

# Ohjatun harjoittelun merkitys ammatillisessa kasvussa

---

## Timo Martikainen

KT, yliopistonlehtori

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajan-  
koulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto  
timo.martikainen@uef.fi

## Ari Sivenius

KT, yliopistonlehtori

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto,  
Itä-Suomen yliopisto  
ari.sivenius@uef.fi

## Tiivistelmä

Opettajan ammattiin kouluttautumiseen sisältyy ohjattua harjoittelua. Ohjaajat ovat opettajankouluttajia ja koulujen opettajia. Ohjauksella pyritään ammatilliseen kasvuun, mikä on varsin vaativa tavoite. Miten sellaiseen haasteeseen voisi vastata? Artikkelissa tarkastellaan ohjattua opetusharjoittelua yksilön ja ympäristön välisenä ammatillisena vuorovaikutuksena. Tutkimuksen aineistona on opettajaohjaajien (N=32)

tuottamat kirjoitelmat. Analysoimalla heidän ohjauskäsityksiään jäsennetään ohjatun harjoittelun merkitystä ammatilliselle kasvulle. Ohjauskäsityksistä hahmottui kaksi ammatillisen kasvun ohjaamisen pääulottuvuutta: (i) tietoinen ajattelu ja (ii) yhteisöllisyys.

**Avainsanat:** *ohjattu harjoittelu, opettajan-  
koulutus, ammatillinen kasvu ja koulutus*

## Johdanto

Luokan- ja aineenopettajien koulutukseen yliopistoissamme kuuluu ohjattua harjoittelua perusasteen ja lukion kouluissa. Koulut ja niissä toimivat ohjaajat, koulujen opettajat ja opettajankoulutusyksiköiden kouluttajat muodostavat opettajaopiskelijoille toiminnallisen, ammattiin valmistavan ohjausympäristön. Ohjattu harjoittelu käsitteenä edellyttää opettajaopiskelijoiden ohjaukselta tavoitteellisuutta. Ohjauksessa pyritään kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kasvuun. Artikkelissamme pohdimme, kuinka tällainen tavoite on mahdollinen ja miten tähän tavoitteeseen voitaisiin pyrkiä. Opettajaopiskelijoiden käytännön kokemukset riippuvat ohjausympäristöstä harjoittelua järjestävässä koulussa sekä ohjaavien opettajien ohjauksesta.

### Ohjaajan merkitys opettajaopiskelijoiden harjoittelulle

Opettajuuteen ohjaaminen ohjatussa harjoittelussa liikkuu opettamisen, kasvatuksen ja sosiaalisuuden pedagogisessa kentässä erityisesti ohjattavan aktuaalisten tarpeiden mukaan (Latomaa 2011). Ohjatun harjoittelun ohjaajalla on sekä pedagoginen että ohjaussuhde opettajaksi opiskelevaan. Tässä tehtävässä ohjaaja voi asettua tarpeen mukaan erilaisiin rooleihin suhteessaan opettajaopiskelijoihin: neuvon- tai suunnanantajaksi, helpottajaksi ja tukijaksi, kaihakupohjaksi opiskelijan omille ajatuksille, kansakulkijaksi tai -keskustelijaksi, äänne ajattelijaksi, argumentoivaksi kumppaniksi tai reflektioivaksi asiantuntijaksi eri tilanteiden ja opettajaopiskelijan kehitysvaiheen mukaan. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Hyvässä harjoittelun ohjauksessa

nivoutuvat yhteen teoria, käytäntö ja itse-säätely (Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011). Komulainen (2010) jaottelee ohjauksen kohteet ammatillisiin perustaitoihin, kognitiivisiin taitoihin ja persoonallisuuden kehittymiseen.

Ohjatussa harjoittelussa ohjaajan tehtävänä on erityisesti opettajaopiskelijan oman aktiivisuuden syntyisestä, suuntaamisesta ja ylläpitämisestä huolehtiminen. Lisäksi on tärkeää, että ohjaaja ja opiskelija analysoivat yhdessä harjoittelussa saatuja kokemuksia. Tässä voidaan hyödyntää aktiivisia ohjauksen työtapoja, kuten keskustelua, neuvoja ja suunnittelua hyvässä ilmapiirissä. (Martikainen 2014.) Ohjaukseen yleensä katsotaan liittyvän inhimillistä vuorovaikutusta, jossa tarjotaan tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa, mutta toisaalta annetaan tarvittaessa asiallista ja oikeaa tietoa. Ohjaus voidaan nähdä ohjattavan tukemisena, jolla pyritään selkeyttämään tavoitteita ja tulevaisuutta sekä autetaan tunnistamaan voimavaroja ja rajoituksia. Ohjaus auttaa tekemään ja toteuttamaan vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia sekä käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. Ohjaus voi näin parantaa ohjattavan itsenäisiä toimintamahdollisuuksia ja omien haasteiden kohtaamista. (Peavy 1999, 18–19.)

