjaajan ansiona. Kun taas ohjaaja on kielteistemmin koettu, opiskelija löytää harjoittelusta helpommin muita positiiviseksi kokemiaan asioita, kuin ohjaajan.

Aineistossa oli nähtävissä trendi myös siitä, että mitä myöhemmässä vaiheessa opiskelua kielteisesti koettu ohjaaja oli tullut omalle kohdalle, sitä vähemmän tämän oli koettu vaikuttavan harjoittelukokemukseen negatiivisesti. Samoin kielteistemmin koetun ohjaajan merkitys harjoittelukokemuksen kannalta tunnistettiin suuremmaksi opiskelujen alkuvaiheisiin sijoittuneissa harjoitteluissa, kuin myöhempään opiskeluvaiheeseen sijoittuvissa harjoitteluissa. Tässä näemme viitteen opiskelijan oman kasvun merkityksestä harjoittelukokemuksen kannalta – ammatillisesti kehittyneempinä opiskelijat osasivat suhtautua ohjaajaan ja koko harjoitteluun kypsemmin. Tällöin opiskelijat kokivat pystyvänsä käsittelemään kielteisempää ohjaajakokemusta rakentavammin niin, että sen vaikutus harjoittelukokemukselle oli pienempi. Yksi haastattelemistamme opiskelijoista toi tämän ajatuksen suoraan esille, ja muutoin se oli nähtävissä vertailtaessa eri opiskelijoiden kokemuksia toisiinsa.

Mielenkiintoinen sivulöydös tutkimuksessamme liittyi siihen, millä tavalla opiskelijat kuvasivat ohjaajiaan. Kuvaillessaan kielteisenä kokemiaan ohjaajia opiskelijat olivat tarkkoja siitä, että he puhuivat vain niistä asioista, jotka olivat kokeneet ohjaajassa tai tämän työssä negatiiviseksi seikoiksi. Opiskelijat tuntuivat välttävän ohjaajansa kutsumista suoraan huonoksi, vaikka olisivatkin antaneet ymmärtää, että kokivat heidät jollain tavalla negatiivisesti. On mahdollista, että arkoja aiheita tutkittaessa haastateltavat eivät välttämättä kerro ajatuksistaan täysin todennukaisesti, vaan pyrkivät siihen, että heidän vastuksensa olisivat sosiaalisesti hyväksyttäviä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26).

Negatiivisesti koettuja ohjaajia jopa puolusteltiin keksimällä tai päättelemällä syitä ohjaajien työssä koetuille puutteille. Opiskelijat toivat esiin sen, että he ymmärtävät ohjaajiensakin olevan vain ihmisiä, ja että esimerkiksi normaalikoulun opettajan arkeen kuuluvat kiireet ja valtava ohjattavaksi tulevien opiskelijoiden määrä voivat vaikuttaa heidän työnsä laatuun. Tämä vastaa aiempaa tutkimusta siitä, jossa opiskelijat ovat kokeneet ohjausajan liian vähäisenä (Kiviniemi 1997, 116-117). Vain yksi opiskelija sanoi suoraan hänellä olleen huono ohjaaja.

Toki näin verrattain pienessä aineistossa on mahdotonta tehdä päätelmiä siitä, onko ohjaajien huonouden kieltäminen tai peittely vain sattumaa, vai onko sen takana jokin todellinen syy, kuten pyrkimys sosiaaliseen hyväksyttävyyteen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26). Toisaalta voidaan pohtia, ovatko luokanopettajaopiskelijat kenties niin hyväntahtoisia, etteivät halua antaa negatiivista kuvaa ohjaajistaan. Kunnioittavatko tai pelkäävätkö he ohjaajiaan niin paljon, että tuntisivat itsensä epävarmaksi puhuessaan heistä suoraan, edes anonymisti? Vai onko luokanopettajaopiskelijoilla yleisestikin taipumus nähdä hyviä asioita myös asioiden varjopuolissa – ohjataanhan jo luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoita keskittymään vahvuuksiin. Onko tämä juuri luokanopettajaopiskelijoiden ominaisuus, vai näkyisikö sama ilmiö myös toisilla aloilla? Tässä tutkimuksessa emme siis voi ottaa sen kummemmin kantaa näihin päätelmiin, mutta niiden valossa aiheen jatkotutkimus voisi olla mielenkiintoista.

