

Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja

N:o 1

TUTKIMUKSIA
OPETUSHARJOITTELUN
OHJAUKSESTA

Toim. Raimo Silkelä

Joensuu 2003

Julkaisusarja:

Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1

Vastaava toimittaja

KT Raimo Silkelä

Julkaisija

Suomen harjoittelukoulut

Yhteystiedot

Johtava rehtori Petri Salo
Joensuun normaalikoulu
PL 111, 80101 Joensuu
Sähköposti: petri.salo@jnor.joensuu.fi

Johtava rehtori Timo Lappi
Oulun normaalikoulu
PL 9300, 90014 Oulun yliopisto
Sähköposti: timo.lappi@oulu.fi

ISSN 1459-6512

ISBN 952-99225-0-7

Paino

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2003

ESIPUHE

Tähän teokseen on koottu opetusharjoittelun ohjausta käsitteleviä tekstejä kymmenen viime vuoden ajalta. Mukaan on pyritty saamaan sisällöllisesti monipuolinen ja edustava kirjo harjoittelunohjausta käsitteleviä tutkimuksia. Erityisen mielenkiinnon kohteena ovat opetusharjoittelun ohjauksen erilaiset merkitykset.

Jo mukana olevien tekstien perusteella voi vakuuttua siitä, että opetusharjoittelun ohjaus on pedagogisesti ja didaktisesti moniulotteista ja tieteellisesti korkeatasoista. Parhaimmillaan harjoittelunohjaus on reflektiivistä vuorovaikutusta, joka herättää opiskelijassa kriittistä ajattelua ja tarjoaa uusia virkeitä opetustyöhön.

Osa kirjan teksteistä on toimittajan laatimia referaatteja. Alkuperäiset kirjoittajat ovat tarkastaneet tekstit ja laatineet pyydyt koosteet. Mukana on myös kaksi aikaisemmin julkaisematonta artikkelia. Monia alkuperäisissä tutkimuksissa olevia ja opetusharjoittelun ohjauksen näkökulmasta tärkeitä ja mielenkiintoisia asioita on jäänyt tämän tekstikokoelman ulkopuolelle. Siksi kannustan lukijoita tutustumaan huolellisesti myös alkuperäisiin tutkimuksiin.

Mukana olevin tekstien yksi tarkoitus on auttaa ohjaajia teoreettisen tiedon soveltamisessa erilaisiin ohjauk käytäntöihin. Toivottavasti tekstit herättävät uusia ajatuksia ja antavat virkeitä ohjaustyöhön niin opetusharjoittelua ohjaaville opettajille ja ohjattaville opiskelijoille kuin kaikille muille opetusharjoittelun ohjauksesta kiinnostuneille. Toivotan mielenkiintoisia lukuhetkiä. Tekstiin jääneistä virheistä ja puutteista olen tietysti itse vastuussa. Otan mielelläni vastaan palautetta ja kommentteja kirjan herättämistä ajatuksista ja kysymyksistä (raimo.silkela@joensuu.fi).

Kirjan toimittajana haluan kiittää kaikkia kirjoittajia, jotka lyhyessä aikataulussa jaksoivat tehdä pyydyt tarkastus- ja kirjoitustehtävät. Kiitokset Joensuun normaalikoulun johtavalle rehtorille, KL Petri Salolle, jonka alkuperäinen idea tämän kirjan tekeminen on. Kiitos Suomen harjoittelukoulujen rehtorit ry:lle. Erityiskiitokset professori Pertti Väisäselle, jonka asiantuntemus, ohjeet ja neuvot ovat olleet teoksen valmistumisen takeena. Joensuun normaalikoulun lehtoria FM Ulla Aaltoa, kiitän kannen suunnittelusta ja toteutuksesta. Dosentti FT Tuomo Jämsää kiitän kieliasun tarkastamisesta ja FM Tarja Makkosta kirjan taitosta.

Savonlinnassa 26.8.2003

Raimo Silkela

SISÄLLYS

Esipuhe	
1 JOHDANTO	7
2 OHJAUSTEORIAN KEHITTÄMINEN	11
<i>Sinikka Ojanen</i>	
Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä	11
<i>Leena Krokfors</i>	
Tavoitteena ajatteleva opettaja	23
3 AMMATILLINEN KASVU JA KEHITTYMINEN PITKÄKESTOISESSA OHJAUKSESSA	27
<i>Pertti Väisänen ja Raimo Silkelä</i>	
Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä	27
4 HYVÄN OHJAUSSUHTEN OMINAISUUKSIA	43
<i>Anna Raija Nummenmaa</i>	
Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita	43
<i>Pertti Väisänen</i>	
Malleja ja empatiaa – käsityksiä hyvästä ohjauksesta	56
5 HARJOITTELUNOHJAUS PEDAGOGISENA MUUTOSPROSESSINA	61
<i>Kari Kiviniemi</i>	
Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen?	61

6 DIALOGISUUS JA AITO KOHTAAMINEN OHJAUSPROSESSISSA	73
<i>Anneli Sarja</i>	
Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa	73
<i>Raimo Silkelä</i>	
Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa	79
<i>Anneli Sarja</i>	
Dialogioppiminen pienryhmässä	85
7 DIDAKTISEN REFLEKTION JA PEDAGOGISEN AJATTELUN EDISTÄMINEN	101
<i>Päivi Atjonen</i>	
Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen	101
<i>Päivi Atjonen</i>	
Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa	112
<i>Päivi Atjonen</i>	
Opettajaksi videokameroiden ristitulessa – kokoava kastaus OHAKE-projektiin	119
<i>Leena Krokfors</i>	
Ohjauskeskustelu – opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua	126
<i>Riitta Jyrhämä</i>	
Ohjaus pedagogisena päätöksentekona – tutkimuksen ydinkohdat	142
8 DISKUSSIO	163
<i>Raimo Silkelä</i>	
Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus	163
LÄHTEET	169
KIRJOITTAJAT	183

1

JOHDANTO

Opettajankoulutus tulisi nähdä pedagogisena prosessina, jossa keskeisinä lähtökohdina ovat tulevien opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen ja uudistavan oppimisen edellytysten luominen (Väisänen 2003, 132–146). Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon myös 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 kasvun lähteitä. Ohjauksen ideaalina on tällöin dialogi, tasavertainen vuoropuhelu. Mutta mitä ohjaus on?

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.) (Väisänen 2003, 134.)

Tässä kirjoituskokoelmassa perehdytään opetusharjoittelun ohjauksen erilaisiin merkityksiin. Luvussa 2 tarkastelun kohteena on ohjausteorian rakentaminen ja kehittäminen. Luvussa 3 esitellään käsitysten muutoksen teoriaa ja harjoittelunohjaukseen soveltuvia itsetutkimuksen menetelmiä. Luvussa 4 pohditaan hyvän ohjaussuhteen ominaisuuksia. Luvussa 5 tarkastellaan harjoittelunohjausta pedagogisena muutosprosessina. Luvussa 6 pohditaan dialogisuuden ja aidon kohtaamisen merkitystä opetusharjoittelun ohjausprosessissa. Luvussa 7 keskitytään reflektion ja pedagogisen ajattelun edistämisen tarkasteluun ja pohdintaan.

Sinikka Ojanen teksti pohjautuu kokemuksellisen oppimisen teoriaan, ja siinä tarkastellaan ohjauksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta psykodynaamisesti. Ohjausnimikkeen alla Sinikka Ojanen tarkastelee sellaisia ohjauskäytäntöjä, joiden tavoitteena on ohjattavan ammattitaidon parantaminen. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ohjaajat pysähtymään ja tiedostamaan ohjausteorian puuttumisen seuraamuksia ja käynnistää ohjaajassa teorian merkityksen tutkiminen omassa työssään. Kirjoituksen pohjana on referaatti teoksesta Ohjauksesta oivallukseen (Ojanen 2000). Sinikka Ojanen on täydentänyt tekstiä ja kirjoittanut uuden koosteluvun.

Leena Krokforsin kirjoituksessa esitellään laaja-alainen opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys. Ohjauksen tavoitteena nähdään itsenäinen, reflektiivisesti ja pedagogisesti ajatteleva opettaja. Artikkelissa pohditaan myös reflektiiviseen ohjaukseen liittyviä kysymyksiä. Teksti on referaatti Kasvatus-lehdessä 1999 ilmestyneestä artikkelista.

Pertti Väisänen ja Raimo Silkelä tarkastelevat tutkimuksessaan pitkäkestoisen ohjauksen merkitystä opettajaksi opiskelevien ammatilliselle kasvulle ja kehitykselle. Tarkastelun kohteena ovat opettajaksi opiskelevien pedagogiset uskomukset; myös vallitsevat käytänteet kyseenalaistetaan. Kirjoituksessa hahmotellaan käsitysten muutoksen teoriaa sekä esitellään erilaisia opetusharjoittelun ohjaukseen soveltuvia itsetutkimuksen menetelmiä. Teksti on referaatti kirjoittajien vuonna 2000 ilmestyneestä tutkimusraportista.

Anna Raija Nummenmaa esittelee artikkelissaan harjoittelunohjaajien erilaisia rooleja, erittelee ohjauskeskustelun vaiheita sekä pohtii muun muassa sitä, mitä aktiivinen kuunteleminen ohjausprosessin aikana merkitsee. Artikkelin on julkaistu aikaisemmin Olli Luukkaisen toimittamassa teoksessa *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen* (1993).

Pertti Väisänen tarkastelee kirjoituksessaan odotuksia ja tulkintoja ohjaajan roolista. Tarkastelun kohteena ovat hyvän ohjaussuhteen ominaisuudet, ohjaajien ja opettajankouluttajien käsitykset hyvästä ohjaajasta ja ohjattavasta sekä siitä, miten opiskelijoiden ohjauskokemukset vastaavat ohjaajan ideaaleja. Kyseessä on referaatti *Kasvatus-lehdessä* 2002 ilmestyneestä artikkelista.

Kari Kiviniemi käsitteellistää artikkelissaan Ervin Goffmanin (1922–1982) kehysanalyysiin tukeutuen neljä erilaista harjoittelutilannetta määrittävää tulkintakehystä, joiden kautta harjoittelijat kiinnittyvät harjoittelukontekstiin. Kyseessä on aikaisemmin julkaisematon artikkeli.

Anneli Sarja pohtii tekstissään dialogi-käsitteen teoreettista taustaa. Mielenkiintoisen näkökulman dialogioppimiseen tarjoaa bahtinilainen dialogiteoria (Mihael Bahtin 1895–1975). Tekstissä esitellään lyhyesti bahtinilaisen kriittisen dialogin piirteitä. Kyseistä dialogioppimisen muotoa verrataan perinteisen dialogipedagogiikan reflektiiviseen dialogiin. Kirjoituksen pohjana on referaatti *Anneli Sarjan Kasvatus-lehdessä* (1995) ilmestyneestä artikkelista.