Tarkemmin pedagogisen ajatteluun ja toimintaan liittyviä erilaisia ohjaajien ohjauspyrkimyksiä ovat mallin antaminen, itseluottamuksen vahvistaminen, vuorovaikutustaitojen oppiminen, opetustaitojen kehittyminen, metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja eettiseen toimintatapaan kasvaminen. (Jyrhämä 2002, 97–107.) Mallin antamisessa on kyse siitä, että harjoittelussa opiskelijat seuraavat ohjaajien opetusta ja heille tarjotaan erilaisia vaihtoehtoja oman opetuksen toteuttami-

seksi yhteistyössä ohjaajan kanssa. Kuitenkin opiskelijoilta odotetaan autonomisuutta ja itseohjautuvuutta omilla ratkaisuissaan. (Emt.)

Opiskelijoiden itseluottamusta pyritään vahvistamaan rohkaisemalla heitä opetustehtävistä selviytymisessä ja luomalla myönteisyyttä ammattia ja opettamista kohtaan. Vuorovaikutustaitojen ohjaaminen liittyy erityisesti opettaja-oppilassuhteista huolehtimiseen ja yhteistyön tekemiseen opettajana. Opetustaitojen ohjaaminen on harjoittelujen ydinaluetta. Käytännössä harjoitellaan suunnittelua, toteutusta ja arviointia sekä erilaisia opetuksen työtapoja. Metakognitiivisten taitojen ohjaamisessa on kyse ammatillisen pohdinnan aktivoimisesta ja oman toiminnan perusteluiden tiedostamisesta. Ohjauksessa pidetään esillä myös eettisiä näkökulmia, kuten vastuun ottamista itsestä ja oppilaisista sekä keskustelua eettisistä periaatteista. (Jyrhämä 2002, 97–107.)

### **Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus ammatillisen kasvun ohjauksessa**

**S**euraavassa tarkastelemme lyhyesti ammatillista kasvua ekologisesta, holistisesta, reflektiivisestä ja transformatiivisesta lähtökohdasta.

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta kuvaavassa *ekologisessa mallissa* kuvataan tietämyksen (knowlegde) ja uskomusten (beliefs) yhdistymistä. Yksilö rakentaa minunuttaan systemisessä kokonaisuudessa vuorovaikutuksessa itsensä ja ympäristön kanssa. Identiteetti ja oman pätevyyden kokemukset ovat yhteydessä ympäröivään uskomusjärjestelmään ja sosiaaliseen verkostoon henkilökohtaisissa ihmissuhteissa, yhteisössä, yhteiskunnassa ja kulttuurissa. (Woolfolk Hoy, Davis & Pape 2006, 717–

718.) Ammatillainen eli tässä tapauksessa ohjausta toteuttava opettaja tai ammatillisen kasvun alussa oleva ohjattava opiskelija ei ole irrallinen toimija, vaan yhteydessä ympäristönsä tietämykseen ja uskomuksiin.

Ammatilliseen kasvuun sovellettavia, *kokonaisvaltaisia* (i. holistisia) oppimisprosesseja on tunnistettu tutkimuksen avulla useita. Rogers, Mentkowski ja Reisetter Hart (2006) ovat esittäneet yhden tällaisen koulutuksellisen jäsentelyn. Se on kolmijakoinen. Ensinnäkin, kasvua edistää tietoinen ajattelutapa: Oppija käy sisäistä dialogia siitä, mitä tietää ja miten pystyy suoriutumaan tehtävistä soveltaen tietojaan. Oppija ajattelee ja arvioi toimintatapojaan ja niiden takana olevia viitekehyksiä sekä aktiivisesti rakentaa uudelleen tietämystään. (Rogers ym. 2006, 523–525.) Toiseksi, oppimista tehostaa itsearviointi, ja itsearviointi liittyy oppijan laaja-alaiseen osaamiseen tehtävässään ja sen parantamisessa. Itsearvioinnin tarkoituksena on synnyttää motivaatiota ja ylläpitää itsesäätelyä. Kolmanneksi, koulutusalaa liittyvien sisältöjen opiskelu ja omaan alaan liittyvissä käytännön tilanteissa toimiminen tuottavat käsitteitä ja kokemuksia sen pohtimiseen, kuka on ja millaiseksi haluaa tulla. Osallistumisella toimijana erilaisiin haastaviin tilanteisiin voidaan herättää omakohtaista pohdintaa, keskustelua toisten kanssa sekä omien käsitysten arviointia. (Emt.)

