

Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus

Johdanto

Opettajankoulutus tulisi nähdä pedagogisena prosessina, jossa keskeisinä lähtökohtina ovat tulevien opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen ja uudistavan oppimisen edellytysten luominen. Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon opetusharjoittelun ohjauksessa, koska ohjaussuhteet ovat tärkeitä ammattikäytänteiden muovaajia. Ohjaajat toimivat muun muassa opetuksen malleina, ohjeiden ja neuvojen antajina sekä tukea antavina ammatillisen kasvun edistäjinä. Parhaimmillaan ohjaussuhteet voivat olla sekä ohjaajan että ohjattavan vastavuoroisen ammatillisen kasvun lähteitä. Ohjauksen ideaalina on tällöin dialogi, tasavertainen vuoropuhelu. Dialogiin pyrkivät ohjaajat käyttävät kollaboratiivista, yhteistoiminnallista ohjaustyylillä, ja he yhdistävät tuen ja haasteet tavalla, joka valtauttaa ohjattavat sitoutumaan opettamaan oppimisen prosessiin kriittis-reflektiivisenä toimintana.

Mutta onko näillä ihanteilla yhteyttä käytännön todellisuuteen, vai ovatko ne pelkkää puhetta, sanahelinää? Edistävätkö koulutuksen rakenteet ja prosessit, opetus suunnitelmat ja opetusharjoittelun käytänteet näiden tavoitteiden saavuttamista? Tarkastelen tätä kysymystä opetusharjoittelun ohjauksen näkökulmasta. Artikkelini perustuu Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa toteuttamaani laajempaan tutkimushankkeeseen, jonka tarkoituksena on kuvailla ja selvittää, 1) millaisia odotuksia ja tulkintoja kohdistuu opetusharjoittelun ohjaajan rooliin, 2) mitkä ovat hyvän ohjaussuhteen piirteitä ja 3) millaisia käsityksiä opiskelijoilla ja opettajankouluttajilla on hyvästä ohjaajasta ja ohjattavasta sekä 4) miten opiskelijoiden ohjaukokemukset vastaavat ohjauksen ideaaleja.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vuosina 1999–2000 keskityttiin opettajankoulutuksen eri osapuolten, opiskelijoiden ja opettajankouluttajien (N = 66) käsityksiin hyvästä ohjauksesta. Aineiston laadullinen analyysi ja tulkinta perustuivat fenomenografiseen lähestymistapaan. Tutkimuksen toisessa vaiheessa selviteltiin sitä, miten syventävän harjoittelun suorittaneet opiskelijat (N = 40) ovat kokeneet opettajankoulutuksen aikana saamansa ohjauksen. Tutkimusaineisto kerättiin marraskuussa 2002 kyselylomakkeella, joka oli laadittu laadullisen aineiston ja ohjauksen tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tutkimuskysymyksiä olivat nämä: 1) Mitä eroja opiskelijat näkevät kenttäkoulujen ja normaalikoulun ohjauksessa? 2) Miten opiskelijat kokevat normaalikoulun lehtoreiden ja didaktiikan lehtoreiden antaman ohjauksen ja mitkä ovat ohjauksen suurimmat erot? 3) Miten ohjausta tulisi kehittää?

Tutkimuksen avulla pyritään parantamaan ymmärrystä hyvästä ohjauksesta ja ohjaussuhteen eri toimijoiden odotuksista sekä kehittämään ohjausta siinä havaittujen puutteiden analyysin pohjalta. Ohjaavien opettajien persoonallisista ja ammatillisista piirteistä ja niiden merkityksestä ohjausprosessissa on jonkin verran aikaisempaa tutkimusta (Cameron-Jones & O'Hara 1997; McJunkin ym. 1998). Myös ohjaajan rooleja, ohjauskeskustelun piirteitä ja ohjauksen käytänteitä eri ohjaajaryhmissä on tutkittu (esim. Jyrhämä 1999; Kiviniemi 1997; Krokfors 1997; Talvitie ym. 2000). Kuitenkaan käsityksiä siitä, mitkä ovat hyvän ohjauksen piirteitä ja miten ne toteutuvat eri ohjaajaryhmien antamassa ohjauksessa, ei juuri ole tutkittu.

Aikaisempi tutkimus kuitenkin osoittaa, että koulun ja opettajankoulutuslaitoksen ohjaavien opettajien rooleihin kohdistuu ristiriitaisia odotuksia. Ongelmina ovat lisäksi ohjaajaryhmien yhteisen näkemyksen puute ja kyvyttömyys työskennellä yhdessä sekä pinnallisuus asioiden käsittelyssä opiskelijoiden kanssa. (Borko & Mayfield 1995.) Jos odotuksista ja tehtävistä eri ohjaajaryhmissä ei keskustella eikä niitä selkiytetä, voi opiskelijan ammatilliseen kehitysprosessiin jäädä aukkoja, joista kukaan ei huolehdi.

Miksi ohjauksikäsitsten tutkimusta?

Ohjaus on eksperttiopettajan ja noviisiin välistä monimutkaista sosiaalista vuorovaikutusta, joka on jatkuvan rakentamisen ja neuvottelun kohteena. Sen tarkoituksena on edistää opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä. Ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta voidaan tutkia dyadisena vaihdon prosessina (Campbell & Campbell 2000). Molemmilla osapuolilla on erilaisia oletuksia, odotuksia ja käsityksiä siitä, millaista ohjauksen tulisi olla. Eri osapuolten odotukset ja tarpeet kehittyvät ohjauksen edetessä ja voivat joutua myös ristiriitaan, mikä voi olla haitallista ohjaussuhteelle.

Opetusharjoittelun ohjaaja tulkitsee roolinsa teoreettisen viitekehityksensä, uskomustensa ja asenteidensa kautta. Myös harjoittelijalla on käsitteellisiä rakennelmia, joiden avulla hän tulkitsee ilmiöitä ja sijoittaa ne kontekstiinsa, mutta nämä ovat enemmän arkikäsitteitä ja uskomuksia. Ohjauksessa nämä uskomukset ja arkikäsitteet eli käyttöteoria tulisikin Nummenmaan (1997, 84) mukaan nostaa keskustelun kohteeksi. Myös ennako-odotusten selvittäminen on tärkeää, sillä odotukset vaikuttavat siihen, miten kumpikin osapuoli jäsentää tilannetta. Näiden odotusten selkeys ohjaussuhteen alusta alkaen voi edistää sen kehitystä ja sopivien oppimistavoitteiden asettelua (Holloway 1995).