Raimo Silkelä pohtii kirjoituksessaan aidon kohtaamisen merkitystä opetusharjoittelun ohjausprosessissa Martin Buberin (1878–1965) ja Emmanuel Levinasin (1906–1995) dialogifilosofian näkökulmasta. Kirjoituksessa pohditaan, mitä aito kohtaaminen on ja mikä on sen merkitys? Mikä on dialogisuuden ja kohtaamisen välinen suhde? Mikä on kohtaamisen eettinen merkitys? Lopuksi tarkastellaan kohtaamisen merkitystä opetusharjoittelun ohjauksen näkökulmasta. Kyseessä on aikaisemmin julkaisematon artikkeli.

Tutkimuksessaan Dialogioppiminen pienryhmässä *Anneli Sarjan* painopiste on pienryhmän oppimisprosessin vuorovaikutuksellisen luonteen analyysissä. Tutkimuksessa kehitetään dialogioppimisen analyysimenetelmä, jolla voidaan analysoida jaetun ja yksilöllisen tietämyksen rakentumisen prosessia ja tuotosta. Teoreettisesti tutkimus kiinnittyy kulttuurisen oppimisen traditioon, jossa opiskelijoiden välisillä suhteilla ja toiminnan historiallisuudella on tärkeä merkitys oppimisympäristöjen uudistamisessa. Teksti on referaatti *Anneli Sarjan* 2000 ilmestyneestä väitöskirjasta. *Anneli Sarja* on täydentänyt tekstiä ja kirjoittanut uuden loppukoosteen.

Päivi Atjosen tutkimus käsittelee opetusharjoittelun ohjaus- ja palautejärjestelmän kehittämistä didaktisessa prosessilaboratoriossa. Kyseessä on vuosina 1994–

1997 toteutettu tutkimushanke (Atjonen 1995a; 1995b; 1996a; 1996b; 1998). Videokuvan avulla saatu observointipalaute toimii itsearvioinnin ja ohjauskeskustelun tukimateriaalina. Tavoitteena on kollegiaalisesti ja kollaboratiivisesti toimiva ja didaktisesti ajatteleva ja refleктоiva opettaja. Toisessa tekstissä *Päivi Atjonen* käsittelee kysymystä, millaisia uusia kontribuutioita didaktinen prosessilaboratorio voi tuoda opetusharjoitteluun silloin, kun aletaan hakea useita opiskelijoita koskettavia teoria – käytäntö -sovelluksia. Kirjoitus pureutuu myös systemaattisen oman työn tarkastelun, itse- ja toveriarvioinnin yhdistämisen, didaktisen reflektion ja tehokkaan ongelmanratkaisun kysymyksiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Kolmas teksti on suomennettu referaatti englanninkielisestä koosteraportista (Atjonen 1998). Päivi Atjonen on kirjoittanut kolmannen referaatin yhteyteen lopputiivistelmän.

Leena Krokfors selvittää tutkimuksessaan luokanopettajakoulutukseen kuuluvan perusharjoittelun ohjauskeskustelua sekä siinä ilmenevää toimintamallia, jonka taustalla vaikuttavat erilaiset ohjauskäsitykset. Tarkasteltavina ovat myös ohjauksen pedagoginen tarkoituksenmukaisuus ja itseohjaava opetustaito. Tutkimuksen merkitys opetusharjoittelun ohjauksen kannalta on erityisesti siinä, että se syventää opetusharjoittelun ohjauksen toteutuksen analyysiä, pohtimista ja selittämistä kasvatustieteellisin käsittein ja edistää opiskelijoiden henkilökohtaisen kasvatustieteellisen syventämistä. Tutkimus syventää ohjauskeskustelun luonnetta ja avartaa siihen liittyvän kasvatustieteellisen ajattelun olemusta ja opettajan ajatteluntutkimuksen teoriaa. Kyseessä on referaatti kirjoittajan väitöskirjasta (1997).

Riitta Jyrhämän tarkastelun kohteena on opetusharjoittelun ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Opettajan pedagogisella ajattelulla hän tarkoittaa sellaista ajattelua, joka kohdistuu opetustapahtuman eri tekijöihin. Tutkimuksen mukaan opetusharjoittelun ohjaajiin kohdistuu monenlaisia odotuksia. Ohjaajat tarjoavat ohjattaville toimintaohjeita omien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa varassa. Ohjauksessa annettujen ohjeiden ja neuvojen käyttökelpoisuus vaihtelee harjoittelusta toiseen. Teksti on referaatti kirjoittajan 2002 ilmestyneestä väitöskirjasta. Jyrhämä on lisännyt siihen loppukoosteen.

2

OHJAUSTEORIAN KEHITTÄMINEN

Sinikka Ojanen

OHJAUKSESTA OIVALLUKSEEN – OHJAUSTEORIAN KEHITTELYÄ

Johdanto

Tutkimus pohjautuu kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja tarkastelee ihmisten välistä vuorovaikutusta psykodynaamisesti. Psykodynaamisen metodin keskeinen piirre on, että siinä kiinnitetään huomiota ihmisten sisäiseen maailmaan, heidän mielikuviinsa, uskomuksiinsa ja fantasioihinsa sekä heidän tiedonkäsitykseensä, myös oppimiskäsitykseensä eli koko maailmankuvaan.

Ohjaus-nimikkeen alla tarkastellaan kaikkia sellaisia ohjauskäytäntöjä, joiden tavoitteena on ohjattavan ammattitaidon ja ammatillisen kasvun parantaminen. Kaikkea ohjausta voidaan pitää kasvatuksena. Niin sanottujen ”kasvattavien” oppimiskokemusten lisäksi tarvitaan teorian kehittelyä ja sellaista kasvatustapausta, joka tarjoaa käytännössä sovellettavia ratkaisumalleja mihin tahansa yksilöllisiin tai maailmanlaajuisiin ongelmiin.

Tutkimuksen tavoitteena on herätellä ohjaajat pysähtymään ja tiedostamaan ohjausteorian puuttumisen seuraamuksia ja käynnistää ohjaajassa teorian merkityksen tutkiminen omassa työssään. Pyrkimyksenä on ohjauskäytännöissä tapahtuva muutos sekä asenteiden että toimintatapojen osalta. Teksti käsittelee ohjausprosessia ja sen taustalla olevia syvempiä perusteita ja niiden merkitystä ohjaukselle. Tärkeää ohjauksen omatoimisuuden kannalta on, että ohjaaja oppii tutkimaan omaa tapaansa tehdä työtä ja sen perusteita.

Ohjaajien tiedostamattomia tarkoituksia päästään ymmärtämään tutkimalla heidän persoonallista, praktista teoriaansa eli käyttöteoriaansa (Oberg 1989, 145–161). Kaikkien ihmisten käyttöteoria on syntynyt erilaisten tapahtumien ja yksittäisten elämäkokemusten tuloksena ja integroitunut ja kumuloitunut heidän mielessään. Ohjaajan omat arvot ovat määräävin elementti käyttöteorian muodostumisessa. Ohjaajat ovat luoneet käsityksensä vuorovaikutuksen luonteesta ohjaussuhteessa omaksumansa maailmankatsomuksen ja omien kokemusten pohjalta.

Ohjausteorian tehtävänä on kuvata monitasoisesti ohjaussuhdetta eli sitä, mitä tapahtuu aidossa, kohtaavassa vuorovaikutuksessa ohjaajan ja ohjattavan välillä.

Edistyksellisen kasvatuksen ja ohjauksen pääajatus on inhimillinen kokemus ja kyky oppia käyttämään kokemusta hyväksi oppimisessa. Tieto ei ole irrotettavissa elämäkokemuksesta ja se saa pätevyytensä siitä, missä määrin se voidaan integroida oppijan kokemukseen. Opiskelijat eivät välttämättä opi kokemuksestaan vaan merkityksistä, joita he antavat kokemukselleen.

Koska ohjaus tähtää ohjattavan ammatilliseen kehitykseen, säätelevät sen tavoitetta oppimisen kriteerit. Konstruktivistinen oppimisteoria kuuluu ohjauksen taustateorioihin. Konstruktivistisen oppimisteorian pedagogiset seuraamukset sisältävät samansuuntaisia osoita kuin itse ohjaussuhde: 1. oppiminen on ohjattavan oman toiminnan tulos, 2. ymmärtämisen painottaminen, 3. sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa ja 4. oppiminen on kontekstisidonnaista, sisältöön ja oppimistilanteeseen liittyvää.

Ohjauksen tavoitteet

Tärkein muutos sekä ohjaajassa että ohjattavassa itsessään on syvemmän ymmärtämyksen tason löytäminen, opetusharjoitteluun liittyvien kaavamaisuuksien ja ”sokeiden pisteiden” oivaltaminen ja purkaminen, samoin ajattelun kriittisyyden lisääntyminen. Tutkivan työotteen oppiminen on ohjauksen keskeisin oppimistavoite. Käytännössä se merkitsee omista ajattelu- ja toimintatavoista oppimista, ts. se kehittää ohjaajan ja ohjattavan käyttöteoriaa, jotta ammatillinen kehittyminen ja muuttuminen olisivat mahdollisia. Reflektiivinen tutkiminen ja työote merkitsevät ihmettelystä, pysähtymistä ja orientoitumista uudelleen. Keskeisenä ohjauksen tavoitteena on auttaa ohjattavaa tunnistamaan itsensä, omat ajatuksensa ja tunteensa, joita käydään läpi persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten avulla (Silkelä 1999). Ohjauksen tavoitteena on sekä ohjaajan että ohjattavan kannalta parantaa kykyä opetusharjoittelussa esiin tulevien ongelmien hallintaan ja oman työn positiiviseen kehittämiseen. Ohjauksessa kehittyvät taidot ovat seurausta tutkivasta työotteesta. (Ojanen 2003, 122–131.)

Yksilön henkinen kasvu ja siitä johtuva toimintatavan muuttuminen tapahtuu niin sanotun transformaatio- eli muutosprosessin kautta, joka edellyttää reflektiota ja tiedostamista. Niiden avulla saavutetaan ymmärtämisen kehittyneempi taso. Intuitiivinen ja tietoinen ajattelu liittyvät yhteen tutkimalla, ja kasvuprosessi etenee ohjauksen avulla tiedostamiseen, ymmärtämiseen, ja sen kautta muutokseen. Ohjaaja voi edistää ohjattavan ajattelun ja niin sanottujen metakognitioiden (= tietoisuus omasta tietämisestään) kehittymistä pohtivaan suuntaan tukemalla häntä löytämään itsensä ja oman opiskelu- ja oppimistyylinsä, so. tulemaan tietoiseksi omista emotionaalisista uskomuksista, ja toisaalta luomalla onnistuneet oppimisen puitteet. (Ojanen 2000, 26–30.)

Ohjauksen taustateorioita ja niiden valinnan perustelua

Tarve konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen

Konstruktivismiin mukaan ihminen nähdään informaation valikkoijana, käsittelijänä ja tulkitsijana eli ihminen pyrkii ymmärtämään uutta tietoa jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää kognitiivisten elementtien lisäksi yksilön tunnepuolen ja tiedon sosiaalisen rakentumisen (= sosiokonstruktionismi). Sen periaatteena on, ettei tietoa voida ymmärtää ilman sosiokulttuurista taustaa.

Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän rakentaa eli konstruoi sen itse omien tavoitteidensa mukaisesti. Tiedon konstruointi merkitsee kykyä tulkita annettua ja saatua tietoa aikaisemmin opitun sekä kokemusten ja odotusten pohjalta. Yksilö ikään kuin sulattaa reflektion avulla uudet oppimiskokemukset aikaisempiin merkitysperspektiiveihinsä, jolloin uusi tulkinta alkaa ohjata myöhempää ymmärtämistä.

Konstruktivistiseen oppimiseen vaikuttavat paitsi vastaanotettu tieto ennen kaikkea oppijan aikaisemmat kokemukset (henkilöhistoria), hänen mielikuvansa ja ennako-olettamuksensa asioista sekä laajemmin: hänen käsityksensä maailmasta sekä metakognitiiviset kykynsä eli tietonsa omasta ajattelusta, muistista ja niin edelleen. Keskeisimmäksi konstruktivistisessä tietämisessä muodostuu niin sanottu metatieto, joka merkitsee sellaisten olettamusten arvostamista, joita ei voi tieteellisesti todistaa. Niitä ohjaavat arvovalinnat. Konstruktivismi saa aikaan asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. (Glaserfeld 1995; Ojanen 2000, 39–47.) Konstruktivismiin eräänlaisia alalajeja ovat muun muassa aktiivinen oppiminen ja ongelmaperustainen oppiminen.

Aktiiviseen oppimiseen kuuluu ensisijaisesti yksilön oma-aloitteinen kyky hankkia tietoa eli metakognitiiviset valmiudet, mikä merkitsee kykyä ohjata omaa oppimistaan. Mielekäs oppiminen tukee aina ammatti-ihmisen minuutta. Aktiivinen oppiminen, kuten tieteellinen ajattelu yleensä, merkitsevät uuden tiedon etsimistä, entisen ja uuden tiedon vertailua sekä arviointia ja oman ajattelun tiedostamista. Siihen kuuluu myös entisen ja uuden tiedon luova ja valikoiva yhdistely. Aktiivinen oppiminen ei merkitse vain tekemällä oppimista, vaikka oman toiminnan kautta oppimisen periaate on yksi sen osa-alue. Siihen kuuluu mahdollisuus myös kokeilla ja etsiä minuuden uusia puolia ilman uhkaa, samoin mahdollisuus omien tavoitteiden asettamiseen, halu ohjata omaa toimintaa ja virittyneisyys aktiiviseen osallistumiseen. Aktiivisen oppimisen ydin on valmius tiedon prosessointiin.

Aktiivinen oppiminen edellyttää toiminnan kokemista mielekkäänä, mikä palkitsee sisäisesti. Kun ohjattava haluaa omaehtoisesti oppia käyttämään taitojaan ja tietojään ongelmansa ratkaisemiseen, hän on valmis kantamaan vastuuta ja ponnistelemaan päästäkseen tulokseen. Aktiivinen oppiminen tapahtuu omakohtaisesti vastuullisten kokemusten kautta. Toinen merkittävä tekijä on toimia ryhmässä, jakaa yhdessä tutkimisen ilmapiiri ja käyttää kriittisen reflektion menetelmää. Ryhmän tarjoama tuki puhumisen, tutkimisen ja kuuntelun muodossa on oleellinen tekijä ryhmässä tapahtuvan aktiivisen oppimisen tehostamiseksi.

Ongelmaperustainen oppiminen on oppimisen tapa, jossa keskitytään yhteen ongelmaan kerrallaan pienryhmän tukemana. Ongelmaperustainen oppiminen huomioi

sekä sisällön että metodin muuttuvassa ympäristössä, ja sitä voidaan toteuttaa missä tahansa, paikasta riippumatta. Se on laajapohjainen, ammatillinen lähestymistapa, ei pelkkä opetustekniikka, joka auttaa kehittämällä työtaitoa tulemaan toimeen nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa.

Merkitysten antaminen kokemuksille

Kokemukset ovat merkitysluomuksia, joita ei voi koskaan siirtää toiselle henkilölle tai täysin saavuttaa, niin että niiden merkityksen voisi toinen tyhjentävästi ymmärtää. Merkitykset kuuluvat psyykkiseen maailmaan ja ihmisen subjektiiviseen maailmankuvaan. Niitä ei voida nähdä eikä kuulla, niitä on vain ymmärrettävä. (Silkelä 1999.) Näin tapahtuu, mikäli ne ovat tiedostettuja. Usein vain näin ei ole. Arkirutiineiksi tulleista psyykkisistä prosesseista ei tietoisella tasolla useinkaan ole aikaa tutkia, koska ihmisen täytyy yleensä keskittyä uuden, ajankohtaisen informaation vastaanottamiseen.

Merkitysten antaminen on dynaaminen prosessi, jonka ytimenä on ihmisen oma kokemusmaailma. Kun oppijalle syntyy uusia merkityssuhteita, hänen omat rajansa avartuvat ja oma maailmankuva rikastuu. Kun annan asioille merkityksiä, tulkiten kokemuksiani eli pyrin kokemusteni ymmärtämiseen. Ihmisen elämä on jatkuvaa merkityksenantoa, vaikka emme kiinnitä siihen juuri huomiota. Merkityksillä tarkoitetaan jostakin kohteesta saatuja elämyksiä. Kun annamme jollekin asialle tai tapahtumalle merkityksen, siitä tulee kokemus. Kokemukset ovat merkityksenantoa.

Merkityssuhde on aina suhteessa johonkin kohteeseen. Yksittäisiä merkityksiä laajemmat merkitysskeemat muuttuvat vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, erilaisissa toimintaympäristöissä toimivien ihmisten kanssa. Yksilöllinen merkitysperspektiivi tulee usein todellisesti tulkituksi vasta kohdatessaan toisen omia merkitysperspektiivejään refleктоivan ihmisen merkityksen. Myös ihmisten välinen vuorovaikutus on merkitysten antamista.

Oppiminen muuttaa merkityksiä, sillä omien kokemusten reflektointi stimuloi jatkuvaan tutkimiseen, mikä puolestaan johtaa aikaisempien käsitysten muuntumiseen ja aikaisempaa parempaan itsetietoisuuteen. Oppimistapahtumaan liittyy aina oppijan todellisuuden tulkintaa. Tulkinnalla ymmärretään teon tai toiminnan selittämistä. Syvimmillään tulkinta yltää ilmiön ymmärtämisen tasolle ja lisää yksilön tietoisuutta mahdollisuuksistaan. (Ojanen 2000, 132–134.)

Kokemuksellisen oppimisen teoria – ohjauksen pääteoria

Dewey totesi jo 1950-luvulla, että kaikki aito oppiminen tulee kokemuksen kautta (Dewey 1951). Tieto ei ole irrotettavissa elämän kokemuksesta. Tiedon on vain tultava tiedostetuksi, jolloin oppiminen ja persoonallinen kehittyminen yhdistyvät. Oppiminen on aina suhteessa siihen, mitä meillä on aikaisemmin tapahtunut. Ihmisen aikaisemmat kokemukset ovat kerrostuneet hänen maailmankuvaansa, joka rakentuu hänen ainutkertaisten elämäkokemustensa pohjalta. Yksilön persoonallisuus on

hänen siihenastisen elämänsä kokemushistorian tulos. Aikaisemmat kokemukset määrittävät seuraavan kokemuksen sisällön. Ihminen palaa aina uuden kokemuksen tulkinnassa aiempiin kokemuksiinsa ja jokainen kokemus muokkaa käsitystä hänen ja maailman suhteesta. Näin laajenevat uudet ymmärtämisyhteydet. Yksilö saa oppimisestaan rakennusaineita, jotka muokkaavat hänen persoonaansa.

Oppiminen on monisyinen prosessi, joka voi johtaa muutostapahtumaan, edellyttäen ettei oppimista kohtaan ilmene vastarintaa. Aikaisemmat kokemukset puolestaan voivat joko stimuloida tai ehkäistä oppimista. Olisi mieleetöntä puhua oppimisesta persoonallisuudesta irrallisena tapahtumana. Kokemusta ei voi ohittaa. Jokainen kokemus on aina potentiaalinen oppimistilanne. Kokemuksellinen oppiminen vaikuttaa koko ihmiseen, ei vain älylliseen puoleen. Oppimiseen vaikuttaa aina myös tilanteen sosiaalis-emotionaalinen luonne eli se, missä oppiminen tapahtuu. Oppiminen ei siis ole irrallinen osa ympäristöstä eikä oppimista voi nähdä vain yksilön käyttäytymisen muutoksena. Ympäristön (kontekstin) merkitys ilmenee oppimisessa usealla tavalla. Siksi oppimista ei saa ymmärtää vain yksilön käyttäytymisen muutoksena.

Kokemus sisältää aina erilaisia elämyksiä ja uskomuksia. Aikaisemmat kokemukset eivät ole totuus siitä, mitä on ollut tai miten aikanaan näin asioiden olevan, vaan pikemminkin totuus siitä, miten koen asiat tässä ja nyt. Kokemus on ymmärrettävä prosessina, joka muodostaa jatkumon menneisyydestä tulevaisuuteen. Ajattelu on myös henkilökohtainen kokemus. Tunteet, mielikuvat ja tarpeet vaikuttavat ajatusten muodostumiseen, vaikka ne usein ovatkin tiedostamattomia. Kokemuksessa on aina vaikuttamassa ihmisen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vuorovaikutus. Sekä yksilön tarpeet että hänen olosuhteensa vaikuttavat kokemuksen sisältöön.

Kokemuksellisen oppimisen mukaan kaikessa kasvuprosessissa korostuu kokeuksellisuus ja jatkuvuus. Kokemusprosessin jatkuvuus tarkoittaa sitä, että yksittäiset kokemukset liittyvät toisiinsa yhtäältä merkityksen antamisen, yhtäältä merkityksen kyseenalaistamisen kautta. Ihmiset eivät välttämättä opi kokemuksistaan vaan merkityksestä, jonka he antavat kokemukselle. Ihmisen kokemusprosessissa syntyvät merkitykset muodostavat ihmiselle tyypillisen elämismaailman, koska ihminen on subjektiivinen, kokeva olento.

Kokemuksellisen oppimisen teorian perusparadigmat voidaan kiteyttää seuraavaan kahteen periaatteeseen: 1. oppiminen rakentuu aina yksilön aikaisempaan tietoon eli hänen kokemushistoriaansa, josta kokemuksille löytyvät merkitykset; 2. oppiminen on tehokkainta ja johtaa mitä todennäköisimmin käyttäytymisen muutokseen, jos liikkeelle lähdetään problemaattisena koetun kokemuksen avoimesta kohtaamisesta ja sen tutkimisesta. (Ojanen 2000, 100–105.) Oppiminen voidaan nähdä eri vaiheista koostuvana syklisenä prosessina. Jos jokin näistä vaiheista jää puutteellisesti läpikäytyksi, niin seurauksena on, että oppiminen ei ole tehokasta. Tie uudistavaan oppimiseen tapahtuu kokemusten tulkinnan ja sitä seuraavien aikaisempien tietojen muuttumisen myötä. Kun uusi ymmärtämys integroituu reflektion avulla osaksi ihmisen käsitysmaailmaa eli käyttöteoriaa, se muuttaa hänen merkityksiään. Merkitysten muuttuminen ei sinänsä riitä. Ne on siirrettävä myös käytäntöön.

Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on yleensä jokin käytännön ongelma, omakohtainen ja problemaattinen kokemus, jota ei voi ratkaista standarditeknikalla. Toisen vaiheen muodostaa kokemuksen tutkiminen, reflektointi. Tämä itsetiedostusvaihe edellyttää herkkyyttä nähdä elämää ja ympäristöä uudella tavalla ja kykyä ihmetellä, löytää uusia ideoita. Tutkiessaan kokemusta ihminen ikään kuin astuu teorian valtakuntaan, abstrahointiin tai käsitteellistämiseen. Kriittinen reflektio on omien merkitysskeemojen ja -perspektiivien jäsentymistä ja selkiytymistä. Edellä kuvatun työstämisen tuloksena yksilön muuttunut perspektiivi stimuloi kokeiluihin ja uusien löydösten testaamiseen. (Ojanen 2000, 97–109.)

Syitä kyvyttömyyteen reflektoida on monia, muiden muassa aikaisemmat koulu- ja opiskelukokemukset tai muut sellaiset kokemukset, joissa ihminen on oppinut mitätöimään oman kokemuksensa merkitystä ja tärkeyttä oppimisen lähteenä. Aikaisemmat kokemukset saattavat vaikuttaa myös siihen, että ihmiset ovat joko estyneitä ilmaisemaan itseään tai eivät kykene käyttämään kielellisiä taitojaan tai kriittistä ajatteluaan muuntaakseen kokemusta.

Ohjausprosessin pedagogista etenemistä voidaan kuvata Kolbin (1984) teoreettista mallia mukaillen vaiheittain seuraavasti:

1. *Kokemuksen muisteluakti.* Ohjaajan tehtävä on rohkaista välittömän kokemuksen ja aistielämyksen tavoittamista ja ehdottomasti välttää kaikenlaista arvostelua. Aluksi käydään tapahtumaa läpi kronologisesti. Siten alkavat nousta esille tietyt yksityiskohdat, joihin palataan uudelleen ja uudelleen. Tässä vaiheessa tuotetaan aineistoa mieleen palautettavaksi ja prosessoitavaksi myöhemmässä reflektiovaiheessa. Persoonallisesti merkittävän kokemuksen kertominen vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuottaa uudenlaista löytämisen ja keksimisen prosessia.
2. *Pohtimisvaihe.* Reflektiivisessä vaiheessa palataan kokemuksen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin.
3. *Uudelleenarvioinnin vaihe.* Tässä vaiheessa assosioimalla liitetään uutta tietoa jo tunnettuun. Lisäksi tutkitaan, mikä tieto on merkityksellistä.
4. *Tiedon testaamis- ja toteuttamisvaihe* tapahtuu käytännön tasolla ennen uuden tiedon omaksumista. Kun on yhdistetty kokemuksen tunteet ja uudet ideat olemassa olevaan tietoon, niistä on tehtävä johtopäätöksiä ja niitä on kokeiltava käytännössä. Vasta sitten kun uudet ideat integroituvat osaksi omaa arvomaailmaa, yksilössä tapahtuu merkitysperspektiivin muutos käyttäytymisen tasolla. (Ojanen 2000, 113–130.)

Psykoanalyttisen teorian anti ohjauksessa

Psykoanalyttiset teorat voidaan nähdä ohjauksen hyödyllisinä erityisteorioina, jotka tekevät vuorovaikutuskäyttäytymisen ymmärrettäväksi. Psykoanalyttiset teorat antavat välineitä ymmärtää ennen kaikkea tiedostamattomia motiiveja, jotka ovat aina läsnä vuorovaikutussuhteissa. Psykoanalyttiset teorat käsittelevät sitä, mitä tapahtuu mielen sisällä tai miten ihminen antaa merkityksiä kokemuksilleen (Ojanen

2000, 5–23), ja tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää sitä, minkälaista oppimista ohjattavassa tapahtuu vuorovaikutuksen kautta.

Kasvatustiede ja psykoanalyttinen teoria eivät tällä hetkellä olekaan niin etäällä toisistaan kuin aikanaan ajateltiin. Aikuiskasvatuksen laajenemisen myötä on tapahtunut niiden lähenemistä. Myös oppimisen tutkimuksissa on havaittu tarvetta ymmärtää tiedostamattoman osuutta. Molemmat teoriat toteuttavat hermeneuttista tutkimusta kasvatustieteen ja psykologian parissa. Teoriat eivät myöskään ole keskinäisessä kilpailuasemassa. Niillä on jopa yhteinen tavoite: ihmisen mielen toiminnan ja subjektiivisen kokemuksen tutkiminen.

Dialogi ohjauksen keskeisenä kommunikaatiomenetelmänä

Ihmisen kasvu mahdollistuu dialogissa, yhteydessä toisten kanssa, kasvattajan tai ohjaajan, myös muiden ihmisten tukemana (ks. myös Sarjan ja Silkelän artikkelit tässä teoksessa). Ihmisten välinen vastavuoroisuus mahdollistaa parhaimmillaan sen, että ihminen osaa suhtautua aidosti toiseen ihmiseen Toisena. Kehittymistä palvelevana dialogia merkitsee yhteyttä toiseen ihmiseen. Dialogisessa kanssakäymisessä löytyy yleensä uutta. Siten dialogi merkitsee kokemuksen työstämistä uudenlaisen ymmärtämyksen saavuttamiseksi. Samalla se on myös oman minuuden ja itseyden ymmärtämisen uusi kokemus, uuden mielen tavoittamista sekä kokemuksen kertojalle että tutkijalle (vrt. Silkelä 1996). Kehittymistä palveleva dialogi on reflektiivinen ja luova prosessi. Minä tarvitsen Sinua – tullakseni Minäksi (Buber 1993).

Dialogi tarkoittaa periaatteessa sellaisen maailman luomista, jossa ymmärrämme toisiamme. Dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhde, jossa ohjaaja on vastuussa siitä, että hän tekee kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Tietojen ja taitojen lisäksi ohjaaja käyttää omaa persoonallisuuttaan työvälineenä. Dialogisessa olemisessä sisältää kaksi ehtoa: 1. olemisen avoimessa yhteydessä toiseen ja 2. olemisen kokonaisena ihmisenä, omana itsenään.

Avoin dialogi on ihmettelevää ja todellisuuden salaiseksi jättävää. Aidossa dialogissa ihmisen äly tai tahto ei ohjaa suhtautumista toiseen ihmiseen, vaan toisen annetaan olla sellainen, mitä hän on. Hyväksyminen merkitsee toisen ihmisen varauksetonta kunnioittamista ja jatkuvasti muuttuvan todellisuuden oivaltamista. Avoin dialogi edellyttää rohkeutta omaan kaikinpuoliseen kokemiseen sekä avointa ja kiinnostunutta toisen kuuntelua Toisena. Tekninen dialogi perustuu rajoittuneeseen tarkkaavaisuuteen, joka todellisuudessa ei juuri kuuntele toista eikä suhtaudu toiseen hyväksyvästi tai arvostavasti. (Ojanen 2000, 60–64.) Avoin dialogi mahdollistaa rakentavan, luovan toiminnan, jossa säilyy kummankin osapuolen kokemusyhteys todellisuuteen. Se merkitsee esimerkiksi sitä, että ohjattava oppii tuntemaan itsensä paremmin ja alkaa havaita omia kasvutarpeitaan. Kun ohjaaja hyväksyy ohjattavan ehdoita, alkaa tämä paitsi hyväksyä itsensä paremmin myös kuulla omaa sisäistä puhettaan, olla elävässä yhteydessä omaan kokemiseensa ja aidossa kanssakäymisessä toisen kanssa.

Dialogissa on olennaista kahden persoonan välinen suhde, yhdessä koettu tapahtuma, johon vähintään toinen osallistuu aktiivisesti ja elää yhteisen tapahtuman samanaikaisesti Toiseuden näkökulmasta, menettämättä silti mitään omasta kokemuksestaan. Avoimessa dialogissa oleminen merkitsee ennen kaikkea ihmiseksi kasvamista. Dialogisessa kanssakäymisessä löytyy uutta.

Dialoginen kanssakäyminen tapahtuu ohjaajan johdattamana. Dialogi on erityinen keino tuoda ajattelu näkyville haasteiden vastaanottamisen kannalta turvallises- sa ympäristössä, yhdessä kasvamisessa. Tunteiden käsittely kaikessa ohjauksessa on yksi tärkeä puoli asiaa. Hiljaiselle tiedolle, intuitiiviselle tajuamiselle on annettava myös tilaa. Kun minä kuuntelen aidosti toista ihmistä, minulle tulee ahaa-elämyksiä ja assosiaatioita. Hiljaiset hetket ovat yleensä hyvin luovia. Kun antaa hiljaisuuden puhutella, koskettaa ihmistä, sen merkitys moninkertaistuu. (Ojanen 2000, 66–69.)

Reflektio syvällisen ajattelun apuväline ohjauksessa

Reflektion avulla ihminen voi oppia toteuttamaan itseensä kohdistuvaa ajattelua. Sen tavoitteena on itsetiedostus, joka on henkisen kehittymisen ydin. Refleктоimalla selvitetään omakohtaisia kokemuksia. Reflektio on eräänlaista tutkiskelevaa vuoropuhelua oman itsensä ja toisten eli ympäröivän todellisuuden kanssa. Se on kokevan ja tutkivan puolen kohtaamista itsessä. Reflektion perusedellytys on, että ihminen on mahdollisimman avoin sille, mitä löytää itsestään. Reflektio on syvällistä ajattelua, jonka avulla ihminen tarkastelee itseään. Se voi olla syvällistä oman ajattelun merkityssuhteiden tutkimista. Tie ihmisen itsensä luomien merkitysten tulkitsemiseen tapahtuu kokemusten reflektoinnin ja aidon dialogin kautta.

Reflektio merkitsee pyrkimystä kehittää ihmisen toimintaan liittyvää käyttöteoriaa. Sen mukaan prosessina tapahtuvassa oppimisessa tieto ei siirry oppijalle sellaisenaan, vaan oppija tulkitsee ilmiötä omalla tavallaan ja rakentaa todellisuutta oppimalla kokemuksistaan. Reflektio ei ole pelkästään ajattelua. Se on myös tiedonhallinnan keino, jonka päämääränä on oman toiminnan ymmärtäminen.