Rogers ym. (2006) korostavat, että holistinen kehittyminen ja oman suorituksen parantuminen kytkeytyvät vastavuoroiseen, empaattiseen ja välittävään vuorovaikutukseen oppimistilanteissa. Hyvä vuorovaikutus perustuu molemminpuoliseen autonomian kunnioittamiseen. Siinä tunnustetaan sekä yksilöllisyys että arvostetaan toinen toisensa tukemista. (Emt.)

Kokonaisvaltaiseen ammatilliseen kehittymiseen soveltaen, tutkimuksessa on siis huomattu, että juuri tietynlaiset oppimisprosessit ovat siinä olennaisia. Ohjauksen kannalta on siis tärkeää pohtia, miten siinä näkyvät tietoinen tietämyksen konstruointi, itsearviointi sekä erilaisten ammatillisesti tärkeiden näkemysten tai tilanteiden yhteinen analysoiminen.

Ghaye (2011, 1) määrittelee *reflektiivisen* käytännön linkiksi tämän hetkisen ajattelun ja toiminnan sekä näitä kehittävän otteen välillä. Se on työkalu ajattelun ja toiminnan tapojen oppimiseen. Reflektio on hyödyllisintä silloin, kun se ohjaa suhtautumaan myönteisesti mahdollisuuksiin parantaa omia käytäntöjä lisääntyvän tietoisuuden, arvostuksen, mielikuvituksen käytön, suunnittelun ja päätöksenteon vahvistumisen kautta (Ghaye 2011, 2). Reflektio voidaan jakaa toiminnan aikana tapahtuvaan improvisaatiota muistuttavaan tietoiseen ajatteluun (*reflection-in-action*), toiminnan arviointiin jälkikäteen (*reflection-on-action*), toiminnan suunnitteluun tietoisuuteen pyrkien (*reflection-for-action*) sekä uutta luovaan tulevaisuuteen suuntautuvaan tietoiseen ajatteluun yksin tai yhdessä (*reflection-with-action*). (Ghaye 2011, 5–7.)

Ghaye (2011, 9–10) korostaa reflektiivisessä käytännössä havaintojen tekemisen harjaannuttamista ja havaintojen tulkin-tojen tarkastelua. Jotta nämä havainnot ja tulkinnat olisivat hyödyllisiä, niitä olisi muokattava (*reframe*) kasvua ja kehittymistä tukeviksi positiivisiksi käsityksiksi. Palautteen painottuminen yksipuolisesti ongelmiin ja puutteisiin synnyttää helposti ohjattavaa lamaannuttavan kierteen. Sen sijaan huomion keskittäminen osamiseen ja onnistumisiin ohjaa kasvuun ja kehittymiseen niiden suunnassa. Reflektioon johdattavilla kysymyksillä voidaan

ohjata ajattelun ja toiminnan kehittämistä. Mitä-kysymykset tuottavat informaatiota toiminnasta, tuloksista ja tärkeinä pidetyistä asioista. Miten-kysymykset kohdistuvat ajattelu- ja toimintatapoihin. Miksi-kysymykset etsivät perusteluita. Syy-seuraus-suhteiden tarkastelu ohjauksessa on vaativaa, mutta myös kehittävää. Kuitenkin reflektiivisessä ohjauksessa tarvitaan sensitiivisyyttä ja yksilöllistä säätelyä ohjattavan tilanteen mukaisesti.