Abell työtovereineen (1995) havaitsi, että useimmilla ohjaajilla on ennalta määritellyt näkemykset rooleistaan. Ohjauksen osapuolten on tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla tuloksellista pedagogista toimintaa. Ohjaajien käsitykset ohjauksesta saattavat peilata heidän omaa näkemystään opettamisesta. Ojasen (2000, 8) mukaan ohjaussuhteen juuret ovat syvällä ohjaajan käsityksissä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Tärkeintä ohjauksessa on kyseenalaistaa oman toiminnan taustalla olevia periaatteita. Se ei vielä kuitenkaan riitä, vaan jotta ohjaus edistäisi opiskelijan ammatillista kehitystä elämänikäisenä projektina, tulisi sen pe-

rustua sekä yksittäisen ohjaajan että koko opettajankoulutuksen osalta eksplikoituun ja teoreettisesti perusteltuun näkemykseen ohjauksesta. Ajan puutteen ja ohjaukseen liittyvien monitahoisten ongelmien takia useimmat ohjaajat kuitenkin toimivat rutiininomaisesti ja intuitiivisesti oman aikaisemman praktiikkansa pohjalta eivätkä kyseenalaista toimintansa periaatteita (Ojanen 2000, 13). Toisaalta ohjaajien voi olla vaikeaa tunnistaa ja lausua ääneen tällaisia hiljaisen tiedon alueelle kuuluvia implisiittisiä käsityksiä (Hawkey 1997).

Ohjauksikäsitusten kriittinen tutkiminen on tärkeää opettajankoulutustehtävän kannalta, sillä opetusharjoittelulla ja ohjaussuhteilla on tutkimuksen mukaan keskeinen osa opettajien ammatillisessa kehityksessä (Hawkey 1998). Myös opiskelijat arvostavat tätä osaa koulutuksessaan ammatillisten valmiuksien antajana. Sen sijaan teoreettisia opintoja arvostetaan huomattavasti vähemmän. Opettajankoulutuksen tulee kuitenkin olla sekä ammatillisuuden että tieteellisyyden sävyttämää. Opettajan tietoperustan ja pätevyyden tulisi rakentua teoreettisen tiedon sekä opiskelijan käytännöllis-kokemuksellisen tiedon, itsesäätelytiedon ja aikaisempien tieto- ja uskomusrakenteiden integroitumisprosessissa, ei siten että teoria ja käytäntö lokeroituvat omiksi maailmoikseen (Väisänen & Silkelä 2000). Jos integraatiossa ei onnistuta, on vaarana, että opettajaksi kasvu on vain aikaisempien käytäntöjen toistamista. Opettajankoulutus tulisikin nähdä pedagogisena prosessina, jossa keskeinen lähtökohta on opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen siten, että opiskelijassa herätetään kiinnostus myös pohtia ja kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä ja omaa toimintaansa (McNally & Martin 1998; Niemi 1990). Myös Nummenmaan (1997, 82) mukaan silloin kun ohjaajan koulutusnäkömyksen lähtökohtana on opettaja työnsä tutkijana, on ohjauksen ydin kasvatuskäytännön tutkiminen ja kyseenalaistaminen eli opiskelijan reflektiivisten prosessien aktivoiminen.

Ohjauksen käsite

Ohjaus on perinteisesti määritelty vuorovaikutussuhteeksi, joka on vapaaehtoinen, dynaaminen, pitkäkestoinen, intensiivinen ja tukea antava. Tätä suhdetta luonnehtivat lisäksi luottamus, ystävyys, vastavuoroisuus ja kunnioitus (Colwell 1998; Fullerton 1998). Ohjauksessa kokeneempi henkilö ohjaa vasta-alkajan ammatillista kehitystä. Ohjauksen tehtäviä toteutetaan ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutussuhteen piirissä jatkuvana, huolehtivana ja epämuodollisena toimintana. (Anderson & Shannon 1988, 40.)

Ohjaus yleiskäsitteenä ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton, eikä sitä voida myöskään kaikilta osin soveltaa aivan sellaisenaan opetusharjoitteluun. Ohjauksen klassisesta määrittelystä poiketen opetusharjoittelun ohjaukseen liittyy vahvasti myös ns. instrumentaalinen ohjaus (vrt. Colwell 1998). Tämä merkitsee muun muassa sitä, että ohjaussuhde ei ole opiskelijalle vapaaehtoinen, vaan se on osa koulutusta ja sillä pyritään varmistamaan, että opiskelijat saavuttavat määrätyn ammatillisen kompetenssin. Ohjaaja toimii portinvartijan roolissa opettajan ammattiin johtavalla tiellä.

Ohjauksen tavoitteet ja tehtävät sekä ohjaajan roolit voivat vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan. Toisaalta myös ohjaajan ohjausorientaatiolla on merkitystä, ts. millainen näkemys hänellä on koulutuksen päämääristä ja miten hän jäsentää ohjauksen kohteen (Nummenmaa 1997, 77). Ohjausta ei siten yksikäsitteisenä ole olemassakaan, vaan se merkitsee eri asioita eri tilanteissa. Ohjauksen tehtävänä voi olla sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallin antaminen, tukeminen ja auttaminen (vrt. Fullerton 1998, 6).

Ohjaajan rooleja on luonnehdittu monin tavoin opettajankoulutuksessa. Monet tutkijat ovat myös kiinnittäneet huomiota ohjaajien roolien moninaisuuteen ja joidenkin näiden roolien mahdollisiin ristiriitoihin opetusharjoittelussa (Franke & Dahlgren 1996). Kirjallisuudesta nousee esiin erityisesti kolme piirrettä: ensimmäinen liittyy ohjaajan arviointirooliin, toinen kouluttajan rooliin ja kolmas henkilökohtaisen tuen rooliin. Tutkimuksissa on havaittu jännitteitä ohjaajan tukiroolin ja arviointiroolin välillä sekä tukiroolin ja haasteiden asettamisen välillä (Martin 1996). Arviointiin liittyy epäsymmetrisen vallan ulottuvuus, mikä on haitallinen ohjaussuhteelle (Nummenmaa 1997, 84; Schantz 2000). Nämä haitat korostuivat eritoten opetustaidon numeerisen arvostelusysteemin aikana. Tämä johtikin numeerisen arvostelun poistamiseen, mutta valtakysymystä ei ole täysin onnistuttu häivyttämään. Ohjaajan ja ohjattavan statusero (ekspertti–noviisisuhde) ohjaussuhteessa jää jäljelle, mutta sen ei Nummenmaan (emt., 84) mukaan tarvitse merkitä valtasuhdetta.

Ohjaus kehittävänä ja kehittyvänä suhteena

Ohjaajat ja opettajaksi opiskelevat tuovat mukanaan yhteiseen yritykseensä monia yksilöllisiä uskomuksia, suhtautumistapoja ja huolia. Tällaiset konstruktiot merkitsevät sekä ohjaajan että opiskelijan kannalta, että ohjaussuhteet ovat äärimmäisen monimutkaisia. Ohjaus on perinteisesti ymmärretty kehittävänä ja kehityksellisenä suhteena. Jos ymmärrämme tulevan opettajan ammatillisen kehityksen opettamaan oppimisen prosessina, määrittäyty ohjaus opetus-oppimistilanteena, jossa opiskelija ohjauskokemusten ansiosta muuttuu sekä kognitiivisella, affektiivisella että sosiaalisella alueella (Hawkey 1997). Ohjaajan ja opiskelijan välille syntyvä suhde on väylä, jonka kautta ohjausprosessit välittyvät kognitiivisten, affektiivisten ja ihmissuhdetekijöiden välisten yhteyksien läpäisemänä. Nämä ovat myös tavallaan ohjauksen tasoja, ja menestyksellinen ohjaussuhde vaatii, että ohjaaja toimii kaikilla näillä tasoilla. Mitä enemmän ollaan tekemisissä affektiivisella ja ihmissuhdealueella, sitä syvällisempi ohjaussuhde on ja sitä enemmän ohjaajalta vaaditaan ihmissuhdetaitoja.