7.2 Ohjaamiseen käytettävästä ajasta

Haastattellessamme opiskelijoita kysyimme heiltä, mitä odotuksia heillä on harjoittelun ohjaajalle. Opiskelijat mainitsivat yhtä lukuun ottamatta kaikki ne asiat, jotka tutkimuksemme mukaan olivat myös ohjaajan hyvän työn piirteitä. Odotuksissa mainitsematta jätetty asia oli ohjaukseen käytettävä riittävä aika. Kukaan ei siis suoraan kysyttäessä osannut sanoittaa sitä, kuinka tärkeänä odotuksena he kokivat ajan merkityksen harjoittelukokemuksen kannalta.

Vaikka aiemmissa tutkimuksissa opiskelijat ovat myös kokeneet liian vähäisen ajan puutteena ohjaamisessa (Kiviniemi 1997, 116-117), tutkimuksessamme mielenkiintoista oli juuri se, että sitä ei kuitenkaan ollut odotettu ohjaamiselta. Vaikka kukaan haastateltavistamme ei siis sanonut odottavansa ohjaajalta riittävää aikaa ohjaamiselle, se oli koettu tärkeäksi. Ajan merkitys nousi esiin erityisesti niissä tilanteissa, joissa opiskelija koki sitä olleen liian vähän. Myös yhdessä tapauksessa, jossa opiskelija oli kokenut ohjausaikaa olevan paljon suhteessa opetettavien tuntien määrään, ajan merkitys oli korostunut positiivisen harjoittelukokemuksen muodostumisessa – saadessaan purkaa ajatuksiaan ja päästessään yhdessä ohjaajan kanssa pohdittamaan asioita ajan kanssa ohjaajaan oli paitsi syntynyt oletettua syvempi suhde, myös koko kokemus harjoittelusta oli ollut merkityksellisempi. Riittävä aika oli sellainen asia, jota ei ollut mainittu, mutta löysimme sen kuitenkin merkittävänä osana harjoittelusta muodostuvaa kokemusta. Riittävän ajan mainitsemattomuuden voimme epäillä liittyvän siihen, että riittävää aikaa ohjaamiselle pidetään mahdollisesti itsestään selvänä.

Ohjaaminen perustuu kahden ihmisen väliseen ammatilliseen suhteeseen (Pietrofesa ym. 1978, 4; Spangar ym. 2000, 6-7). Syntyäkseen ja ollakseen olemassa suhde luonnollisestikin vaatii aikaa sen molemmilta osapuolilta (Silkelä & Väisänen 2005, 123). Voi olla, että opiskelijat eivät siksi osanneet mainita ohjaamiseen käytettävää aikaa odotuksenaan ohjaajaa kohtaan, koska he olettivat, että aikaa on – onhan se niin perustavanlaatuinen, fundamentaalinen osa ohjaamista. Ilman aikaa ei ole ohjaussuhdetta eikä koko ohjaamista.

Mielestämme tutkimuksemme yhtenä merkittävänä löydöksenä olikin se, että jotkut opiskelijat kokivat ohjaamiseen käytettävää aikaa olleen liian vähän. On ohjaajan vastuulla huolehtia, että ohjaamiseen on käytettävissä riittävästi aikaa (Wilkin 1992, 47). Toki myös ohjattavalta täytyy löytyä aikaa ohjaamiselle, mutta tutkimuksessamme ei käynyt ilmi, että opiskelijat olisivat itse aiheuttaneet ajan puutetta, vaan sen koettiin johtuvan ohjaajan välinpitämättömyydestä tai

muista kiireistä. Luokanopettajaopintojen harjoittelussa ohjaamiseen käytettävää aikaa määrittää toki myös se, miten harjoittelu on aikataulutettu.