Opettajaksi oppimisessa ja kasvussa olennaista on *transformatiivinen* merkitysten kanssa työskentely. Dirkx (1998,4) kuvailee, että yksilölliset merkitykset ovat linssit, joiden läpi tulkitaan itseä ja maailmaa. Merkitysperspektiivit jäsentävät ja ohjaavat informaation ymmärtämistä omakohtaisesti. Niitä voidaan tarkastella reflektion avulla: tunnistamalla, arvioimalla ja uudelleen muotoilemalla näkökulmia ajattelun ja toiminnan taustalla. (Dirkx 1998, 4.) Dirkx (1998, 11) myös huomauttaa, että kouluttajan tai ohjaajan vaikutus yksilöihin ja yhteisöön on joskus ennakoimatonta, sillä suhde ei aina ole myönteistä muutosta edistävä tai myönteistä kehitystä tapahtuu kouluttajasta tai ohjaajasta huolimatta.

Ammatillista kasvua aikaan saavan ohjaussuhteen kehittäminen lähtee suostumisesta yhdessä olemiseen ammatillisten kysymysten äärellä ja suhtautumisesta nöyrällä oppijan asenteella ammatillisiin haasteisiin. Tiedostavan työskentelyn avulla voidaan ohjauksessa pyrkiä ammatillisten sisältöjen syvenevään ymmärtämiseen.

## Tutkimuksen toteutus ja aineisto

Tutkimustehtävänäme on ohjaajien käsitysten avulla selvittää, millainen on ammatillisen kasvun ohjauspyrkimys ja mitkä ovat sen tärkeimmät ulottuvuudet? Tutkimusaineiston hankinta toteutettiin vuosina 2012 ja 2014 ohjaajakoulutuksien yhteydessä (eNorssi 2014, Mouhu 2014). Opettajankoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaajina neljällä paikkakunnalla toimivilta perusasteen ja lukion opettajilta (N=32) pyydettiin kirjoitelmat koulutuksen loppuvaiheessa. Aiheena oli kirjoittaa kirje aloittelevalle ohjatun harjoittelun ohjaajalle neuvoen, mitä työssä opettajaopiskelijoiden ohjaajana olisi tärkeää ottaa huomioon.

### *Vuorovaikutuksesta tuli lopulta aineiston keskeisin näkökulma.*

Aineistoa lähestyttiin sisällönanalyysillä (Miles & Huberman 1994, 55–57) edeten vaiheittain alustavasta avaavasta luokittelusta (koodauksesta) tulkinalliseen ja lopuksi mallintavaan vaiheeseen. Analyysissä tavoiteltiin yhtenäisyyttä ja hallittavuutta (Huberman & Miles 1998, 200). Aineiston luokittelun alussa oli työkaluna Atlas-tietokoneohjelma. Koodauksessa syntyivät seuraavat luokat: ohjaus, ohjaaja, ohjaajana kehittyminen sekä tähän liittyviä muita koodiluokkia, opettaja, organisaatio, työ, opettajakokemus taustalla ja ohjauskokemus taustalla. Jatkoanalyysissä ohjaajien käsityksistä löydettiin erilaisia ohjausrooleja, ja esille nousivat reflektiivisuuden, kehittymistarpeiden sekä yhteistyön teemat. Vuorovaikutuksesta tuli lopulta aineiston keskeisin näkökulma. Siitä oli erotettavissa kaksi ulottuvuutta, sisäinen ja ulkoinen vuorovaiku-

tus, joiden avulla kuvaamme ohjaajien käsityksiä opettajaopiskelijoiden ohjauksesta tässä artikkelissa. Sisäistä vuorovaikutusta kutsumme tietoiseksi ajatteluksi ja ulkoista vuorovaikutusta yhteisöllisyydeksi.

## Käsitykset ammatillisen kasvun ohjauksesta

### (i) Tietoinen ajattelu ohjauksessa

Tietoinen ajattelu ilmenee aineistossa ensinnäkin inhimillisten ominaisuuksien pohdintana ja inhimillisyyteen pyrkimisenä. Toisaalta oma läsnäolo ja emotionaalinen valmius olla vuorovaikutustilanteissa on tietoisena ajattelun kohteena. Eettiset näkökulmat, kuten valmius auttamiseen, itsensä ja toisen kunnioittamiseen sekä toiveikkuus ja optimismi suhteessa ohjaustehtävään ilmenevät aineistossa.