Reflektoinnille on oleellista ihmettely ja kysyminen. Se saa yleensä aikaan, että asiat alkavat näkyä uudella tavalla. Reflektointi on kokemuksen uudelleen arvioimista. Reflektion avulla ihminen voi löytää uudelleen tien ihmisyyteensä, joka on hämärtynyt. Reflektoinnin avulla on mahdollista auttaa ihmistä pois paitsi itsestäänselvinä pitämistään totuuksista myös auktoriteettisidonnaisuuksista, jotka molemmat ovat ihmiselle ansa kehityksen tiellä. Reflektoinnin keskeisenä tavoitteena ohjauksessa onkin pyrkimys siihen, että ohjattava voisi alkaa enemmän luottaa omaan asiantuntemukseensa sekä kokemuksiinsa.

Reflektointi on 1. ohjaustilanteeseen tai tapahtumaan liittyvää tietoista ajattelua, ajattelun ja tekemisen suhde, joka voi johtaa uudenlaiseen ymmärtämiseen. Se on keino yhdistää teoreettinen ja henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, 2. omien uskomusten perusteiden tarkastelua, jolloin voidaan tavoittaa oma käyttöteoria omien tavoitteiden ja toiminnan välillä, 3. syvällinen itsensä tutkimis- ja löytämisprosessi,

jossa yksilö yrittää ymmärtää omista kokemuksistaan tulkinnan kautta syntyneitä merkityksiä ja synnyttää niistä persoonallista synteisiä ja 4. oppimisen sisin olemus.

Ihminen voi oppia tutkimaan ja tietoisesti jäsentämään kokemuksiaan ajattelun avulla. Kun henkilö tutkiskelee mielessään eli reflektoi toimintaansa, hän selittää myös omaa intuitiivista ymmärrystään. Refleктоiminen voi siis tuottaa myös tietoisuutta. Reflektioprosessissa voidaan Boudin, Keoghin ja Walkerin (1985, 7–40) mukaan erottaa kolme eri vaihetta: 1. kokemuksen muistelemine ja sen tapahtumien pohdinta itsekriittisesti, 2. aikaisemman kokemuksen herättämien tunteiden tunnistaminen, 3. kokemuksen (toiminnan, ajatusten ja tunteiden) uudelleenarviointi.

Reflektio lisää itsetietoisuutta ja muuttaa ajattelua ja käyttäytymistä. Reflektointi on väline, jonka avulla voi ottaa etäisyyttä problemaattisesta tilanteesta ja lähestyä sitä uudenlaisista näkökulmista. Reflektion arvo ja merkitys ohjauksessa on siinä, että se, minkä oppija havaitsee, voi edelleen työstettynä tulla uuden tiedon ja myöhemmän teon perustaksi. Reflektio voi avata tien uusiin ajatuksiin, tunteisiin ja tekoihin, mistä itse ei ole ollut lainkaan tai on ollut vain osittain tietoinen. Vasta kun ihminen hyväksyy reflektion merkityksen, hän on siihen valmis. Itsereflektio ei ole useinkaan riittävä ohjauksessa, vaan tarvitaan myös toisten, ohjaajan sekä reflektioivan, kollaboratiivisen ryhmän apua ja tukea. Reflektio on yksilön ammatillisen kasvun keskeinen elementti. (Ojanen 2000, 71–85.)

Oman käyttöteorian tiedostaminen reflektion avulla

Käyttöteorian voi määritellä henkilön yksityiseksi, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneeksi järjestelmäksi, joka muodostaa hänen käyttäytymisensä pohjan tai sisäisen ohjeiston (ks. myös Väisänen ja Silkelän artikkeli tässä teoksessa). Kokemukset ovat ”raaka-ainetta”, joista muodostuu käyttöteoria. Käyttöteoria on eräänlainen ihmisen sisäänrakennettu säännöstö tai ohjausjärjestelmä, joka enimmäkseen toimii tiedostamattoman tasolla. Ohjattava kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka auttaa häntä ymmärtämään omia opettamista ja oppimista koskevia uskomuksiaan, ennakkoluulojaan ja rutiinejaan. Kun kriittinen reflektio liitetään kokemukselliseen oppimiseen, seurauksena on ammattitaidon kehittyminen. Reflektioprosessin avulla myös ohjaaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttöteoriasta.

Ohjaajan tehtävä on auttaa ja tukea ohjattavaa paitsi käsitteellistämään tietoa myös prosessoimaan omia sisäisiä tapahtumiaan sokraattisilla kysymyksillä ja kommentailla. Täten ohjattavan persoonallisuus rakentuu uudelleen (rekonstruoituu), jopa niin, että hän pystyy tuettuna luomaan uutta käyttöteoriaa. Käyttöteorian tutkiminen on ehdoton edellytys sille, että ihminen pystyy paitsi ymmärtämään muutosta ja vaikuttamaan siihen myös vaihtamaan käsityksiään ja toimintatapaansa. Jokaisella ihmisellä, myös ohjaajalla ja ohjattavalla, on oma käyttöteoriaansa, joka voimakkaasti määrää hänen kasvatuksellista toimintaansa. Ohjauksen tehtävänä on juuri edistää oman käyttöteorian tiedostamista, kehittämistä ja tekemistä muutosalttiiksi. (Ojanen 2000, 86–93.)

Ohjausprosessiin vaikuttavia tekijöitä

Ohjauksen, kuten opetuksenkin, lähtökohtana on ohjaajan ajattelun syvyys ja kyky ymmärtää (ohjaajan kognitiivinen rakenne) sekä näiden ja ohjaajan työn toteuttamisen välinen suhde. Ohjaajan ajatukset ja uskomukset liittyvät hänen tapaansa toimia ohjausprosessissa. Niin ohjaaja, kuin ohjattavakin muuntavat kokemuksiaan reflektioimalla merkitysmaailmaansa. Muutos sisältää merkitysten tiedostamisen ja niiden pohjalta toiminnan muuttumisen. Käytännössä se merkitsee huolellista oman työn reflektioimista ja sen kautta saavutettua uutta ymmärtämistä.

Parhaimmillaan ohjauksessa pyritään korkealaatuiseen dialogiin. Rakentava dialogi merkitsee matkalla oloa kohti ymmärtävää oppimista. Kielellinen vuorovaikutus sekä uuden tiedon synnyttäminen ovat merkittäviä vaikutustekijöitä ja välineitä ymmärtävässä oppimisessa. Ohjaajan persoonaan liittyvät dynaamiset laatutekijät muodostuvat lähinnä hänen ammatilliseen sitoutumiseen liittyvistä ominaisuuksistaan vuorovaikutuksessa. Yksi keskeinen ohjausprosessissa vaikuttava tekijä on ohjaajan tunne omasta vaikuttavuudestaan, tietoisuus itsestään ja omasta merkityksellisyydestään.

Ohjaajan olisi oltava kasvatusfilosofi, siedettävä itsessään avuttomuutta ja epävarmuutta, sitä, ettei heti tiedä – ja silti uskaltauduttava kohtaamaan tuntematon, ilman pelkoa ja ahdistusta. Vuorovaikutuksessa olevat ihmiset vaikuttavat aina toisiinsa, ja kun kyseessä on tarkoituksellinen toiminta sitä kutsutaan kasvatukseksi. Ohjaajalla pitäisi myös olla subjektiivinen tietoisuus toimintansa, seuraamuksista eli kasvatustietoisuus. Ohjaajalta edellytetään, että hän pystyy erittelemään tunteensa, ajatuksensa, mielikuvansa. Ohjattavaa on rohkaistava työskentelyyn kokemuksen kautta.

Ohjattavan roolin pitäisi muuntua työhönohjausprosessin aikana tiedon synnyttäjäksi. Ohjattavan tehtävänä ei ole vain tiedon vastaanottaminen vaan osallistuminen ohjaajan kanssa yhteiseen tutkimis- ja ajatteluprosessiin, jossa rakennetaan ja työstetään kokemuksia ja pyritään ymmärtämään niitä monesta suunnasta.

Oppimisympäristö tarkoittaa sisäistä ja ulkoista oppimisympäristöä, kasvatuksellista ilmapiiriä, joka antaa mahdollisuuden luoda uutta tietoa. Sisäinen oppimisympäristö muodostuu siitä, miten ohjattava ja ohjaaja (yhdessä ja erikseen) omana itsenään, mutta erillisinä subjekteina asettuvat työhönohjaustilanteeseen ja sitoutuvat työskentelemään siinä. Ulkoinen oppimisympäristö on taas osa huolenpitoa. Siinä annetaan ohjattavalle mahdollisuus keskittymiseen sekä tarjotaan riittävästi aikaa ja sopiva, häiriötön oppimisen tila.

Oppiminen on aina tavallaan tietoisuuden rakentamista, mutta oppimisessa on aina myös tiedostamattoman tiedon osuus. Tietoisuus tarkoittaa kaikkien niiden tietojen kokonaisuutta, jotka ihmisellä on sillä hetkellä hallussaan. Tietoisuus toteutuu merkitysten kautta. Yleensä tietoisuudella tarkoitetaan tajuntaa. Kokemus on puolestaan kokevaa tietoisuutta. Tietoisien ja tiedostamattoman tarkasteleminen kokonaisuutena tarjoavat paremmat mahdollisuudet ymmärtää ihmisen kasvua ja muutostapahtumaa. Ohjattavan tiedostamisprosessi etenee reflektiivisen ohjauksen avulla tiedostamiseen ja ymmärtämiseen. (Ojanen 2000, 140–160.)

Ohjauksen arviointi

Ohjauksen arvioinnissa keskeisenä haasteena voisi olla sellaisen tiedon saavuttaminen, joka on käyttökelpoinen uusissa yhteyksissä. Ohjauksen arviointi merkitsee parhaimmillaan reflektiivistä itsearviointia. Itsearviointi on tehokkaan oppimisen välttämätön osa, joka liittyy ihmisen metakognitiivisiin taitoihin. Itsearviointi avaa näkökulmia oppijan itsensä toteuttamaan työskentelytapaan. Kriittisintä ja reflektiivisintä arviointi on silloin, kun se kohdistuu omaan toimintaan ja paljastaa arkipäiväisten itsestäänselvyyksien taustalla olevia piilomerkityksiä. Oman toiminnan reflektiivinen arviointi on tärkeää omien rajojen tunnistamisessa. (Ojanen 2000, 168–170.) Itsearviointi ei korvaa muita oppimisen arvioinnin muotoja mutta tuo lisää informaatiota.

Erittäin tärkeä näkökohta ryhmässä tapahtuvassa itsearvioinnissa on toisten taholta tuleva arviointi. Arviointi on eettistä toimintaa, valintojen tekemisenä, joka kuuluu ihmisenä olemiseen ja oppimiseen. Se on myös yhdessä oppimista ja vuorovaikutusprosessi.

Arviointikulttuurin syventäminen on suuri haaste. Yleisenä tavoitteena on ohjauksen laadun kriteerien syventäminen sekä pyrkimys ohjaajaa ja ohjattavaa koskevan uudenlaisen arviointikulttuurin luomiseen. Arviointikulttuurin merkitys on mielestäni tukea oppijan minäkäsityksen kehitystä. Tasokkaassa koulutuksessa oppimista tukevat opetusjärjestelyt tarjoavat mahdollisuuden kriittiseen arviointiin, ymmärtämiseen, johtopäätösten tekoon ja kyseenalaistamiseen. Jos ihmiskäsitys on humanistinen ja oppimiskäsitys kokemuksellis-konstruktivistinen, on arvioinnin todellinen tehtävänä enemmän motivoiva kuin kilpailullinen.