Vaikka opetusharjoitteluiden ohjaamiselle on olemassa valtakunnalliset raamit (Opetushallitus 2007, 14), missään yleisessä julkisessa asiakirjassa ei ole tarkkaa mainintaa ohjaamiseen käytettävästä ajasta. Ei ole siis vaikkapa erikseen määriteltyä vähittäistuntimäärää, joka ohjaamiseen on käytettävä esimerkiksi kutakin opiskelijan pitämää oppituntia kohti. Suomessa ohjaajien valta tulkita itse työlleen asetettuja ohjeita näyttäytyy yhtä suurena, kuin yleensäkin opettajan valta opetukseensa luokkahuoneen oven sisäpuolella. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa luokanopettajien harjoitteluiden ohjaamista ja ohjaajien rooleja määriteltäessä ainoa viite ohjaamiseen käytettävästä ajasta näkyy lausahuksessa: ”OKL:n ohjaaja ohjaa opiskelijaa aktiivisesti...” – ohjaamista on siis oltava, aktiivisesti, siihen käytettävää aikaa ei vain ole määritelty (Jyväskylän yliopisto: Ohjaus ja ohjaajien roolit). Myös esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajien harjoitteluiden määrittelyissä todetaan vain, että ”ensimmäisessä ohjauksessa sovitetaan tarkemmin ohjauksikäytänteistä” (Tampereen yliopiston normaalikoulu: Harjoitteluopas 2019-2020). Edes Helsingin yliopiston opetusharjoitteluiden Praktikumikäsikirjassa ei ole tarkkaa mainintaa ohjaukseen käytettävän ajan määrästä (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2008).

Edellä esiteltyjen ohjeiden perusteella kukin ohjaaja voisi siis itse tulkita, mitä aktiivinen ohjaaminen tai ohjauksikäytänteet kussakin tilanteessa tarkoittavat. Tutkimuslöydöksemme valossa joidenkin opiskelijoiden kokemasta ajan riittämättömyydestä, kaikissa tapauksissa ohjaaja ei ole löytänyt tapauskohtaisesti sopivaa ohjausajan määrittelyä. Tämä herättääkin kysymyksen siitä, onko ohjaaja laiminlyönyt velvollisuuksiaan, vai onko kyse enemmänkin opiskelijan ja ohjaajan välisestä kommunikaation puutoksesta tai ohjaajan ajattelemattomuudesta. Voitaissiinko ohjausajan riittävyys turvata määrittelemällä sille vähimmäismäärä? Toki voi olla, että harjoitteluihin liittyy myös sellaisia asiakirjoja, jotka eivät ole julkisesti saatavissa, joissa ohjausaikaa on määritelty. Ainakin oman kokemuksemme mukaan Oulun yliopistossa on käytössä suositus siitä, mihin asioihin harjoittelussa käytetään aikaa ja minkä verran. Suosituksessa on määritelty myös ohjaukselle käytettävä aika. Joka tapauksessa missään julkisessa virallisessa yhteydessä ohjaamiseen käytettävää aikaa ei ole tarkoin määritelty.

8 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, mitä tekijöitä luokanopettajaopiskelijat kokevat merkityksellisiksi harjoittelukokemuksen kannalta. Näitä asioita on jonkin verran tutkittu jo aiemmin (Komulainen 2010, 213; Silkelä 1999, 147). Tässä tutkimuksessa pureuduimme eritoten siihen, millä tavalla näiden asioiden koetaan olevan yhteydessä harjoittelukokemukseen – ohjaavatko mainitut tekijät kokemusta myönteiseen vai kielteiseen suuntaan, ja mitkä niihin liittyvät asiat ovat tässä prosessissa merkityksellisiä. Tutkimuksemme perusteella harjoittelussa on olemassa useita harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisiä tekijöitä, jotka voivat muokata harjoittelukokemusta sekä myönteiseen että kielteiseen suuntaan.

On tärkeää huomata, että tutkimuksessamme nimeämämme harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliset seikat perustuivat kuuden opiskelijan kokemuksiin. Koska tutkimuksemme perustuu kuuden opiskelijan yksilöllisiin kokemuksiin, on mahdollista, että jotkin tutkimuksessamme ilmi käyneet harjoittelukokemuksen kannalta merkitykselliset seikat eivät todellisuudessa, suuremmissa tutkimuksissa näyttäytyisi yhtä merkittävänä, kuin tässä tutkimuksessa, kokemuksen yksilöllisen luonteen vuoksi (Perttula 2007, 55). Toisaalta samasta syystä myös se on mahdollista, ettei tutkimuksessamme käynyt ilmi kaikkia niitä asioita, jotka opiskelijat yleisesti kokisivat harjoittelukokemuksen kannalta merkittäviksi. Myös se, kuinka merkityksellisenä kukin asia on koettu harjoittelukokemuksen kannalta, voisi laajemmassa tutkimuksessa tarkentua, samoin kuin se, mistä ja miten asioiden merkityksellisyys rakentuu. Ottaen kuitenkin huomioon tutkimuksemme luonteen pro gradu -tutkimuksena, aineiston koosta aiheutuvat mahdolliset vaikutukset tuloksiin sallittakoon.