*Ohjaajan työssä vaaditaan hyvää tilan-  
netajua, vuorovaikutustaitoja ja tunneä-  
lyä. --- Ole kanssakulkija ja itsekin val-  
mis oppimaan. --- Muista, että teet työ-  
täsi toisen ihmisen avuksi ja parhaaksi.  
--- Ota tehtävä vakavasti ja suhtaudu  
siihen nöyryydellä. Ja aina, aina säilytä  
toivo. (Ohjaaja 5)*

Tietoinen ajattelu näkyy ohjaustyöhön liittyvien sisältöjen pohdinnassa, jotka ovat läsnä ohjaustilanteissa. Ohjausvuorovaikutuksessa ilmenevät suhtautumistavat kuuluvat tietoiseen ajatteluun. Ohjaajat kuvaavat pyrkimyksiään auttaa ohjattavia. Arvotietoisuus on koettu yhtenä tiedostamisen alueena.

*Hyvä ohjaaja on ennen kaikkea myös in-  
himillinen, empaattinen ja hyvä kuun-  
telija. Hän ei pelkää ohjata harjoit-  
telijoitaan heidän toimintansa ja ajatte-  
lunsa reflektointiin, vaan itsekkin poh-*

*tii omaa ammatillista kehittymistään ja avaa ohjattavilleen käyttöteoriaansa. --- Näen itseni ohjaajana helpottajan, tukijan, kanssakulkijan ja kanssakeskustelijan rooleissa. (Ohjaaja 2)*

*Täytyy siis olla arvotietoinen. --- Ohjaajan on tiedostettava oman perspektiivinsä rajoittuneisuus, eli että omat arvostukset eivät välttämättä ole ainoita oikeita. Vasta tämän jälkeen hänelle voi syntyä halu ymmärtää toisen arvomaailmaa sellaisena kuin toinen sen kokee ja ymmärtää. (Ohjaaja 8)*

Kriittinen ja arvioiva ajattelu tukee työtä. Ohjaajat kuvaavat kirjoitelmissaan reflektion välineenä tiedostavaan ajatteluun ja sitä kautta ammatilliseen kehittymiseen.

*Reflektoinnille on oleellista ihmettely ja kysyminen. Se saa yleensä aikaan, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla. Reflektio lisää itsetietoisuutta ja muuttaa ajattelua ja käyttäytymistä. (Ohjaaja 9)*

Ohjaustehtävässä korostuvat pedagogisen ajattelun tietoinen tarkastelu ja läpinäkyvyys. Ohjaajat tarvitsevatkin oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan työstämisessä kykyä reflektiivisyyteen. Tämä mahdollistaa myös sen kuvaamisen sekä itselle että toisille.

*On hyödyllistä, jos ohjaaja tekee omasta opettajuudestaan läpinäkyvää ja pohdii ääneen omien valintojensa perusteita. (Ohjaaja 11)*

*Kerro avoimesti omasta pedagogisesta ajattelustasi. Ohjaa opiskelijoita tutkivaan ajatteluun. (Ohjaaja 15)*

Reflektiivisyyden nähdään mahdollistavan pedagogisen ajattelun perustelemisen, keskeisten kysymysten kysymisen ja

rakentavan palautekeskustelun. Reflektiivisellä ammatillisella ohjauksella voidaan syventää ohjausvuorovaikutusta ja tehdä tietoiseksi ja henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ammatillisia sisältöjä. Toisaalta selkeä löydös ohjaaja-aineistosta on se, että reflektiivisyyttä ei synny ainoastaan yksilön sisäänpäin kääntymisen kautta, vaan yhtä olennaista siinä näyttää olevan avoimuus sosiaaliselle kanssakäymiselle, ulospäin kääntymiseen, mitä tarkastellaan aineistosta seuraavana.

## (ii) Yhteisöllisyys ohjauksessa

Yhteisöllisyys liittyi aineistomme ohjaaja-opettajien ohjauksäsitelyissä ulospäin suuntautumiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ihmissuhteissa toimimiseen. Tämä näkyi esimerkiksi kollegiaalisuuteen pyrkimisenä opettajaopiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. Asiantuntijuus näkyi tavoitteellisuutena ohjausvuorovaikutuksessa.

*Ohjaaja on ohjattavan ajatusten selkeyttäjä, hyvien kysymysten asettaja ja äänen ajatteluttaja. --- Toisaalta, mikä ohjauksesta tekee antoisan, on, että ohjattava voi myös opettaa minua (esim. uudet menetelmät, toimintatavat). (Ohjaaja 6)*

Ohjaussuhteessa tarvitaan vastavuoroisuutta. Tilan antaminen tällaiselle vaatii eettistä herkkyyttä ja ohjattavan yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista.