Eräät tutkijat ovat tarkastelleet ohjaussuhdetta erilaisten vaiheiden kautta kehittyvänä toimintana, jossa ohjaajan roolit voivat vaihdella ohjaussuhteen edetessä tai opiskelijan kehittyessä (Furlong & Maynard 1995; McJunkin ym. 1998; McNally & Martin 1997). McJunkin ym. (1998) ovat erottaneet kolme ohjauksen tyyliä: epäsuora eli ohjeista pidäytyvä, suoria ohjeita antava ja yhteistoiminnallinen tyyli. Yhteistoiminnallinen tyyli korostaa kumppanuutta ongelmanratkaisussa. Ajatuksia ja näkemyksiä vaihdetaan kollegoiden kesken ja päätökset perustuvat yhteiseen sopi-

mukseen. Kirjoittajat kuitenkin korostavat, että tilanteesta riippuen ohjaajat toimivat käytännössä näiden kolmen ohjausnäkemysten mukaisesti.

Bokeno ja Gantt (2000) viittaavat erityisesti työnohjauksen kirjallisuuteen ja esittävät, että menestyviä ohjaussuhteita voidaan luonnehtia dialogisiksi. Dialogisen ohjauksen ihanne, avoin ja vapaan neuvottelun kohteena oleva vuorovaikutussuhde, sopii hyvin myös opetusharjoittelun ohjauksen menetelmäksi ja päämääräksi. Myös Ojanen (2000, 60–70) on ohjauksen teoriaa käsittelevässä uutuuskirjassaan tarkastellut dialogia ohjauksen kommunikaatiomenetelmänä ja korostaa, ettei kyseessä ole mikä tahansa ihmissuhde, vaan kasvatussuhde, joka pyrkii edistämään ohjattavan kasvua (emt., 62). Ojansen mukaan (emt., 67) avoin dialogi mahdollistaa rakentavan ja luovan toiminnan, jossa säilyy kummankin osapuolen välitön kokemuksyhteys todellisuuteen.

Bokeno ja Gantt (2000) määrittelevät termin dialogi yhteistoiminnalliseksi, vastavuoroisesti rakentavaksi, kriittis-reflektiiviseksi, osallistuvaksi ja täysipainoiseksi liittymiseksi suhteeseen minän, muiden ja maailman kesken. Lainaten muiden kirjoittajien ajatuksia (lähinnä Bakhtin, Buber ja Rogers) he esittävät, että tällainen käsitteellistäminen sisältää muun muassa tasavertaisen kanssakäymisen, empatian ja aidon kiinnostuksen toisesta ihmisestä, refleksiivisyyden ja reflektiivisyyden, vastaavuoroisen osallisuuden ja kollektiivisen tietoisuuden sekä rajoja ylittävän ja aidon kommunikaation. Ohjaajan rooli on Bokenon ja Ganttin mukaan todellisuuden rakentamista yhdessä ohjattavan kanssa pikemmin kuin sen heijastamista tai tulkintaa ohjattavalle. Tällaisia suhteita luonnehtii yhdessä tutkiminen ilman valmista käsikirjoitusta ja kahlitsevia muodollisuuksia. Kommunikaation peruskivinä ovat jatkuva kysely ja tulkitseva kuuntelu pikemmin kuin vastausten antaminen.

Ohjauksen ymmärtäminen dialogisena suhteena on sen ymmärtämistä tasavertaisena ja pitkäkestoisena molemminpuolisen kasvun, kunnioituksen ja tutkimisen prosessina. Feiman-Nemser (2001) kutsuu tällaista ohjausta kasvattavaksi. Dialogisen ohjauksen ihanne ei kuitenkaan tutkimuksen valossa näytä toteutuvan ohjaussuhteissa.

Paljon puhuttu reflektiivisyys ei myöskään tunnu tutkimusten mukaan kantavan hedelmää. Onneksi sentään akateemisen opettajankoulutuksen alkuajat, jolloin koko käsite oli vähintäänkin oudoksuttava, ovat jääneet taakse. Todennäköisesti heikkoudet reflektiivisyysmissiossa osittain johtuvat siitä, että opiskelijan reflektiivisyys on pedagogisissa opinnoissa jätetty lähes kokonaan opetusharjoittelun varaan. Ongelmana siinä on, että harjoittelussa opiskelijaa kiinnostaa enemmän käytännön opettamaan oppiminen ja tilanteiden hallinnan taitojen kehittyminen kuin niiden taustalla olevien syvällisempien teoreettisten näkemysten pohdiskelu (vrt. Tillema 2000). Elävä vuorovaikutus harjoittelun ja muiden pedagogisten opintojen välillä kaipaakin korjaamista. Väheksyä ei voi myöskään sitä selitystä, että varsinaiset mission alkuunpanijat, kasvatustieteilijät, ovat enimmäkseen tyytyneet seuraamaan ideaansa sivusta ja jakamaan neuvojaan kateedereilta.

Millainen on hyvä ohjaaja?

Kun ohjaussuhdetta tarkastellaan opiskelijan näkökulmasta, näyttäisi ohjaajien antama tuki nousevan tutkimusten mukaan keskeiseksi hyvän ohjauksen piirteeksi (Cameron-Jones & O'Hara 1997; Hawkey 1997). Cameron-Jonesin ja O'Haran (1995) tutkimuksessa ohjaajat arvostivat korkeimmalle ohjaajan roolin tuen antajana, mallina ja palautteenantajana. McJunkin ym. (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että opiskelijat suosivat yhteistoiminnallista tyyliä ja useimmat ohjaajat käyttävät sitä. Vähiten suosittu oli epäsuora (*non-directive*) tyyli, ja sitä myös käytettiin harvimminkin.

Oman tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa, joka keskittyi hyvän ohjauksen piirteisiin, löytyi aineistosta (N = 66) yhteensä 262 mainintaa hyvän ohjaajan ominaisuuksista. Aineiston analyysi ja tulkinta sekä yksityiskohtaiset tulokset on esitetty tarkemmin toisaalla (Väisänen 2001a). Hyvän ohjaajan piirteet voitiin tiivistää kolmeksi ylätasoinen kategoriaksi ja edelleen alakategorioihin. Ensimmäinen yläkategoria 'ammattillisuus' oli suurin sisältöluokka (39 % maininnoista) ja se sisältää neljä alakategoriaa. Nimesin nämä seuraavasti: a) kompetenssi, b) reflektio, c) standardit ja normit sekä d) persoona.