Lisäksi se, että aineistoa kerätessämme tutkimuskysymyksemme oli eri kuin lopullinen kysymyksemme, on vaikuttanut haastattelukysymyksiimme ja sitä kautta aineistoomme (Takkula 2016, 101). Aineistomme keskittyi pikemminkin käymään läpi ohjaajaan liittyviä seikkoja, kuin tarkastelemaan tasapuolisesti kaikkia harjoittelukokemuksen kannalta merkittäviä asioita. Vaikka kaikki tuloksemme perustuvatkin siis tarkkaan aineiston analysointiin, aineisto on tutkimuskysymyksemme kannalta ollut jo hankintavaiheessa kallistuva ohjaajan merkityksen painottumisen suuntaan. Lisäksi tutkimukseen osallistuvat luulivat osallistuvansa vain ohjaajaa käsittelevään tutkimukseen, sillä alussa tutkimuskysymyksemme keskittyi tarkastelemaan vain ohjaajan merkitystä. Tämä on voinut houkuttaa sellaisia osallistujia tutkimukseemme, joilla

erityisesti on sanottavaa juuri ohjaajasta, ei niinkään muista harjoittelun kannalta merkityksellisistä seikoista (vaikka he niitä toivatkin esille). Jos aineiston keruumme olisi tietoisesti tähännyt selvittämään kaikkia harjoittelukokemuksen kannalta merkittäviä asioita, olisimme voineet saada erilaisia tuloksia, kuin vain analysoimalla eri kysymystä varten kerättyä aineistoa. Tutkimuksemme perusteella ei voi siis tehdä liian vahvoja johtopäätöksiä, mutta niiden saama tuki aiemmasta tiedosta viittaa siihen, että tutkimuksemme antaa tietoa oikeaan suuntaan (ks. esim. Komulainen 2010, Silkelä 1999).

Tutkimuksemme tuloksena oli siis, että harjoittelukokemuksen kannalta merkittäviksi asioiksi opiskelijat kokivat ohjaussuhteen, ohjaajan, oman henkilökohtaisen kasvunsa sekä toiset opiskelijat ja harjoitteluluokan oppilaat. Ohjaajan merkitystä harjoittelukokemuksen kannalta selvittäessämme kysyimme opiskelijoilta heidän odotuksiaan ohjaajiaan kohtaan, koska yksilöiden kokemukset ovat yhteydessä siihen, mitä odotuksia heillä on kokemuksen aiheuttavalle tilanteelle (Jussila & Seppänen 1980, 10). Analyysissämme hyödynsimme opiskelijoiden odotusten suhdetta varsinaiseen kokemukseen etsiessämme tarkempia mekanismeja sille, miten ohjaajan merkitys koetaan harjoittelukokemuksen kannalta.

Koska tutkimukseemme osallistui vain opiskelijoita, jotka ovat jo suorittaneet kaikki luokanopettajaopintoihin kuuluvat, normaalikoululla suoritettavat harjoittelut, heidän kertomansa odotukset harjoittelua ja ohjaajaa kohtaan voivat olla värittyneitä. Vastauksissa ehkä rakentuvat sellaiset asiat, joita opiskelija on jäänyt jo suoritetuissa harjoitteluisa kaipaamaan, mutta myös sellaiset asiat, jotka hän on kokenut hyviksi ja positiivista kokemusta edistäviksi asioiksi. Olikin mielenkiintoista tehdä odotuksiin kytköksissä olevasta harjoittelukokemuksesta pitkästä tutkimusta niin, että odotuksia ohjaajia kohtaan sekä muita harjoittelukokemuksen kannalta merkityksellisiä asioita kyseltäisiin haastateltavilta myös varhaisemmassa opintojen vaiheessa, jo ennen kuin ensimmäistäkään harjoittelua on suoritettu – muuttuvatko odotukset ja harjoittelukokemus opintojen edetessä, ja jos, niin missä suhteessa?

Vaikka tutkimuksessamme opiskelijat olivat jo suorittaneet kaikki koulutukseensa kuuluvat pakolliset harjoittelut, se ei kuitenkaan poista sitä, etteivätkö heidän ajatuksensa ja odotuksensa ohjaajia kohtaan olisi hyödyttäviä tutkimuksen kannalta. Kertomalla odotuksiaan ikään kuin jälkikäteen, he myös antavat tärkeää tietoa siitä, mikä on heille tärkeää heidän saadessaan ohjausta.