*Lähtökohtaisesti harjoittelijat ovat ohjaajien työtovereita, joten ohjaajan ja ohjattavan välille olisi hyvä saada syntymään keskinäisen luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiiri. --- Varsinkaan harjoittelujen alkuvaiheessa työtoveruus ei kuitenkaan tarkoita tasavertaisuutta ohjaajan ja ohjattavan tiedoissa ja taidoissa. Har-*

*joittelijat voivat olla hyvinkin ”vasta-alkajia” omassa opetustyössään. (Ohjaaja 13)*

*Ylipäänsä ohjaus niin kuin opettajuuskaan ei ole pelkästään yksin puurtamista, vaan kollegoiden tuki on työssä valtava voima. Ohjauksesta saatuja kokemuksia kannattaa jakaa toisten kanssa, ihan niin kuin vinkkejä ja epäonnistumisiaikin. Ohjaukseen kun ei ole olemassa yhtä käsikirjaa, josta katsottaisiin ratkaisut erilaisiin tilanteisiin. (Ohjaaja 13)*

Aineiston perusteella kollegiaalisuus on yhteisöllistä työskentelyä opiskelijoiden kanssa ohjaajan toimiessa keskustelijana, vastuullisena, luotettavana ja ymmärtävänä työtoverina. Kollegiaalisuus ilmeni myös ohjausyhteisön arvostamisena ja siihen tukeutumisenä ohjaajana.

Kollegiaalisuutta vielä laajempi yhteisöllisyys – yhteisöllisen oppimisen ja yhteistyön merkityksen korostus – täydentävät ammatillisen yhteisöllisyyden ulottuvuutta. Kirjoitelmissa yhteisöllisyys korostuu työn arjen jakamisena toisten kanssa sekä toisaalta itsen ja toisaalta työtoveruuden arvostamisena. Lisäksi informantit kuvailivat tilan antamista itselle ja toisille, kuitenkin opettajayhteisön ja ammatin antamien normien suunnassa.

*Kaiken hektisyyden ja joustamisen keskellä pidä kuitenkin huolta myös itsestäsi: taakkaa jakamalla kollegojen tai vaikkapa esimiehen kanssa se kevenee. --- Älä myöskään pelkää jakaa iloa ja onnistumisia. (Ohjaaja 4)*

*Pidämme kiinni siitä, että opiskelijat myös kirjaavat ylös omat tavoitteensa ja oppilaille asetetut tavoitteet. --- Sopikaa tarkasti säännöistä ja tuntimääristäkin, niin ettei jää epäselvyyksiä tai kyräiltä-*

*vää. --- Sitä paitsi, kun tekee yhteistyötä muiden kanssa ja antaa opiskelijoiden kysyä, vastata, reflektoida, niin itse ei tarvitse ollakaan aina se ’viisaampi’ joka tilanteessa. Kuten sanottu, opetusharjoittelijoilta oppiikin paljon. (Ohjaaja 14)*

Yhteisöllisyyttä kuvaa ohjaustyön suunnitelmallisuus, ohjauksen sisältöjen ja ajallisten resurssien selkeä rajaaminen sekä oppimiseen suuntautunut vuorovaikutus opiskelijoiden ja työtovereiden kanssa. Ohjaaja itsekin nähdään oppijana vuorovaikutuksessa ohjattavien ja ohjaajakollegojen kanssa.

*Työelämässä ei myöskään voi sooloilla ihan miten tahtoo, vaan työ rajoittaa joissakin tilanteissa muita ratkaisuja. Tämänkin toivon välittäväni ohjaajana, kun välillä joudun asettamaan rajoja ja ilmaisemaan eriävän kantani. --- Tätä samaa välitän ohjauksessani: haluan ohjattavan tuntevan olonsa turvalliseksi. Minulla on tieto siitä, mitä tulee tehdä, miten paljon voimme laittaa työhön aikaa ja organisoin yhteistä toimintaamme. Kun kaikki tietävät, mitä tehdään ja milloin, on luovuudelle enemmän tilaa. (Ohjaaja 20)*

Työyhteisön ja työelämän perspektiivit korostuvat yhteisöllisessä toiminnassa. Ohjaussuhteiden käytännössä ne tarkoittavat, että tiedostetaan ulkoiset puitteet ja ihmissuhteet organisaatiossa, ja pyritään avoimuuteen käsiteltäessä sekä onnistumisia että hankalia asioita.