Ohjausteorian tarpeellisuuden pohdintaa

Opetusharjoittelun muotoja ja käytäntöjä on kehitelty liki vuosisadan ajan. Sille on asetettu täsmällisiä, ulkoisia arviointikriteerejä ja ennalta määrättyjä spesifejä tavoitteita. Ohjauksen kirjavuus ja tietynlainen sekavuus menetelmien suhteen perustuu lähinnä siihen, ettei toiminnan taustalla olevia teoreettisia ja filosofisia periaatteita ja arvoja ole pysähdytty pohtimaan enempää kuin käsittelemään niitä tutkimuksellisesti. Ohjaajan omien arvojen ja teorian merkityksen pohtiminen, samoin kuin ohjaajien keskuudessaan toteuttama tutkiminen, esimerkiksi siitä mille eettisille arvoille heidän toimintansa pohjautuu, auttaisi heitä jäsentämään omaa ajatteluaan ja toimintaansa ohjaustyössä. Vuosien kuluessa muokkautuneet käytännöt eivät suinkaan riittä menettelytavoiksi. Ellei ohjaaja jatkuvasti tutki työnsä perusteita ja tapaansa toimia, on vaarana, että hän toimii rutiininomaisesti tai intuitiivisesti. Tällöin toiminta ei myöskään kehity vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan toimintaympäristöjen nopeasti muuttuvia tarpeita.

Ilman taustateoriaa ohjaustyö jää helposti käytännön tekniikaksi. Ohjausteorian kehittäminen on kuitenkin mahdotonta ilman toiminnan perusteiden selvittelyä. Siksi ohjaajien oman toiminnan, oman arvopohjan ja oman ihmiskäsityksen tutkiminen on

sekä ohjauksen tuloksellisuuden että ohjaustyön kehittämisen kannalta keskeinen vaatimus.

Tärkeintä on muistaa se tosiasia, että ohjaajan omat arvot, ihmiskäsitys ja käsitys oppimisesta vaikuttavat aina ja väistämättä hänen toimintaansa. Ongelmallista siinä on, että se tapahtuu useimmiten tiedostamattomalla tasolla, mistä syystä sitä ei useinkaan ajatella tai havaita. Tämä tietämys puolestaan auttaa ymmärtämään erilais-ten teorioiden tarpeen ohjausteorian pohjaksi. Tutkiva työote merkitsee myös tutki-vaan asennetta itseään ja omaa toimintaa kohtaan. Teorian avulla ohjaaja oppii tutki-maan ja myös tiedostamaan, minkälaiseen ihmiskuvaan hänen ohjaustoimintansa perustuu.

Yhden teorian avulla tuskin voi ymmärtää riittävän kokonaisvaltaisesti kaikkea sitä, mitä ohjausprosessissa tapahtuu. Juuri tuntemansa teoreettisen tiedon ja toisaal-ta itsensä tiedostamisen vertailun avulla ohjaaja kehittää omaa persoonaansa työvä-lineenä. Eri teorioiden tunteminen ja niiden joukosta sellaisten valitseminen, jotka sopivat parhaiten omaan arvomaailmaan esimerkiksi ohjaustoiminnassa, auttaa oh-jaajaa tiedostamaan omaa kasvatustilomaailmaansa syvemmillä tasolla.

Jos ohjaaja ei pysty perustelemaan ohjaustehtäväänsä, rooliaan ja vastuutaan, on vaarana, että hän kadottaa ymmärtämyksen siitä, millä ehdoilla ohjattavan henkinen kasvu tai ammatillinen kehitys tapahtuvat. Oleellista ohjauksessa on, että oppiminen ja muu persoonallinen kehitys integroituvat, kun kokemuksia työstetään reflektion avulla. Näin kokemuksista tulee oppimiskokemuksia. Itse oppiminen ei niinkään tapahdu itse kokemuksessa kuin senjälkeisessä dialogissa ja merkityksen antamises-sa kokemuksille.

Leena Krokfors

TAVOITTEENA AJATTELEVA OPETTAJA

Johdanto

Vastakohtana passiiviselle ja staattiselle käsitykselle tiedosta on esitetty aktiivista ja dynaamista tiedonkäsitystä. Siinä korostuu yksilön rooli tiedon prosessoijana ja ympäröivän todellisuuden jäsentäjänä. Aktiiviseen tiedonkäsitykseen perustuvan opetusharjoittelun ohjauksen tulee paneutua havaitun käyttäytymisen lisäksi opiskelijan aikomusten ja näkemysten pohdintaan. Reflektiivisen ajattelun kehittämiseen tähtäävän opetuksen tavoitteena on aktivoida niitä opiskelijan pedagogisia tapoja ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä itseohjautuvan kehityksen kannalta. Opiskelijan tulee tiedostaa oma opetuskäyttäytymisensä ja senaikainen pedagoginen ajattelu sekä näin edetä kohti joustavaa ja aktiivista opetustaitoa, jossa tietorakenteet jäsenetään kasvatustieteellisestä viitekehystä käsin.

Kirjoituksessa esitellään opetusharjoittelun ohjauksen laaja-alainen viitekehys, jossa korostetaan aineenhallinnan lähtökohdan lisäksi opetuksen teorian, vuorovaikutuksen ja kommunikointiin liittyvän tiedon sekä opettajapersoonan merkitystä. Näiden kaikkien tekijöiden taustalla vaikuttaa ohjauksessa ilmenevä kasvatustieteellinen näkemys.

Perinteinen opetusharjoittelun ohjauksikäytäntö on perustunut ajatukseen, jonka mukaan ohjauksen ja pohdinnan kohteina tulee pitää havaittuja toimintoja. Aktiiviseen tiedonkäsitykseen perustuvan opetusharjoittelun ohjauksen tulee paneutua havaitun käyttäytymisen lisäksi opiskelijan aikomusten ja näkemysten pohdintaan. Ohjaustilanteessa tulee analysoida opiskelijan tekojen ja aikomusten sekä opetusta ohjaavien teoreettisten todennäköisyyksien välistä yhteyttä. Tekemisen syiden ja seurausten pohtiminen ja tekemisen perusteiden etsiminen kehittää opiskelijan itsenäistä ajattelua ja hänen arvomaailmansa muotoutumista. Ohjauksen yhtenä tavoitteena voisi olla itsenäinen, reflektiivisesti ajatteleva opettaja. Toimintojen taustalla olevia eettisiä periaatteita tulee pohtia. (Krokfors 1993, 47–48.)

Kaksi ohjauksen traditiota

Teknis-rationaalinen ohjauksen malli

Tekniseen opetusharjoittelun ohjaukseen liittyy ajatus, että opettamisen taito voidaan määritellä ja että sen pohjaksi voitaisiin esittää validi opettamisen teoria. Hyvän opettamisen katsotaan koostuvan tietyistä taidoista. Edelleen ajatellaan, että nämä taidot voivat siirtyä henkilöltä toiselle. Ohjauksessa pyritään antamaan malleja ja hyviksi havaittuja käytänteitä. Opiskelija olettaa saavansa, ja hänelle pyritäänkin

tarjoamaan, selkeitä ja monipuolisia ohjeita, eräänlainen ”metodipaketti”, jonka avulla käytännön opetustilanteista tulisi selvitä. Opetuksen laajempia lähtökohtia tai etätavoitteita ei paljon pohdita. Ohjauksen traditioon ei kuulu, että siinä sivuttaisiin niitä eettisiä ja moraalisia valintoja, joita jokaisen opettajan tulisi tehdä opetusta suunnitellessaan.

Reflektiivisen ajattelun kehittämiseen perustuva ohjauksen malli

Tässä opettajankoulutuksen mallissa asetetaan tavoitteeksi sellaisten opettajien kouluttaminen, jotka ovat halukkaita ja kykeneviä pohtimaan tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. Koulutuksen tulisi siis kehittää niitä opiskelijan pedagogisia tapoja ja taitoja, jotka ovat välttämättömiä itseohjautuvan kehityksen kannalta.

Opetusharjoittelun tavoitteena on kehittää opiskelijassa sellaisia toiminnan perusteita ja taitoja, jotka johtavat reflektiiviseen toimintaan. Tällaisia toiminnan perusteita ja taitoja voisivat olla avoimuus, vastuuntunto ja aitous sekä toisaalta kyky havaita ja analysoida. Tavoitteena on myös opetusteknisten taitojen jatkuva kehittäminen. Zeichner ja Liston (1987, 296–307) käyttävät termiä *'reflective teaching'* opiskelijassa tapahtuvan kehityksen ja toiminnan tuloksesta. *'Ajatteleva opettaja'* ja *'pedagogisesti ajatteleva opettaja'* ovat ne suomalaisessa kasvatustieteen termistössä esiintyvät käsitteet, jotka parhaiten vastaavat mainittujen tutkijoiden esittämää käsitettä.

Van Manen (1977) tunnistaa kolme ajattelun tasoa, jotka eroavat toisistaan siinä, minkälainen suhde niillä on ajattelun tuloksena syntyvään toimintaan. Ensimmäisellä tasolla ajattelun ja toiminnan kohteena on kasvatustieteellisen tiedon tehokas käyttö asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteita ei aseteta kyseenalaiseksi, ne hyväksytään sellaisinaan. Kiinnostuksen kohteeksi tai ongelmaksi ei aseteta tavoitteita tai luokkaan, kouluun, yhteisöön tai yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä.

Toisella tasolla asetetaan ajattelun ja toiminnan kohteeksi käytännön toiminta. Kiinnostuksen kohteena ovat ne oletukset ja lähtökohdat, jotka selittävät toimintaa, sekä ne seuraamukset, joihin toiminta johtaa. Tällä pohdinnan tasolla toiminnan katsotaan aina liittyvän joihinkin arvoarvostuksiin. Myös kasvatuksellisia päämääriä sekä niiden saavuttamisen tärkeyttä pohditaan.

Kolmatta pohdinnan tasoa voidaan kutsua kriittiseksi ajatteluksi. Käytännön toiminta punnitaan aina moraalisten ja eettisten kriteerien valossa. Keskeisinä ongelmina ovat kasvatuksen päämäärät. Etenkin se, millainen kasvatussisältö ja mitkä kasvatukselliset tavoitteet ja toiminnat johtavat kohti sen kaltaisia elämänarvoja, jotka suosivat tärkeiden yksilöllisten tarpeiden tyydyttämistä. Näiden seikkojen ohella pohditaan oikeutta ja tasa-arvoa sekä muita yhteisöllisen elämän positiivisia muotoja. Toimintamahdollisuuksien laajasta kentästä tehdyt arvolutautuneet valinnat, jotka liittyvät opetukseen, sen tavoitteisiin ja keinoihin sekä opetusympäristöön, ovat keskeisen kiinnostuksen kohteena.