Ammatillisen kompetenssin kategoria sisältää mainintoja hyvästä ohjaajasta teoreettisesti ja käytännöllisesti pätevänä, taitavana ja tietävänä ammattilaisena, joka on oman alansa asiantuntija. Hänellä on hyvä ohjaustaito ja hän kykenee vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. Opiskelijoita vastaajista oli 17 %, mikä on peräti 13 prosenttiyksikköä pienempi kuin heidän suhteellinen osuutensa (30,3 %) aineistossa.

Toinen sisältöluokkaa liittyi ohjaajan reflektiivisyyteen, ammatilliseen kehitykseen ja haluun oppia työssään. Yhdestätoista maininnasta yksikään ei tullut opiskelijalta. Eräs didaktikko toteaa: *"Hyvä ohjaaja pyrkii ottamaan palautetta työstään, tunnistaa epäonnistumisensa ja on kykenevä kehittämään itseään jatkuvasti, tulemaan viisaammaksi."*

Ohjauksen standardeissa ja normeissa korostui ohjaajan luotettavuus ja sitoutuminen työhönsä. Hyvä ohjaaja on täsmällinen, tavoitettavissa ja sietää kritiikkiä. Yksi opiskelijoista ilmaisi asian seuraavasti: *"Ohjaaja ei keskeytä tuntiasi, antaa täsmällistä palautetta myönteisessä hengessä eikä nöyryytä ohjattavaa."*

Persoonallisuudeltaan hyvä ohjaaja nähtiin muun muassa sosiaalisena ja kypsänä henkilönä; hänellä on huumorintajua ja elämäkokemusta. Lisäksi hän on persoonallinen, joustava, luova, jämäkkä ja laajakatseinen. Vastauksista vain 21 % tuli opiskelijoilta. Eräs didaktikko kirjoitti: *"Hyvällä ohjaajalla on tuntosarvet, jotta hän pystyy aistimaan ohjattavan tarpeet; hän on kypsä aikuinen ja tunne-elämältään tasapainoinen; hänellä on laaja elämäkokemus ja hän on kokenut opettaja, joka osaa kuunnella ja myötäelää."*

Toisen pääkategorian nimeksi tuli 'ohjaussuhde' ja se käsitti noin 36 % maininnoista ja edustaa ohjauksen sosiaalista puolta. Hyvä ohjaaja nähtiin tuen antajana, kannustajana ja turvallisen ohjaussuhteen luojana. Hyvä ohjaaja kuuntelee ohjattavaa, on empaattinen ja helposti lähestyttävä; hän motivoi ja kiinnittää huomiota ohjattavan itsetuntoon. Hyvä ohjaaja on kenttäkoulun opettajan mukaan *"ystävällinen kollega, avoin ja turvallinen 'vanhempi'"*. Opiskelijan toive on, että ohjaaja *"antaa*

tukea ja ohjaa epäonnistumisen jälkeen”.

Kolmas pääkategoria, 'ohjauksen tehtävät ja tyylit', sisälsi noin 25 % maininnoista ja edustaa ohjaajan tehtäviä, jotka jaettiin kolmeen alakategoriaan: a) ohjeita antava, b) kasvua edistävä ja c) yhteistoiminnallinen ja haasteita asettava.

Ensimmäinen alakategoria liittyy ohjaajan rooliin auktoriteettina ja ohjeita antavana mallina. Ohjaaja nähtiin neuvojen antajana, valmentajana ja palautteen antajana. Vastaukset sisälsivät myös sellaisia sanoja tai ilmaisuja, kuten *”ohjaa”, ”jakaa ideoita”, ”jakaa asiantuntemustaan opiskelijalle”, ”antaa ehdotuksia”, ”jakaa tietoa”.*

Vastauksista 55 % tuli opiskelijoilta, mikä on peräti 25 prosenttiyksikköä suurempi kuin heidän suhteellinen osuutensa aineistossa. Myös Jyrhämä (1999; 2002) on todennut tutkimuksissaan, että ohjeet ja neuvot ovat säilyttäneet suosionsa opetusharjoittelussa ja että opiskelijat ovat varsin ”reseptinnälkäisiä”. Eräs opiskelija totesi: *”Hyvä ohjaaja antaa rakentavaa palautetta ja ehdotuksia siitä, miten asioita voidaan korjata; hän antaa vihjeitä ja neuvoja; hän ei oleta, että opiskelija tietää kaiken.”* Myös Hawkeyn (1998, 336–338) analyysi ohjauskeskusteluista opetusharjoittelussa osoittaa ohjaajan puheessa esiintyvän eniten ohjeiden ja neuvojen antamista tai informaation jakamista, mutta lähes yhtä paljon opiskelijan yllyttämistä kehittämään omaa ajatteluaan.

Toinen alakategoria liittyi opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen. Ohjaajan rooli nähtiin pikemminkin suorista ohjeista pidätyvänä kasvun edistäjänä. Hyvä ohjaaja antaa opiskelijalle vapaat kädet ideoida, suunnitella, keksiä, kokeilla ja toteuttaa opetusta. Hän antaa myös vastuuta, auttaa oppimaan ja kehittymään sekä näkemään laajemmin. Erään ohjaajan mukaan hyvä ohjaaja *”...on vuorovaikutuksessa ohjattavan kanssa ja ottaa hänen ajatuksensa huomioon. Hän saa ohjattavan ajattelemaan itse ja tunnistamaan vahvuutensa ja heikkoutensa sekä kehittämään itseään”.*

Yhteistoiminnallisessa ohjaustyylissä korostuu kumppanuus ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Ajatuksia ja ideoita vaihdetaan kollegoiden kesken opiskelijan ollessa nuorempi kollega. Hyvä ohjaaja aktivoi, esittää kysymyksiä, pyytää perusteluita, ohjaa tutkimaan ja yllyttää harkitsemaan eri vaihtoehtoja. Ainoastaan yksi kymmenestä vastauksesta tuli opiskelijoilta. Eräs vastaus valaisee hyvin tätä ohjaustyylä: *”Hyvä ohjaaja on yhteistyötä tekevä opettaja, joka haastaa ohjattavansa ajattelemaan ja tutkimaan opittavaa ilmiötä oppijan omia voimavaroja tukien. Tukee kutakin opiskelijaa hänen oppimispolkunsa erilaisissa vaiheissa ja eri tasoilla sen mukaan, kuinka itseohjautuvaan oppimiseen opiskelija on valmis.”*

Millaista on hyvä ohjaus?

Tutkimuksessani (Väisänen 2001a) hyvää ohjausta kuvaavia mainintoja oli 100, joista voitiin tunnistaa 60 erilaista sisältöluokkaa. Näistä voitiin tiivistää kolme ylätasoa käsityskategoriaa, joista yksi jakautui edelleen kolmeen alakategoriaan. Pääkategoriat nimesin 'ohjauksen perustaksi', 'ohjaussuhteen piirteiksi' ja 'ohjauksen tavoitteiksi'.