## **Ammatilliseen kasvuun – ohjausajattelun näkyväksi tekeminen ja jakaminen**

**A**rtikkelimme tutkimustehtävänä on ollut pohtia, millainen on opettajaopiskelijoiden ammatilli-



sen kasvun ohjauspyrkimys ja mitkä ovat sen tärkeimmät ulottuvuudet. Aineistomme pohjalta voimme todeta ytimekkäästi, että ammatillinen kasvu on vaativa, holistinen ohjauspyrkimys. Edellä olemme kuvanneet kahta opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun ohjaamisen pääulottuvuutta: (i) tietoinen ajattelu ja (ii) yhteisöllisyys. Seuraavassa keskustelemme vielä näistä ulottuvuuksista aiempaa tutkimusta hyödyntäen.

Ammatillisen kasvun tietoisin ajattelun ohjauksessa on kyse siitä, että tutkitaan itseä, ja jäsennetään käsitystä itsestä toimijana. Tavoitteena on samalla koordinoita omaa ajattelua ja toimintaa mielekkääksi kokonaisuudeksi. Todellisuuden monet haasteet ja pirstaleisuus aiheuttavat reflektiivisen prosessin. (Peavy 1999, 46.)

Ammatillisen kasvun yhteisöllisessä ulottuvuudessa keskeisenä ovat yhteisöllisyyden monet ilmentymät riippuen siitä, millaisia sosiaalisia suhteita ja minkä verran suhteita pidetään yllä. Tähän liittyy omien ajatusten jakaminen ja toisten ajatusten tulkinta sekä yhteisten merkitysten luominen sekä niiden varassa tapahtuva yhteisöllinen ajattelu ja toiminta. Tässä sosiaalisessa prosessissa tapahtuu ihmis-suhteiden monien äänten kuuntelu ja moniääninen yhteisöllinen työskentely. (Peavy 1999, 158; 2001, 18.)

Ammatilliseen kasvuun ohjaamisessa on olennaista sisäisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen syveneminen ohjauksessa. Ammatillisen kasvun ohjauksessa vaikutetaan tietoisin ajattelun ja yhteisöllisyyden kautta ammatin kannalta olennaisiin käsityksiin työtehtävästä, työympäristöstä ja ammatin yhteiskunnallisesta merkityksestä.

Ammatillisessa ohjauksessa toimiva oh-

jaaja voi kehittää ohjaustyyliään. Ohjaustyyli muodostuu valikoimasta ohjaustapoja. Tietoiseen ajatteluun liitettävää ohjausta on esimerkiksi: haasteellisten ammatillisten valmiuksien oppimisessa ohjata rohkaisevalla otteella opiskelemaan epävarmuutta sietäen, käsittelemään oppimisen esteitä, oppimista rajoittavia tunteita sekä kielteiseksi tulkittuja kokemuksia. Tietoista ajattelua hyödynnetään myös silloin, kun ohjauksella pyritään selkeyttämään tavoitteita suuntautuen tulevaan ja autetaan tunnistamaan tilannekohtaisesti käytettävissä olevia voimavaroja ja niiden mahdollisia rajoitteita. (Peavy 1999, 18–19.)

Ammatillista kasvua tukevassa ohjaustyyliässä on myös olennaista ohjata etsimään perusteluita ammatilliselle ajattelulle ja toiminnalle ammattialaan sopivasta tiedosta. Yhteisölliseen ohjaukseen puolestaan kuuluu ohjaajan tai toimintaympäristön tukea antava ohjausvuorovaikutus. Yhteisöllisessä ohjauksessa opiskelijaa tuetaan tekemään vaihtoehtoisia valintoja ja suunnitelmia, käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä ja parantamaan toimintamahdollisuuksiaan henkilökohtaisissa haasteissa. (Emt.)

Yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta ammatillisessa kasvussa taustoittavista esimerkeistä löytyi ammatillisen kasvun ohjaukseen sovellettavia periaatteita. Erityisen merkityksellistä näyttäisi olevan omia tietoja ja niiden soveltamista koskevaan itsearviointiin ohjaamisen näkökulma. Tähän tarvitaan ohjausta ja ohjeistusta, koska itsearviointikin on kehittyvä ja kehitettävä taito. Myönteiseen reflektiiviseen työskentelyyn ohjaaminen sekä yksilöllisesti että yhdessä, esimerkiksi ammatillisen harjoittelun aikana, suunnittelussa, käytännön toiminnan aikana sekä arvioitaessa toimintaa jälkikäteen, lisäävät mah-



dollisuuksia parantaa ammatillista osaamista. Reflektion kohteeksi suositellaan valittavan erityisesti havainnot onnistumisista oman osaamisen kasvaessa. Jatkuva liiallinen keskittyminen osaamisen puutteisiin saattaa johtaa lamaannuttavaan ja passivoivaan ohjaustyylisiin. (Rogers ym. 2006, Ghaye 2011.) On tärkeää tunnistaa ammatillisen kasvun haasteet ja kasvun edistyminen ohjatussa harjoittelussa.