Opettajankoulutuksen tavoitteeksi voitaisiin asettaa ”ajatteleva opettaja”. Hän on sellainen opettaja, joka asettaa toimintansa lähtökohdat, syyt ja seuraukset pohdin-

nan kohteeksi kaikilla kolmella tasolla. Tämä edellyttää sitä, että opiskelijassa kehittyä opintojen aikana erityisiä opettamiseen liittyviä taitoja. Nämä taidot voidaan luokitella seuraavasti:

1. *opetustekniset taidot*. Tällaisia taitoja ovat muun muassa luokanhallintaan ja opetustoimintaan liittyvät taidot sekä aineenhallintaan, työtapoihin ja menetelmiin liittyvät taidot,
2. *analysointitaito*. Analysointitaitoa on se, että kykenee havaitsemaan ja erittelemään luokassa ja koulussa tapahtuvaa toimintaa, sen sekä tietoisia että tiedostamattomia päämääriä,
3. *tiedostamisen taito*. Olennaista on tietoisuus opetuksen eettisistä ja moraalisista seurauksista sekä kyky tehdä ratkaisuja ja valintoja päämäärien suhteen ja
4. *oppilaantuntemuksen taito*. Taitoon liittyy kyky tunnistaa erilaiset oppilaat ja heidän erilaiset tarpeensa sekä kyky kehittää heidän yksilöllisiä taipumuksiaan ja heidän kunnioitustaan erilaisia yksilöitä kohtaan.

Teknis-rationaalisen ja reflektiivisen ohjauksen mallien analysointia ja vertailua

Reflektiivinen ohjausote eroaa teknis-rationaalisesta ohjauksesta ensinnäkin siinä, että siinä oletetaan syntyvän uutta tietoa kokemuseräisen tiedostavan ja pohtivan toiminnan tuloksena. Toiseksi voidaan pitää keskeisenä erona sitä ajatusta, että reflektiivisessä ohjausprosessissa sekä ohjaaja että ohjattava osallistuvat opetustilanteesta kumpuavaan ongelmanratkaisuprosessiin. Myös ohjaaja reflektoi – näin hänkin oppii jotain uutta onnistuneen ohjausprosessin aikana.

Ohjaajan tehtävä on kaksinainen: hän auttaa opiskelijaa kokemuseräisen, opetustilanteesta syntyvän intuitiivisen tiedon jäsentämisessä. Toisaalta hän jäsentää ohjausprosessia ja siinä ilmeneviä tekijöitä sekä itsensä että opiskelijan kannalta mielekkäästi. Näin voidaan olettaa edettävän kohti päämäärää, joka voidaan asettaa reflektiivisen ohjauksen tavoitteeksi: opiskelija tiedostaa oman opetuskäyttäytymisensä ja senaikaisen pedagogisen ajattelunsa ja etenee näin kohti joustavaa ja aktiivista opetustaitoa, jossa tietorakenteet jäsennetään kasvatuskokemuksellisesta viitekehystä käsin.

Reflektiivisen ohjauksen perusajatus voidaan kiteyttää ajatukseen, jonka mukaan sekä ohjaaja että ohjattava oppivat tällaisen ohjausprosessin aikana jotain uutta. Heidän ymmärtämyksensä laajenee, ja heille syntyy uusia valmiuksia toimia tulevaisuudessa opetus- ja ohjaustilanteissa luontevasti ja intuitiivisesti. Reflektiivisessä ohjauksessa pyritään itsenäiseen opetustaitoon, jonka katsotaan olevan ajatteluprosessin jäsenyisyyden ilmentymä. Tavoitteena on ajatteleva, tilanteesta luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä laajemmin kasvatuskokonaisuuden kannalta relevantisti toimiva opettaja. Pyrittäessä tämältyyppisen opetustaidon kehittymiseen valitaan ohjauksen sisällöksi opiskelijan ajattelutoiminta ja sen kehittyminen. Ohjauksen tavoitteeksi asetetaan opiskelijan taito pohtia ja perustella opetuksellisia valintoja sekä taito nähdä valintansa perusteet laajemmassa arvokentässä.

Reflektiivinen ohjausote vaatii ohjaajalta suurta ammattitaitoa. Ohjaajan tulee kyetä antamaan ohjattavalle sekä tieteenfilosofisia että kasvatusteoreettisia ajattelun rakennusaineiksia. Oman oppineisuuden tulee olla laaja, ja henkilökohtaisen kasvatustilafilosofisen näkemyksen ja arvomaailman tulee olla hyvin jäsentynyt. (Krokkfors 1993, 49–56.)

Opetusharjoittelun ohjauksen laaja-alainen viitekehys

Opettajankoulutuksen yksi tärkeä ongelma on teorian tiedon yhdistäminen käytännön opetustyöhön. Opettamisesta saatu tieto sisäistetään opettamisen taidoksi opetusharjoittelun avulla. Vaikka opiskelija tulisi ohjata opettamisen taitoon systemaattisesti ja teorian pohjalta, on kuitenkin hyvä muistaa, että todelliseen opettamisen taitoon tarvitaan intuitiota, luovuutta, improvisaatiota ja ilmaisukykyä. Tästä syystä opetuksen ohjauksen viitekehysten tulisi olla laaja. Opetusharjoittelun ohjaukseen vaikuttavat tekijät tulisi nähdä laaja-alaisesti. Aineenhallinnan merkitystä ei pidä aliarvioida. On myös keskeistä, että opettajankoulutus tarjoaa opiskelijalle käsitteet, joiden avulla hän voi analysoida ja ymmärtää opetustapahtumaa. Samoin vuorovaikutukseen ja kommunikointiin liittyvä tieto on ohjauksen onnistumisen kannalta olennaista. Myös ne tekijät, jotka vaikuttavat opettajapersoonan kehittymiseen, kuuluvat ohjauksen viitekehukseen. Kaikissa näissä viitekehukseen kuuluvissa tekijöissä heijastuu ja niiden taustalla vaikuttaa ohjauksessa ilmenevä kasvatustilafilosofinen näkemys.

Opetusharjoittelu on toimintaa, jonka avulla opiskelijassa kehitetään kykyä havaita ja analysoida opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Ohjauksessa opiskelijan tulisi oppia pohtimaan luokassa tehtävän työn perusteita eli sitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan. Myös opetuksen tavoitteiden pohtiminen on tärkeää. Ohjaajan omaan toimintaansa kohdistama reflektiivinen ajattelu on onnistuneen ohjausprosessin kannalta yhtä tärkeää kuin ohjattavan reflektiivisen ajattelun rohkaiseminen. (Krokkfors 1993, 57–62.)

Harjoittelukoulussa tapahtuvan opetusharjoittelun tavoitteiden tulee olla kiinteästi muuhun koulutukseen liittyvää pedagogista tai didaktista sisältöä tukevaa. Ohjauksen ja siihen osallistuvan henkilökunnan kiinteä yhteys opettajankoulutukseen on toiminnan korkeatasoisuuden kannalta ensiarvoista.

3

AMMATILLINEN KASVU JA KEHITTYMINEN PITKÄKESTOISESSA OHJAUKSESSA

Pertti Väisänen ja Raimo Silkelä

LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN AMMATILLINEN KASVU JA KEHITTYMINEN PITKÄKESTOISESSA OHJAUKSESSA – TUTKIMUSHANKEEN TEOREETTISEN MALLIN JA MENETELMIEN KEHITTELYÄ

Johdanto

Opettajankoulutuksen tehtävänä on auttaa tulevia opettajia valmistumaan opetusammattiin ja vaihteleviin opetuksen käytäntöihin. Opettamaan oppiminen ei ole vain tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymistä, vaan oleelliselta osaltaan se on tulevista opettajaksi. Se on syvällisesti ihmisen persoonallisuutta koskettava ja monimutkainen ammatillisen kehittymisen prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta. Mielikuvat ja uskomukset, joita opiskelijoilla on koulutuksen alussa, pitäisi nykyistä paremmin kytkeä niihin tietoihin, taitoihin ja näkemyksiin, joita koulutus pyrkii edistämään. Näin tulevat opiskelijat voisivat paremmin rakentaa opettajan työssä tarvittavaa tietoperustaa ja omaa sisäistettyä professionaalista näkemystään.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ovat opiskelijoiden persoonalliset ja pedagogiset uskomukset ja käsitykset sekä sen selvittäminen, miten ne voidaan integroida koulutuksen edustamiin uskomuksiin ja käsityksiin. Uskomukset ja käsitykset juurtuvat opiskelijoihin vuosia kestävien kokemusten myötä koulussa ja erilaisissa kasvatustilanteissa. Ne saattavat törmätä myöhemmin yhteen opettajankoulutuksen tarjoamien tietojen ja teorioiden kanssa. (Väisänen & Silkelä 2000, 11–12.)

Konstruktivistisen oppimis- ja tietokäsityksen viesti opettajankoulutukselle on, että sen tulisi ottaa huomioon opiskelijoiden aikaisemmat pedagogiset kokemukset ja uskomukset ja ennakkokäsitykset. Opettajankoulutuksen olisi tarjottava opiskelijoille tilaisuuksia tunnistaa ja tutkia pedagogisia uskomuksiaan, uskomuksiaan tiedosta, opettamisesta, opettamaan oppimisesta, kasvattamisesta yms. sekä uskomusten mer-

kityksestä heidän tavalleen opiskella ja toimia opetustilanteissa (Väisänen & Silkelä 1999, 224; Kagan 1992; Pajares 1992). Myös opettajankouluttajien olisi syytä tutkia kriittisesti uskomuksiaan. Pelkästään opettajan tietoisten uskomusten muuttaminen ei kuitenkaan yksin riitä muuttamaan opetuskäytänteitä. Aito uudistuminen riippuu muutoksista niissä tiedostamattomissa kehikoissa, jotka muovaavat opettajan tulkintoja siitä, mikä on mahdollista opetuksessa. (Ks. myös Kiviniemen artikkeli tässä teoksessa). Siksi opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien työn kehittämisen keskeinen tehtävä on vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen (*reframing*). (Vrt. Schön 1983.)

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaksi opiskelevien opetukseen, oppimiseen ja ammatilliseen kehitykseen liittyvien uskomusten ja opettajaidentiteetin kehityksen teoreettisia ja menetelmällisiä lähtökohtia ns. pitkäkestoisessa ohjauksessa, jota toteutetaan ammatillisen kasvun ryhmässä. Raportissa kuvataan teoreettista mallia (Väisänen & Silkelä 2000) ja menetelmiä, joiden avulla voidaan tutkia opettajaksi opiskelevien pedagogisia uskomuksia ja kehittää opettajaksi kasvun prosessia. Malli ja menetelmien kehittäminen perustuvat käsitysten muutoksen teoriaan (*Conceptual Change Model*), reflektiivisen opettajankoulutuksen ja itsetutkimuksen menetelmiin sekä konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen. (Väisänen & Silkelä 2000, 13–14.)