Hyvän ohjauksen perustana ovat yksilöllisyys, persoonallisuus ja yksilöiden tarpeiden huomioonottaminen. Se perustuu selkeisiin tavoitteisiin ja ammatillisiin

standardeihin ja on hyvin organisoitua. Opiskelijat nähdään aktiivisina ja oma-aloitteisina. Hyvä ohjaus antaa raamit ja rajat sekä riittävästi aikaa.

Ohjaussuhdekategoria kuvaa ohjauksen prosessia, ohjaussuhteen piirteitä ja ohjauksen ilmapiiriä. Alakategoriat nimesin seuraavasti: a) 'ihmissuhteet', b) 'dialogi' ja c) 'henki'. Opiskelijoiden osuus maininnoista oli vain 10,5 %.

Ohjauksen ihmissuhteissa korostuvat tuki, kannustus ja rohkaisu. Hyvä ohjaus perustuu turvalliseen ja läheiseen vuorovaikutukseen osallistujien kesken. Myös muut kirjoittajat (Brooks 1996; Nummenmaa 1997, 78–81) kuvaavat hyviä ihmissuhdetaitoja tehokkaan ohjauksen olennaisina piirteinä. Näitä ovat kyky rohkaista, myötäelää, kuunnella, peilata toisen tunteita ja ajatuksia sekä olla lähestyttävissä.

Hyvä ohjaus dialogina sisältää ilmaisuja, jotka korostavat ohjausta ensisijassa sosio-kognitiivisena toimintana eli yhteisenä reflektiona ja vuorovaikutteisena suhteena, jossa osallistujat toimivat yhteistyössä, kasvavat ja oppivat yhdessä sekä kuuntelevat toisiaan ja neuvottelevat tasavertaisina kumppaneina (vrt. Bokeno & Gantt 2000; Feiman-Nemser 2001; Ojanen 2000).

”Ohjaus on parhaimmillaan yhteinen kasvutilanne ohjattavalle ja ohjaajalle. Ohjaus toimii hyvin kysymysten avulla ja liittyy oppijan toiminnan laajempiin taustoihin ja periaatteisiin sekä kokemukset teoriaan”, kuten eräs didaktikko toteaa. Toinen didaktikko korostaa: *”Hyvä ohjaus on aitoa dialogia ja sellaisenaan oppimiskokemus myös ohjaajalle. Hänen tulisi aloittaa ohjauskeskustelu ilman ennakkolta laadittua käsikirjoitusta.”*

Eräs didaktiikan lehtori kuitenkin pohtii näin: *”Ohjattava ja ohjaaja -suhde on epäsymmetrinen ja se on vaikeampi ohjattavalle. Ohjaajan tulisi tukea emotionaalisesti, kokemuksellisesti ja tiedollisesti.”* Opiskelijan mielestä *”hyvä ohjaus ei kahlitse vaan keskustele”*.

Ohjauksen henki kuvaa ohjauksen psykologista ilmapiiriä, eetosta ja eettisiä normeja. Hyvä ohjaus on avointa ja antaa vapautta ja tilaa ohjattavalle. Se perustuu molempipuoliseen kunnioitukseen ja palautteeseen epämuodollisessa ilmapiirissä. (Vrt. Anderson & Shannon 1988, 40; Fullerton 1998; Nummenmaa 1997, 78.) Eräs didaktikko toteaa: *”Hyvä ohjaaja on empaattinen ja hyvä ihmistuntija. Tuntosarvet ovat herkäät. Jos näillä eväillä saadaan aikaiseksi avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, on puolet työstä tehty. Loppuosaan kuuluu kyky kuunnella, kyky kysellä. Kyky antaa oppijalle tilaa oivaltaa itse.”*

Ohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijoita kehittymään, ajattelemaan ja tutkimaan sekä löytämään itse ratkaisut ongelmiin. Sen tulisi olla oppimiskokemus, joka edistää opettamaan oppimista, luo myönteiset asenteet opettamista kohtaan sekä herättää kysymyksiä ja laajentaa opiskelijoiden näkemyksiä. Opiskelijat eivät vastauksissaan juuri pohtineet hyvän ohjauksen tavoitteita.

Ohjauksen todellisuus – tutkimuksen taustaa

Tutkimukseni toisessa vaiheessa keskityttiin ohjauksen todellisuuteen opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat syventävän harjoittelun suorittaneet luokanopettajaksi opiskelevat (N = 40). Aineisto kerättiin maaliskuussa 2002 kyse-

lylomakkeella, jossa oli 46 Likert-tyyppistä (asteikko 1–5) väittämää ohjauksesta, ohjauksen kokonaislaatua koskeva kysymys (asteikko 4–10) sekä neljä avointa kysymystä. Avomissa kysymyksissä opiskelijoita pyydettiin vertailemaan toteutuneen ohjauksen ja ohjaukseen liittyvien odotusten eroja sekä kenttäkoulujen ja normaalikoulun ohjaajien antamaa ohjausta, tarkastelemaan didaktikkojen roolia ja merkitystä ohjausprosessissa sekä arvioimaan opetusharjoittelun ohjauksen ongelmia.

Lomakkeen laadinnassa käytettiin hyväksi tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tuloksia ja alan tutkimuskirjallisuutta. Väittämistä muodostettiin neljä ohjausta kuvaavaa perusdimensiota, joihin kuhunkin kuului osioita ohjaajan ammatillista pätevyyttä ja henkilökohtaisia ominaisuuksia kuvaavista piirteistä, ohjaussuhteesta ja ohjauksen tehtävistä. Vastaaja arvioi erikseen normaalikoulun ohjaajien ja didaktikkojen ohjausta koko koulutuksensa ajalta. Ulottuvuudet, joiden luotettavuusestimaatit olivat varsin korkeat, nimettiin seuraavasti: I ammatillisesti pätevä ohjaus ja ohjanta, II dialogi ja ammatillisen kasvun edistäminen, III hyvä ohjaussuhde ja rakentava palaute sekä IV haasteet ja yhteinen pohdiskelu.

Ohjaavien luokanopettajien ja didaktikkojen erot ohjauksessa

Eri ohjaajaryhmien ohjauksessa havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja (Studentin t-testi) kaikilla neljällä ulottuvuudella. Kolmella ensimmäisellä normaalikoulun ohjaavien opettajien ohjaus sai opiskelijoilta paremmat arviot ja neljännellä didaktikkojen antama ohjaus. Tulosten mukaan normaalikoulun ohjaajat antavat ohjausta, joka on ammatillisesti pätevämpää. He antavat enemmän ohjausta, opastusta ja malleja, ja ohjauksessa painottuvat enemmän tasavertainen kollegiaalinen vuorovaikutus ja ammatillisen kasvun edistäminen. Ohjaussuhde on läheisempi; se antaa enemmän tukea ja kannustusta sekä rakentavaa palautetta.