Lähtökohtaisesti ammatillisen kasvun ohjaus tulee mahdolliseksi ilmapiirissä, jossa ammatilliseen pohdintaan kannustetaan ja sille annetaan tilaa. Ohjauksessa suostutaan pysähtymiseen ja olemiseen ammatillisten kysymysten äärellä valmiina ottamaan oppia käsiteltävistä tilanteista. Ohjaustilanteissa odotetaan ajatusten pukemista ja kuvaamista sanoin ja jäsentämistä käsitteellisesti. (Dirkx 1998.) Ohjaajien mukaan tietoiseen ammatillisen kasvun ohjaukseen liittyvät keskeisesti läsnäolo ja emotionaaliset valmiudet sekä ohjauksen näkeminen auttamisena. Reflektiivisyys on ammatillisten sisältöjen tarkastelua ja näkyväksi tekemistä. Se on perusteluiden käsittelemistä ja keskeisten kysymysten esittämistä. Tämän kaltainen reflektiivisyys mahdollistaa rakentavan palautekeskustelun ohjatussa harjoittelussa.

Yhteisöllisyys on opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden ohjaussuhteissa tavoitteellista ohjaajien ja ohjattavien yhteistyötä. Yhteisöllinen ohjaus on aidoimmillaan työn arjen jakamista ja yhteistyön arvostamista. Työyhteisö, työympäristö sekä ammatin yhteiskunnallinen tehtävä ovat ohjauksen yhteisöllistä sisältöä. Yhteissuunnittelu on sinänsä yksi yhteisöllinen ohjaustapa. Se mahdollistaa harjoittelun tavoitteiden, yhteisten sääntöjen ja käytäntöjen sekä arvioinnin kriteerien käsittelemisen. Ohjatussa harjoittelussa on mahdollista suunnata ohjausta toimijoi-

den toimintakykyisyyden ylläpitämiseen ammatillisessa kasvussa. Sekä ohjaaja että ohjattava käsittelevät ammatillisessa ajattelussa jatkuvasti itseän ja ympäristöön liittyviä tunteita ja työkäytäntöjä, joihin täytyisi löytää oppimista kannatteleva perspektiivi.

## Lähteet

- Dirkx, J. 1998. Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7, 1–14.
- eNorssi 2014. Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. Luettu osoitteesta <http://www.enorssi.fi/>
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and learning through reflective practice. A practical guide for positive action.* Second edition. Routledge: London.
- Huberman, A. & Miles, M. 1998. *Data management and analysis methods.* Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials.* London: Sage, 179–209.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetus-harjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.
- Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42 (1), 46–57.
- Martikainen, T. 2014. Ohjaustarpeista ohjauksen työtapoihin opettajaopiskelijoiden ohjauksessa. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtikoinen-Suviranta, R. Partikainen & E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa.* Suomen harjoittelukoulujen julkaisu. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Joensuun normaalikoulu, 38–51.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook.* 2nd edition. London: Sage.
- Mouhu, H. 2014. eNorssin ohjaajakoulutus tukee ammatillista kasvua ja vahvistaa ohjaajan identiteettiä. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehtikoinen-Suviranta, R. Partikainen ja E. Vähä (toim.) *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista.* Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Joensuun normaalikoulu, 72–89.
- Peavy, V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus:*

konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.

Peavy, V. 2001. New visions for counselling in the 21st century. *Australian journal of career development* 10 (2), 15–20.

Rogers, G., Mentkowski, M. & Reiserter Hart, J. 2006. Adult holistic development and multidimensional performance. Teoksessa C. Carol (toim.) *Handbook of adult development and learning*. USA: Oxford, 497–535.

Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Kiviniemi, U. 2011. Integriivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. 2006. Teacher knowledge and beliefs. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. 2nd edition. London: Erlbaum, 715–737.