Tutkimuksessamme ohjaajan merkitys harjoittelukokemuksen kannalta oli koettu jopa niin suureksi, että opiskelijat näkivät hyvänä asiana sen, jos harjoittelussa oli monta ohjaavaa opettajaa. Tämä on myös yksi Suomen opettajankoulutuksen yleisesti tunnustetuista vahvuuksista (Parkkinen ym. 2008, 18). Ohjaajien määrään vahvuutena viittasi puolet haastattelemistamme opiskelijoista. Tällöin harjoittelukokemus ei ikään kuin ole riippuvainen vain yhdestä ohjaajasta, vaan eri ohjaajilta saadun erilaisen tuen, palautteen ja yksilöllisten ohjaussuhteiden ansiosta opiskelija pystyi perustamaan harjoittelukokemustaan laajemmalle pohjalle. Monen eri ohjaajan kanssa työskentely samassa harjoittelussa koettiin ikään kuin turvana sille, että hyviä ohjauskokemuksia syntyy: monen ohjaajan kautta opiskelija pääsee näkemään erilaisia opetustyyliä ja persoonia, sekä kohtaa erilaisia ohjaajia. Välttämättä hyväkään opettaja ei ole automaattisesti hyvä ohjaaja, sillä ohjaaminen on taitolaji, joka täytyy oppia (Silkelä & Väisänen 2005, 111).

Eryteisesti monta ohjaavaa opettajaa samassa harjoittelussa nähtiin vastaavan opiskelijoiden toiveeseen siitä, että harjoittelusta saisi palautetta omasta opettajuudesta. Palaute omasta opettajuudesta ja opiskelijan alavalinnasta nousi puheeksi jokaisen haastateltavamme kanssa. Kun ohjaavia opettajia oli enemmän, opiskelijat kokivat saavansa monipuolisempaa palautetta omasta opettajuudestaan ja siten pystyvänsä rakentamaan varmemmalle pohjalle kuvaa omasta opettajuudestaan.

Opiskelijoiden toive siitä, että ohjaajat osaisivat vastata heille heidän alavalinnastaan ja sopivuudestaan opettajan ammattiin on toisaalta erikoinen. Toki harjoittelu on se paikka, jossa omaa opettajuutta “testataan”, mutta toisaalta pohdimme, onko ohjaajan työ kertoa opiskelijalle, sopiiko tämä alalle? Onko harjoittelun ohjaaja edes oikea henkilö tällaista palautetta antamaan, sillä onhan käsitys yksilön soveltuvuudesta opettajan ammattiin subjektiivinen? Hyvän opettajuuden tai opettajaksi sopivuuden voi määritellä monella eri tavalla, sillä opettajaksi voi sopia monenlaisia henkilöitä. Opettajan ammattiin opiskelevat ovat käyneet läpi tarkan valintaprosessin, joten voiko ohjaava opettaja edes sanoa opiskelijalle, ettei tämä olisi soveltuva opetus-alalle?

Voisiko olla niin, että toivoessaan palautetta omasta opettajuudesta opiskelija todellisuudessa toivookin ohjaavan opettajan vahvistavan sen, että opiskelija on hakeutunut oikealle alalle? Ehkä palautteen ei edes toivota olevan omaa opettajuutta kritisoivaa, vaan opiskelijat toivovat

kokeneelta, arvostamaltaan opettajalta apua oman opettajaidentiteetin työstämiseen. Opettajuu-
teen liittyy perinteisesti paljon ennako-oletuksia esimerkiksi opettajan elämäntapojen tai tyy-
lin suhteen (Kamila 2010), ja ehkäpä opiskelijat kokevat tarvetta muokata toisaalta omaa iden-
titeettiään yleiseen opettajaidentiteettiin sopivaksi, sekä toisaalta perinteistä opettajaidentiteet-
tiä omaan identiteettiinsä sopivaksi. Kuka muu olisi tässä parempi apu, kuin jo valmis opettaja,
johon tarjoutuu kontakti opintojen kautta?