Didaktikkojen antama ohjaus puolestaan asettaa enemmän haasteita; siinä on laajempi näkökulma opettajankoulutukseen; se kyselee, yllättää kehittämään ajattelua ja pohtimaan opetusta myös teoreettisesta näkökulmasta. Kuitenkin kun tätä tulosta tarkastellaan aikaisemman tutkimuksen valossa (Väisänen 2001a), näyttäisi siltä, etteivät opiskelijat arvosta tätä puolta ohjauksessaan yhtä korkealle kuin mallien, ohjeiden ja neuvojen antamista, ”reseptologiaa”. Myös Cameron-Jones ja O’Hara (1997) havaitsivat tutkimuksessaan, että opiskelijat arvostavat vähiten ohjaajan roolia haasteiden asettajana ja tuutorina.

Myös kysymyksessä ohjauksen kokonaislaadusta ohjaajaryhmät erosivat tilastollisesti merkitsevästi (Friedmanin varianssianalyysi ja Wilcoxonin T-testi). Normaalikoulun ohjaavien opettajien ohjauksen laatu sai kokonaisarvosanaksi 8,45, kenttäkoulujen 7,74 ja didaktikkojen 7,50. Suurimmat hajonnat ja pisteiden vaihteluvälit olivat kenttäkoulujen ja opettajankoulutuslaitoksen ohjauksen arvioinneissa. Eroista huolimatta tulokset ovat kokonaisuutena varsin tyydyttävät. Myös kenttäkoulujen ohjaajien ja didaktikkojen heikompiin arviointeihin löytyy aivan luonnolliset, pikemminkin opettajankoulutusjärjestelmäämme ja työnjaollisiin rooleihin kuin näiden ryhmien ammatillisiin ominaisuuksiin liittyvät selitykset, joita tarkastellaan lähemmin johtopäätöksissä. Myös Niemen (1995, 14–15) yhteenveto tutkimuksesta,

jonka mukaan ”hyvä opettaja ei välttämättä ole hyvä opetusharjoittelun ohjaaja, vaan ohjaajia on jatkuvasti koulutettava tehtävänsä”, kannattaa pitää mielessä.

Ohjauksen kehittämissuhteita

Tarkastelen kysymystä ohjauksen kehittämisestä ohjauksessa koettujen ongelmien kautta. Kenttäkoulujen ohjauksessa koettiin parempana ohjaussuhteen tasavertaisuus, käytännönläheisyys ja konkreetit neuvot, opiskelijalle annettava suurempi vapaus ja vastuu sekä opiskelijan arvostaminen ja kohtelu ”oikeana” opettajana. Nämä piirteet ovat ominaisia dialogiselle ohjaukselle (vrt. Bokeno & Gantt 2000). Huomponna kenttäkoulujen ohjauksessa oli ohjauksen laadun, ohjaustaitojen ja palautteenannon heikompi laatu sekä kriittisen palautteen puute eli ”kaikki käy” -mentali-teetti. Myös Talvitie ym. (2000) esittävät, että ohjaavilla opettajilla ei ole riittävästi aikaa ja kiinnostusta ohjaukseen, mikä johtuu muista opettajan työhön liittyvistä arkipäivän velvollisuuksista. Matikaisen (2000, 48–50) tutkimus kenttäkouluilla tapahtuvasta opetusharjoittelun ohjauksesta tuo ohjaajan kannalta esiin ongelmina ohjauksen viemän ajan, pelon ohjaustaitojen riittämättömyydestä sekä yhteistyön ja tiedonkulun yliopiston kanssa. Arvostelusta huolimatta opiskelijat näyttäsivät arvostavan kenttäharjoittelukokemuksensa vähintään yhtä korkealle normaalikouluharjoittelun kanssa, kun arviointiperusteena on ammatillisten valmiuksien kehittyminen.

Normaalikoulun ohjauksen ja palautteen laatu koettiin ammatillisesti korkeatasoisempuna. Negatiivisella puolella korostui vallan epäsymmetria. Jotkut opiskelijat valittivat, että ohjaus keskittyy liian pikkutarkkoihin yksityiskohtiin, se yrittää valaa opiskelijoita samaan muottiin ja puuttuu liiaksi opiskelijan persoonaan. Kyse on opiskelijan autonomian ja ohjauksen dilemmasta ohjaussuhteessa. Jos ohjaus ei perustu aitoon dialogiin, on vaarana, että harjoittelusta tulee epäaito ”esityksen näytteillepano” tai ”teatraalinen harhautus” (vrt. Kiviniemi 1997). Näennäisen dialogin asemesta tulisi päästä aitoon dialogiin, mutta missä vaiheessa opiskelija on kypsä astumaan ohjaajan rinnalle tasavertaisena kumppanina, on erikseen pohdittava kysymys. Aikaisemmat tutkimukset (esim. Furlong & Maynard 1995; Martin 1996; Väisänen 2001a) näyttäsivät osoittavan, että opiskelijoilla on erilaiset ohjaus-tarpeet ja kehitysvaiheet, mikä puolestaan heijastuu erilaisina toiveina ja odotuksina ohjaussuhteisiin.

Keskimäärin ohjaus koettiin melko hyväksi. Kyselylomakkeen väittämien ja-kaumien ja keskiarvojen tarkastelussa jokaisen väittämän keskiarvo oli yli 3,00, mikä on asteikon teoreettinen keskikohta. Väittämien välillä oli kuitenkin suuria eroja samoin kuin ohjaajaryhmien saamien arviointien välillä. Osin koetut ongelmat ja puutteet olivat ristiriitaisia heijastaen opiskelijoiden erilaisia tarpeita ja näkemyksiä. Opiskelijoiden mielipidejakauksen ja odotusten sekä toteutuneen ohjauksen ja ohjauksessa koettujen ongelmakohtien perusteella seuraavia kehittämissuhteita voidaan nostaa esiin.

1. Ohjaukseen tulisi varata enemmän aikaa ja kiireen tuntua ohjauksessa tulisi vähentää.

2. Ohjattava tulisi ottaa paremmin huomioon yksilönä, jolla on omat erityiset ohjaustarpeet ja tietty kehitysvaihe opettajuudessaan.
3. Ohjauksessa tulisi päästä aitoon ja tasavertaiseen, kollegiaaliseen vuorovaikutukseen; ohjaajan tulisi kuunnella ohjattavaa eikä tyrkyttää omia ajatuksiaan.
4. Ohjaajan tulisi jakaa enemmän ideoita, tietoa ja asiantuntemustaan ohjattavalle.
5. Ohjaajan tulisi kannustaa ja antaa enemmän tukea sekä luoda turvallinen ohjaussuhde.
6. Didaktiikan lehtoreiden tulisi osallistua enemmän harjoittelun ohjaukseen, perehtyä opetuksen käytäntöön ja tulla ”samalle tasolle” ohjattavan kanssa.
7. Opiskelijoita tulisi ohjata näkemään käytäntöä teoreettisesta näkökulmasta ja toisaalta auttaa soveltamaan teoriaa käytäntöön.
8. Opetus- ja kasvatuskysymyksiä tulisi pohdiskella yhdessä opiskelijoiden kanssa opetustilanteiden herättämien ajatusten pohjalta, yhdessä reflektoiden.
9. Myös ohjaajien tulisi olla halukkaita ottamaan palautetta vastaan sekä kehittämään ammatillisesti ja persoonallisesti.

Ainakin näillä ohjauksen alueilla hyvän ohjauksen ihanteet ja ohjauksen todellisuus kaipaavat vielä lähentymistä. Tässä tutkimuksessa havaituille ohjauksen ongelmille löytyy tukea myös muista tutkimuksista. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyvät hyvän ohjauksen käsitykset eivät kuitenkaan ole aina sellaisia, joita opiskelijat arvostavat. Opiskelijat saattavat kaivata pikemminkin neuvoja ja ohjeita kuin syvällistä opetus- ja kasvatuskysymysten pohdiskelua. Eräs opiskelija totesikin, että ”*kaipaamaan todellista palautetta enkä palautekeskusteluja*”. Opiskelijoiden toiveita on syytä kuunnella, mutta kouluttajien tehtävä on toimia myös koulutusnäkemysten mukaisesti, niitä kuitenkin jatkuvasti tutkien ja kyseenalaistaen.

Vastauksia kehittämisehdotuksiin

Ohjauksen ihanteita käsittelevän tutkimukseni (Väisänen 2001a) tulokset osoittivat Cameron-Jonesin ja O’Haran tutkimusten (1995; 1997) tavoin, että ohjaajat ja opiskelijat pitävät myönteistä ilmapiiriä ohjauksen tärkeimpänä piirteenä. Hyvä ohjaaja on kannustava, empaattinen ja kuunteleva.

Opiskelijat näkivät tärkeänä myös ohjaajan suoran ohjauksen eli ohjaajan tehtävinä korostuivat roolimallina toimiminen, ohjaaminen sekä neuvojen ja informaation jakaminen. Näkemys suorien ohjeiden antamisesta näyttää jakavan sekä tutkijoiden että kentän mielipiteitä. Yhdyn Jyrhämän (1999; 2002) kirjallisuuden pohjalta tekemään analyysiin siitä, että ohjeiden ja neuvojen, ”reseptien”, tulisi olla pedagogisesti legitimoituja, teoreettisesti johdettuja ja empiirisesti varmistettuja. Suorat ohjeet ja neuvot sinänsä eivät ole pahasta, mutta opetusohjeiden käyttöön tulisi liittää kriittinen arviointi. Ohjeiden ja neuvojen vastaanottajan on oltava järkevä sovelluksissaan, vältettävä vääränlaisia yleistyksiä ja havaittava ohjeiden implisiittiset käytödellytykset. Ekspertin antamat opetusta koskevat ohjeet ja neuvot voidaan nähdä itsenäisesti ajattelevan opettajan ammatillisen kasvun älyllisinä työvälineinä. Asianosaisten tulisi ymmärtää, että vallitsevien käytänteiden ja mallien kritiikitön siirtä-

minen uusille opettajasukupolville ei luo edellytyksiä uudistavalle oppimiselle ja koulun kehittämiseksi.

Perimmältään tässä on myös kyse paljon puhutusta teorian ja käytännön välisestä kuilusta. Opiskelijan on vaikea soveltaa teoreettisia ideoita käytäntöön, kun se jätetään pelkästään opiskelijan huoleksi eikä sitä tueta määrätietoisesti ohjauksen avulla. Niin opetusmenetelmät kuin sisällötkin kaipaavat selvästi uudelleenarviointia. Keinotekoiset raja-aidat teorian ja käytännön, ”ylätalon” ja ”alatalon”, koulutuksen akateemisuuden ja ammatillisuuden sekä didaktikon ja luokanlehtorin roolien välillä tulisi lopultakin purkaa. Kasvatustieteen pitäisi pystyä yhteistyössä muiden osapuolten kanssa tarjoamaan opiskelijoille välineitä pedagogisten käytänteiden jatkuvaan kehittämiseen.

Ohjauksen todellisuutta tarkastelevassa osatutkimuksessa havaittiin selviä eroja ohjaajaryhmien antaman ohjauksen laadussa. Myös hyvän ohjauksen ihanteet ja opiskelijoiden odotukset olivat ristiriidassa koetun ohjauksen kanssa. Erityisesti toivottiin didaktikkojen aktiivisempaa osallistumista ohjaukseen, didaktisten neuvojen antamista ja tulemistä opiskelijan tasolle tasavertaisina kumppaneina. Miksi sitten juuri tällä alueella on puutteita? Syyt saattavat olla kahtaalla. Didaktiikan lehtorit voivat olla oman aineenopettajataustansa takia roolinsa vankeja ja painottaa aineenhallinnallista näkökulmaa ja laiminlyödä niitä odotuksia ja tarpeita, jotka opiskelijoilla liittyvät ala-asteen luokan opettamaan oppimiseen, tai opettajaksi opiskelevan kokonaisvaltaisen kehittymisen tarpeet. Toiseksi, yliopistojen niukkojen opetusressurssien takia didaktikot ovat myös järjestelmän uhreja; toisin sanoen heillä ei ole mahdollisuutta kantaa täyttä vastuuta ohjaajan tehtävästään täysien opetusvelvollisuuksien ja muiden tehtävien takia. Didaktikkojen niukkojen ohjausressurssien käytön kohdentaminen järkevällä tavalla (vrt. Borko & Mayfield 1995; Talvitie ym. 2000) vaatii eri toimijoiden yhteistä keskustelua ja toimenpiteitä.

Yhdeksi suurimmista ongelmista opiskelijat kokivat ohjaussuhteen epätasarvon, mikä näkyy ylempi–alempi-asetelmana ohjauksessa. Colwell (1988) kutsuu tällaista ohjausta instrumentaaliseksi. Ohjaajien tulisi olla tietoisia vallasta ja vallankäytöstä ohjaussuhteessa. Clutterbuckin (1998) mukaan kirjallisuus tukee käsitystä, että valtakysymyksen poistaminen johtaa kehitykseen suuntautuvaan ohjaukseen, jossa molemmat osapuolet kokevat ohjaussuhteen palkitsevana. Keskeinen kysymys ohjauksessa onkin, kuinka ohjausdyadeille vahingollinen vallan epätasapaino onnistutaan poistamaan ja luomaan kollegiaalinen ja tasavertainen ilmapiiri (Schantz 2000). Lähtökohtana voisi olla eri osapuolten odotusten ja tarpeiden selvittely. Ohjauskeskustelulle asetettavat tavoitteet ja rajat, joiden puitteissa toimitaan, olisikin hyvä selvittää ohjauksen alkuvaiheessa (Nummenmaa 1997, 83).

Opetusharjoittelua koskevassa kirjallisuudessa on runsaasti ohjaukseen liittyviä parannusehdotuksia. Kuitenkin tarvitaan lisää tutkimusta ja yrityksiä analysoida ongelmia tarkemmin sekä uusia näkökulmia opetusharjoittelun ja ohjauksen kehittämiseen. Veal ja Rikard (1998) ehdottavat jaettava ohjausta ja vallan jakamista eri ohjaajatahojen ja opiskelijoiden kesken. Jos haluamme saada opiskelijat ottamaan vastuun omasta oppimisestaan, tulisi ohjauksessa käyttää myös kollaboratiivista ja tutkivaa toimintamallia.