Harjoittelut ovat opiskelijoille raskaita, sillä niihin liittyy varsinaisen harjoittelussa näkyvän
työn lisäksi paljon ajatustyötä omasta opettajuudesta (Heikkinen & Huttunen 2007, 16). Poh-
dimmekin, olisiko mahdollista, että oman opettajakuvan rakentamiseen keskittyvää toimintaa
olisi jo muualla opintojen aikana, kuin harjoitteluissa. Tämä voisi keventää osaltaan harjoitte-
lujen opiskelijoille aiheuttamaa taakkaa, sekä toisaalta myös opiskelijaa ohjaavan opettajan
työtä, kun kaikki opiskelijan identiteettiin liittyvä pohdinta ei sijoittuisi juuri harjoitteluun.

Harjoittelut ovat opettajaksi kasvamisen kannalta tärkeä tekijä, ja siksi se, millaiseksi harjoitte-
lukokemus muodostuu, voi muokata koko kuvaa itsestä opettajana (Parkkinen ym. 2008, 18).
Siksi näemmekin tärkeänä, että jokaisella opiskelijalla olisi mahdollisuus myönteiseen, merki-
tykselliseksi koettuun harjoittelukokemukseen. Tutkimuksemme perusteella ohjaaja sekä hän-
nen kanssaan muodostuva ohjaussuhde ovat suurin yksittäinen tekijä, joka harjoittelukokemuk-
seen vaikuttaa, vaikka opiskelijat toisaalta ymmärsivät myös oman osuutensa siihen, millaisena
he kokevat harjoittelun ohjaajan.

Kun opiskelija ja ohjaaja ovat kumpikin halukkaita ohjaukseen ja sen kunnolla suorittamiseen,
olla jo pitkällä - opiskelijan ja ohjaajan yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa on avain myön-
teiseen harjoittelukokemukseen (Komulainen 2010, 213; Väisänen 2003, 56). Niissä tilan-
teissa, joissa opiskelija on itse haluton ohjaukseen – vaikka tietämättäänkin - on ohjaajan teh-
tävä ammattilaisena lähteä rakentamaan toimivaa ohjaussuhdetta (Wilkin 1992, 47). Toki tämä
voi olla haasteellista, ja normaalikoulujen ohjaavilla opettajilla on muitakin työtehtäviä, mutta
silti heillä tulisi ohjaussuhteen tärkeyden vuoksi olla mahdollisuus ohjaussuhteeseen panosta-
miseen. Jokainen luokanopettajaopiskelija ansaitsee mahdollisimman yhtäläisen, hänen omaa
opettajaksi kasvuaan ja kehitystään tukevan, myönteisen harjoittelukokemuksen.

Lähteet

- Atjonen, P. (2011). *Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice*. Scandinavian Journal of Educational Research. 56 (2012). (39-53).
- Beaunae, C. (2009). *Teachers' perceptions of interpersonal mentoring relationships in one early childhood mentoring program*. University of Florida. Saatavilla: <https://ufdc.ufl.edu/UFE0041015/00001>. Luettu 24.4.2020.
- Cleary, M., Horsfall, J. & Hayter, M. (2014). *Qualitative research: quality results?* JAN – Leading Global Nursing Research. 70 (4/2014). (711-713).
- Dunderfelt, T. (2016). *Läsnäoleva kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hackney, H. L. & Cormier, L. S. (2000). *The Professional Counselor. A Process Guide to Helping*. London: Allyn & Bacon.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulu University Press. (15-28).
- Heikkinen, H. L. T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). *Kohti rationaalista opetus-harjoittelun kehittämistä*. Kasvatus 37 (4/2006). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Heritage, J. (1997). Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research. Theory Method and Practice*. London: Sage Publications. (161-182).
- Holloway, I. & Biley, F. C. (2011). *Being a Qualitative Researcher*. Qualitative Health Research 21 (7/2011).
- Hänninen, K & Poikela, R. (2016). Toimintalähtöinen, dialoginen ja kohtaava vuorovaikutus. Teoksessa M. Törrönen, K. Hänninen, P. Jouttimäki, T. Lehto-Lundén, P. Salovaara & M. Veistilä (toim.), *Vastavuoroinen sosiaalityö*. Helsinki: Gaudeamus. (148-164).
- Jussila, M. & Seppänen, M. (1980). *Kenttäharjoittelu aineenopettajakoulutuksessa*. Opiskelijoiden kokemuksia kenttäharjoittelun järjestelyistä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Jyrhämä, R. (2005). Opetusharjoittelun ohjauksen pedagogiikkaa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (19-28).

- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (2010). *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Saatavilla: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_julkaisu_1_.pdf?sequence=1 Luettu 8.5.2020.
- Kamila, M. (2010). Luokanopettajaopiskelijan mielikuvia opettajan ulkoisesta olemuksesta. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.), *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31.
- Karjalainen, A. & Alha, K. (2003). Opetussuunnitelman arviointi ja kehittäminen. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. (88-115).
- Karppinen, S. & Lomaa, T. (2015). *Seikkailun elämyksiä 3 – Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Hansaprint.
- Kauppinen, T. J. & Ogg, A. J. Jr. (1999). *Visioista tuloksiin – Johtaminen organisaation kilpailuvalttina*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. (1997). *Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin*. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kosonen, P. A. (2000). Elämäntaidolliset haasteet ja ohjaus – näkökohtia habitaatin muotoutumisesta ja auttamisen asiantuntijuudesta myöhäismodernissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. Opetus 2000. Porvoo: PS-kustannus. (314-359).
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittämisen tukena*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: Hakapaino.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (2006). *Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet*. Kasvatus 37 (4/2006). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentaminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (91-107).
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. (2008). Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.), *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus.
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjauksessa harjoittelussa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatus. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7_vaitos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 6.2.2020.
- Mäkelä, K. (1992). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus. (42-61).
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys*. Osa 2. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nissilä, S-P. (2007). Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press.
- Nummenmaa, A. R. (2003). Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Saatavilla: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Nummenmaa.htm>. Luettu: 24.4.2020.
- Ojanen, S. (1990). *Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 5. Salpausselän Kirjapaino Oy.
- Ojanen, S. (2003). Ohjausteorian kehittäminen. Ohjauksesta oivallukseen. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Onnismaa, J. (2000). Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2*. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. Porvoo: PS-kustannus. (294-313).
- Onnismaa, J., Pasanen H., & Spangar, T. (2004) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3*. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Opetusministeriö (2007). *Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19. Yliopistopaino. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79728/tr19.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Luettu 29.4.2020.
- Parkkinen, P., Lampiselkä J. & Valtonen, S. (2008). Yhtenäistyykö opettajankoulutus Euroopassa? *Dimensio*. (3/2008). Saatavilla: http://sub.luma.fi/eutrain/output/dissemination/article_dimensio_723.pdf. Luettu: 26.4.2020.
- Peavy, R. V. (2004). Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3*. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus. (16-47).
- Perttula, J. (2007). Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä – seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Tampere: Juvenes Print. (53-74).
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications. (201-220).
- Pietrofesa, J. J., Hoffman, A., Splete, H. H. & Pinto, D. V. (1978). *Counseling: Theory, Research and Practice*. Rand McNally College Publishing Company. Chicago. U.S.A.
- Piili, M. (2006). *Esimiestyön avaimet*. Ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen. Tietosanoma Oy. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Pushkin, D. (2001). *Teacher Training – A Reference Handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO Inc.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvalimotv*. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. Tampere. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>. Luettu: 13.5.2020.
- Salo, P., Väisänen, J., Aarras-Saari R. & Lappi, T. (2006). *Ohjattu harjoittelu opettajaopintojen yhdistäjänä*. Kasvatus 37 (4/2006). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen*. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Juvenes Print (166-190). Saatavilla: https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/96911138/salo_simalabim_umpikujasta_oivallukseen_sivut_166_190.pdf. Luettu: 22.4.2020.
- Sanders, M. (2005). *Effective Mentoring of Student Teachers: A Further Contribution*. New Zealand Journal of Teachers' Work 2 (2/2005).
- Sarja, A. (2003). Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu. Joensuun yliopistopaino. Saatavilla: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Sarja1.htm>. Luettu: 24.4.2020.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. 7/3, (205-215).
- Sikkelä, R. (1999). *Persoonalliset merkittävät oppimiskokemukset*. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Sikkelä, R. (2003). Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa: R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelu ohjauksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (79-84).
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. (2005). Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino (111-129).
- Sinisalo, P. (2000). Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus. (190-206).
- Skinner, D. (2005). *Get Set for Teacher Training*. Edinburgh University Press. Ltd.
- Soininen, M. (2005). Palaute opetusharjoittelussa – dialogia vai monologia? Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino (130-138).
- Spangar, T. (2000). Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2*. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. Porvoo: PS-kustannus (14-23).

- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. (2000). Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I*. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Takkula, H. (2016). *Euroopan unionin opettajankoulutus – millaisena sen näkevät EU-maiden opetusministerit ja Euroopan parlamentin koulutusvaliokunnan jäsenet?* Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, S. (2000). Keskusteluanalyysiä ohjausvuorovaikutuksesta: Esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I*. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus. (221-251).
- Vilkka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Helsinki: Tammi.
- Väisänen, P. (2003). Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (56-60).
- Väisänen, P. (2005). Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (155-179).
- Väisänen, P. & Atjonen P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa*. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. (7-15).
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. (2008). Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa: R. Valli & L. Isosomppi (toim.), *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus.

Muut lähteet:

- Hallikainen, I. (2019). *Ohjauksen merkitys harjoittelussa*. Harjoittelijoiden kokemuksia ohjauksesta valvonta- ja hälytystoimintajaksolla. Poliisiammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Saatavilla: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/178641/ON_Hallikainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Luettu 29.4.2020.

- Höyhty, M., Kilpirinne, R. & Leskinen, A. (2014). *Pedagogisen harjoittelun ohjaajien kokemuksia sosionomiopiskelijoiden harjoittelun ohjauksesta*. Laurea-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Saatavilla: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/77759/Valmis%20oppari-3.pdf?sequence=1>. Luettu 29.4.2020.
- Jyväskylän yliopisto. *Ohjaus ja ohjaajien roolit*. Saatavilla: <https://www.norssi.jyu.fi/ohjattu-harjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/oh-muistio/ohjaus-ja-ohjaajien-roolit>. Luettu 26.4.2020.
- Nikkilä, S. (2016). *”Ehkä maailmankaikkeus yrittää kertoa mulle, että mää oon oikeessa ammatissa”*: MKT-harjoittelun merkitys ammatillisen itseymmärryksen kehittymiselle luokanopettajaopiskelijoiden kertomana. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201606042330.pdf>. Luettu 26.4.2020.
- Palos, M. (2014). *Terveystieteiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa*. Oulun yliopisto. Terveystieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201405141381.pdf>. Luettu 29.4.2020.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (2008). *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen opetusharjoittelun opas. *Studia Pedagogica* 33. Verkkoersio: Mussaari, E. (2008). Saatavilla: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehykseton.htm#lukuII>. Luettu 26.4.2020.
- Tampereen yliopiston normaalikoulu. *Harjoitteluopas 2019-2020*. Laajentava harjoittelu, KASAL03 (5 OP). Saatavilla: <https://norssi.uta.fi/opetusharjoittelu/opetusharjoittelu-lo/kasalo3/>. Luettu 26.4.2020.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla: <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta> Luettu 29.4.2020.

Liite 1

Haastattelurunko.

Mitä harjoitteluita olet käynyt (kesto ja vuosi)?

Mitä odotuksia sinulla on ohjaajalle?

Osio 1: mieleen jäänyt / merkittävä harjoittelu

1. Kerro kyseisestä kokemuksesta. Miksi se jäi mieleen tai miksi se oli merkittävä?

Lisäkysymykset hahmottamaan kokemuksen suhdetta ohjaajaan:

- Oliko ohjaussuhteella vaikutusta harjoittelun mieleen jäämiseen (millainen)? Millainen ohjaussuhde tässä harjoittelussa oli?
- Keskustelitko ohjaajan kanssa niistä syistä, jotka tekivät harjoittelusta merkittävän / mieleen jääneen? Miksi / miksi et? (Koitko saavasi tukea ohjaajalta?)
- Millaista yhteistyötä ohjaajan kanssa oli, tai millaisena koit yhteistyön? Millaisena koit ohjaussuhteen?

Osio 2: summaus harjoittelukokemuksista

Mieti nyt yleisesti harjoittelujasi/harjoittelukokemuksiasi. Kerro niistä vapaasti: Millainen kuva harjoitteluista on jäänyt yleisesti? Apukysymyksinä esim.

- Millaisia ohjaajia sinulla on ollut, ja millainen suhde sinulla on heihin ollut?
- Millainen harjoittelu se oli, jossa sinulla oli tämä ohjaaja?

Lopuksi vielä muutama kysymys hahmottamaan edellisten vastausten ja oman opettajaksi kasvun suhdetta (sehän oli yksi harjoittelun tavoitteista):

- Missä vaiheessa omaa opettajaksi kehittymisen prosessia / opettajaopintoja olet ollut eniten epävarma?
- Miten ohjaaja on tässä vaiheessa tukenut sinua? Onko hän tiennyt epävarmuudestasi?