Miten koulutuksen tavoitteet, rakenteet ja prosessit sekä ihanteet ja käytänteet saadaan paremmin kohtaamaan toisensa? Opettajan ammatillisen kasvun prosessi tulisi ymmärtää entistä paremmin ja ottaa koulutuksen lähtökohdaksi. Opettamaan oppiminen on syvällisesti ihmisen persoonallisuutta koskettava ja ammatillisen kasvun prosessi, pitkäkestoinen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma. Opettajankouluttajien tulisi hyväksyä, että opiskelija ei ole tyhjä astia, jota kouluttajat täyttävät tiedoilla, taidoilla ja omilla näkemyksillään. Lähtökohtana uuden oppimiselle ja perustellun käyttöteorian rakentamiselle tulisi olla edellytysten luominen vallitsevien uskomusten paljastamiselle, artikuloinnille ja uudelleenrakentamiselle. Mielikuvat, arvot ja pedagogiset uskomukset, joita opiskelijoilla on koulutuksen alussa, pitäisi nykyistä paremmin integroida koulutuksen päämääriin, sisältöihin ja menetelmiin. Sitä edellyttää myös jatkuvasti esillä oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka kuitenkin on jäänyt lähinnä mantran asemaan nykyisessä opettajankoulutuksessa.

Savonlinnan normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen joidenkin pioneeri-henkisten opettajien yhteistyöhön perustuva opiskelijoiden pitkäkestoisen ohjauksen malli on selvästi uusi avaus opettajankoulutuksessa ja sen odotetaan vastaavan edellä esitettyihin kriittisiin haasteisiin ja muutostarpeisiin. Hanke on sekä teoreettisesti perusteltu että käytännössä ja tutkimuksin (mm. Väisänen 2001b; Väisänen 2001c) osoitettu tuloksia antavaksi. Myös opettajankoulutuksen valtakunnallinen kehittämisohjelma on yhdenmukainen hankkeen tavoitteiden kanssa. Pitkäkestoisessa ohjauksessa kollegiaaliset ohjaaja- ja opiskelijaryhmät tapaavat säännöllisesti koko koulutuksen ajan. Työskentelymuotoina ovat esimerkiksi opiskelijan oman opettajuuden reflektiivinen tutkiminen (mm. metaforat, portfolio, opetuksen analyysi), ammatillisen kasvun ryhmäistunnot ja tapausperustainen opettajan työn tutkiminen. Näin sekä opiskelijat että ohjaajat sosiaalistuvat yhteisölliseen toimintakulttuuriin. Myös teoria ja käytäntö nivoutuvat yhteen ja opiskelijan ammatti-identiteetti vahvistuu, mikä luo perustan opiskelijan oman käyttöteorian tietoiselle kehittämiselle. Tällaisessa ohjausmallissa koulutuksen akateemisuus ja ammatillisuus sekä koulutus- ja kasvatustehtävä sulautuvat yhteen.

Kirjoittaja on kasvatustieteen, erityisesti metodologian ja tutkimuskäytännön, yliasistentti Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa.

Lähteet

- Abell, S., Dillon, D., Hopkins, C., McInerney, W. & O'Brien, D. 1995. Somebody to count on: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education* 11 (2), 173–188.
- Anderson, E. & Shannon, A. 1988. Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education* 39, 38–42.
- Bokeno, R. & Gantt, V. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Borko, H. & Mayfield, V. 1995. The roles of the cooperating teachers and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education* 11, 501–518.

- Brooks, V. 1996. Mentoring: The interpersonal dimension. *Teacher Development* 5–10.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1995. Mentors' perceptions of their roles with students in initial teacher training. *Cambridge Journal of Education* 25 (2), 189–200.
- Cameron-Jones, M., & O'Hara, P. 1997. Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal* 23 (1), 5–23.
- Campbell, D. & Campbell, T. 2000. The mentoring relationship: Differing perceptions of benefits. *College Student Journal* 34 (4), 516–523.
- Clutterbuck, D. 1998. Power in the mentoring relationship. Teoksessa H. Fullerton (toim.) *Facets of mentoring in higher education 2*. University of Plymouth. Seda paper 103, 57–67.
- Colwell, S. 1998. Mentoring, socialisation and the mentor/protege relationship. *Teaching in Higher Education* 3 (3), 313–324.
- Feiman-Nemser, S. 2001. Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education* 52 (1), 17–30.
- Franke, A. & Dahlgren, L. 1996. An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education* 12 (6), 627–641.
- Fullerton, H. 1998. *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth.
- Furlong, J. & Maynard, T. 1995. *Mentoring student-teachers*. London: Routledge.
- Hawkey, K. 1997. Roles, responsibilities and relationships in mentoring. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 325–335.
- Hawkey, K. 1998. Consultative supervision and mentor development. *Teachers and Teaching* 4 (2), 331–348.
- Holloway, E. L. 1995. *Clinical supervision: A system approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 30 (4), 334–349.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/>
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin; aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kroffors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opettajankoulutuksen ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 171.
- Martin, S. 1996. Support and challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers. *Teachers and Teaching* 2 (1), 41–56.
- Matikainen, T. 2000. Kokemuksia opetusharjoittelun ohjauksesta kenttäkoulussa. Teoksessa T. Matikainen (toim.) *Opetusharjoittelun ohjauksen menetelmiä kehittämässä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 66, 34–51.
- McJunkin, M., Justen, J., Strickland, H. & Justen, S. 1998. Supervisory styles preferred by student-teachers. *Clearing House* 71 (4), 248–250.
- McNally, P. & Martin, S. 1998. Support and challenge in learning to teach: The role of the mentor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 26 (1), 39–50.

- Niemi, H. 1990. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus nro 4, 65–99.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Nummenmaa, A-R. 1997. Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 77–94.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Schantz, D. 2000. Feedback, conversation and power in the field experience of preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology* 27 (4), 288–294.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. & Mannisto, P. 2000. Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (1), 79– 88.
- Tillema, H. 2000. Belief change towards self-directed learning in student-teachers: immersion in practice or reflection on action? *Teaching and Teacher Education* 16, 575-591.
- Veal, M. & Rikard, L. 1998. Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education* 49 (2), 108–119.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.
- Väisänen, P. 2001a. What constitutes good mentoring in teaching practice? A phenomenographic analysis of the conceptions held by student-teachers, mentors and supervisors. Paper presented at the 26th annual conference of the Association for Teacher Education (ATEE) in Europe, RDC 14, 27 August – 1 September 2001. Stockholm, Sweden.
- Väisänen, P. 2001b. Constructing a model and systematising tools for promoting preservice teachers' professional development. Papers of the 25th annual conference of the Association for Teacher Education (ATEE) in Europe. In M. Montane & J. Cambra (Eds.) Barcelona 2001, 585-598.
- Väisänen, P. (2001c). Professional Growth Group and Portfolio as Tools for Student-teacher Development. Paper presented at the 10th Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT 2001), September 21–25, 2001, Faro, Portugal.