Pitkäkestoinen ohjausmalli toteutettiin yhteistyössä Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen edustajien ja normaalikoulun kanssa, jossa käynnistyi muutama vuosi sitten ns. *Pieni koulu isossa koulussa* -hanke. Siinä haettiin uusia toimintamalleja opettajien yhteistyöhön ja opetusharjoitteluun. Kehittämishankkeessa oli alussa mukana kuusi luokanlehtoria, jotka yhdessä työskennellen vastasivat opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja opetusharjoittelusta. Tavoitteena heillä oli tutkia ja kehittää omaa työtään. Kyseiset opettajat toteuttivat yhdessä toimien luokanopettajaksi opiskelevien pitkäkestoista ohjausta, mentorointia. Syksyllä 1999 ryhmään liittyi Pertti Väisänen, joka kehitti opiskelijan itsetutkimuksen tehtäväsarjan ja toimi myös yhtenä ohjaajana. Lukuvuonna 1999–2000 opintonsa aloittaneista luokanopettajaksi opiskelevista oli ohjausryhmässä mukana seitsemäntoista opiskelijaa. Ylempien vuosikurssien opiskelijat olivat omissa ryhmissään mutta toimivat yhteistyössä myös nuorempien opiskelijoiden kanssa. Mainittuun kehittämishankkeeseen liittyen käynnistettiin myös monivuotinen seurantatutkimus (1999–2003). (Väisänen & Silkelä 2000, 14–15.)

Tutkimuksen näkökulma oli reflektiivisessä ammattikäytännössä sekä opettajan ajattelun ja persoonallisen aspektin tutkimisessa (vrt. Calderhead & Shorrock 1997, 11–19). Erityisesti tarkastelimme tulevan opettajan opetustyöhön liittyvien sosiokulttuuristen uskomusten ja mielikuvien sekä kehittyvän persoonallisen ja käytännöllisen tiedon merkitystä opettajankoulutuksessa. Näkökulmamme sivusi myös opettajaksi opiskelevan itsetutkimuksen (*self-study*) ja opettajaidentiteetin kehittämisen aluetta, jossa erimerkiksi metaforatyöskentely on keskeinen väline omaan opettajuuteen liittyvien mielikuvien tutkimisessa. (Väisänen & Silkelä 2000, 16–17.)

Opettajankoulutuksen keskeisinä periaatteina ja lähestymistapoina, jotka olivat tämän tutkimuksen teoreettisen mallin kehittelyn taustaolettamuksia, nähtiin seura-

vat opettajankoulutuksen tutkimusta, nykyisestä kognitiivis-konstruktivistisesta oppimis- ja tietokäsityksestä sekä humanistisen psykologian ihmiskäsityksestä ja kasvuteoriasta johdetut näkemykset:

1. Opettajankoulutuksen tulee perustua opiskelijoiden aikaisempien ja nykyisten kokemusten, vallitsevien uskomusten, arvojen ja tarpeiden tunnistamiseen ja niiden käyttöön opettamaan oppimisen ja ammatillisen kasvun lähtökohtina sekä kannustaa opiskelijoita opettajan työssä tarvittavan tiedon omakohtaiseen konstruoimiseen ja kokemusten reflektiiviseen tutkimiseen.
2. Opettajan tietoperusta ja asiantuntemus rakentuvat opettajankoulutuksen teoreettisen tiedon sekä opiskelijan käytännöllisen tiedon, itsesäätelytiedon ja aikaisempien tietorakenteiden integroitumisen prosessissa.
3. Opettajaksi kasvaminen ja opettamaan oppimisen taitojen kehittyminen on kokonaisvaltainen jatkuva muutosprosessi, joka voidaan nähdä sekä yksilöllisenä että sosiaalisena tapahtumana. Sitä voidaan selittää sekä kehityksen vaihteoreettisesta että kasvua ja oppimista kuvaavasta näkökulmasta. Opiskelijan kehitysprosessin luonteen ymmärtämisen tulisi olla koulutuksen toteutuksen, menetelmien ja sisältöjen lähtökohtana.
4. Opettajankoulutus käsittää niin opettajaksi opiskelevan persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen kuin myös ammatillisen kehityksen. Oleellista siinä on opettajaidentiteetin rakentumisen tukeminen antamalla oppijalle sopivia välineitä, kehittämällä itseohjautuvaa oppimista sekä siirtämällä oppijalle itselleen vastuuta oman kehityksensä ohjaamisessa (*empowerment*) ja itse-reflektiossa.
5. Opettamaan oppiminen on kollaboratiivista toimintaa, ja sitä voidaan parhaiten edistää pienryhmissä ja verkostoissa, joiden toiminta perustuu ajatusten ja kokemusten kriittiseen erittelyyn, keskusteluun ja jakamiseen oppijan yksilöllisyyttä kunnioittavassa ja henkilökohtaista tukea antavassa ilmapiirissä.
6. Opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulujen pitää työskennellä yhdessä, dialogisessa vuorovaikutuksessa, innovatiivisten menetelmien, ajatusten ja mallien ottamiseksi käyttöön opettajankoulutuksessa. Näin luodaan perusta teorian ja käytännön vuorovaikutuksen parantamiseksi.
7. Opettajankoulutuksen tulee mallintaa niitä opetuksen ja oppimisen lähestymistapoja, joita tulevilta opettajilta työssään odotetaan sekä edistää näkemystä siitä ammatista, johon opiskelijoita koulutetaan.

Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajaksi kasvu ja kehitys tarkoittaa rakentavia muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, tiedoissa, mielikuvissa, käsityksissä, havainnoissa ja uskomuksissa, ammatillisissa taidoissa ja persoonallisuudessa sekä kognitiivisissa prosesseissa. Opettajan ammatillinen kasvu on sisäistä kasvua: ammatillisen minäkäsityksen kehittymistä, omien asenteiden muuttumista, kriittisen reflektiokyvyn ja pedagogis-didaktisten taitojen kehittymistä. Opettajaksi oppiminen merkitsee muun muassa

opettajan käyttöteorioiden ja ammatillisen tietoperustan rakentamista. Ammatillisten taitojen kehitys etenee teknisten taitojen soveltamisesta oman kasvatuskäsityksen luomiseen. Opettajapersoonan kasvussa on kysymys siitä, miten opettaja rakentaa omaa opetustyyliään ja etsii itsenäistä otetta jäljitelyään ensin muiden, esimerkiksi ohjaajien, antamia malleja. Kognitiiviset prosessit kypsyvät sirpaletiedosta kohti abstraktia ja kriittistä näkemystä. (Niemi 1989, 82–87; 1995, 33.) Tutkimushankkeen perustana on näiden lähtökohtien integroituminen opiskelijan kasvu- ja kehitysprosessissa.

Opettajan ammatillisessa kehityksessä on kyse asiantuntijuuden kehittymisestä. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella sekä sisällöllisenä, tiedollisena kysymyksenä että sosiaalisesti muotoutuvana kysymyksenä. Asiantuntijuus tietämisenä ja taitamisena rakentuu kompetenssille. Opettajan kompetenssi ymmärretään tässä laajasti eikä vain opettajan työssä tarvittavan tietopohjan, yksittäisten taitojen ja kompetenssin kehittymisenä. Oleellista on myös kartuttaa omaa asiantuntemusta jatkuvasti. Ammatillisessa oppimisessa on monta eri muotoa ja tasoa. Asiantuntijuus sosiaalisesti muotoutuvana prosessina viittaa niihin vuorovaikutuksen ja kommunikaation muotoihin, joilla kompetenssia rakennetaan. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna tässä prosessissa on kyse koko organisaation kulttuurin ja toimintamallien, rakenteiden taustalla olevien koulutusideologioiden sekä pedagogisten käytänteiden muokkaamisesta palvelemaan opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. (Väisänen & Silkelä 2000, 19–21.)

Bereiter ja Scardamalia (1993) sekä Eraut (1985) esittävät, että asiantuntijatieto rakentuu kolmenlaisista aineksista: 1. formaalisesta tiedosta, 2. käytännöllisestä tiedosta ja 3. itsesäätelytiedosta. Formaalisella tiedolla tarkoitetaan lähinnä teoreettisyyppistä tietoa (deklaratiivista tietoa), jolla on keskeinen asema oppimisessa ja koulutuksessa ja joka muodostaa professionaalisen asiantuntijuuden perustan. Luonteeltaan tämä tieto on yleispätevää ja eksplisiittistä, väitelausein esitettävissä olevaa tietoa. Käytännöllinen tieto sen sijaan koskee yksittäistapauksia ja on luonteeltaan intuitiivista ja äänetöntä, ns. hiljaista tietoa (*tacit knowledge*), jota on vaikea puhe sanoiksi. Käytännön tietoa saamme kokemuksista toimiessamme yksittäistapausten parissa. Itsesäätelytieto koostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä tiedoista ja taidoista, joilla yksilö säätelee omia toimintojaan. Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omasta oppimisesta ja kognitioista sekä kykyä niiden tietoiseen ohjaamiseen. Reflektiivisyydellä viitataan oman toiminnan havainnointiin, kriittiseen tarkkailuun ja arviointiin. (Tynjälä & Laurinen 1999, 203–223.)

Korkeatasoisessa asiantuntijatoiminnassa nämä tiedon eri osa-alueet ovat tiiviisti toisiinsa integroituneita. Opettajalla tulisi olla riittävä tietopohja opettamisesta, kasvatuksesta, oppilaiden kehityksestä ja oppimisesta. Sen lisäksi opettajalla tulee olla taito opettaa ja edistää lasten oppimista miettimättä erikseen, mihin opinkappaleeseen ratkaisut kulloinkin perustuvat. Lisäksi opettajan pitää pystyä reagoimaan joustavasti ongelmatilanteissa ja kyetä näkemään toimintansa perusteet sekä pystyä tarvittaessa kehittämään uusia toimintamalleja. Parhaiten nämä toiminnot yhdistyvät joustavaksi asiantuntijatoiminnaksi ongelmaratkaisun kautta, autenttisissa oppimistilanteissa.

Opettaminen on toimintaa, joka on sidoksissa yksilön persoonaan ja identiteettiin. Jokaisella kasvattajalla on ainutlaatuinen persoonallisuus, jonka varassa opettajaminäkäsitys ja -identiteetti kehittyvät. Persoonallisuus on opettajan tärkein työväline. Siksi opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuus todellistua kokonaispersoonallisuutena. Opettajan ammatillinen kehittyminen on tiedollista, sosiaalista ja persoonallista. Opettajapersoonallisuuden kehitys tarkoittaa oman minänsä ymmärtämistä, vahvaa reaalista itsetuntoa, oman persoonallisen tyylin löytämistä ja oman opettajaidentiteetin kehittymistä. Opettajaidentiteetin rakentamisen kautta opiskelija puolestaan rakentaa ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan ja oppii ymmärtämään itseään ja muita. Itsensä tiedostaminen on opettajaksi kasvun tärkeimpiä edellytyksiä.

Opettajaidentiteetin kehittymiseen liittyy myös tietoisuus omista arvoista, asenteista, oppimistyyleistä ja kehityksestä persoonana. Opettajan taitoja ovat muun muassa muutosherkkyys, epävarmuuden sieto, vastuunotto, teknologinen osaaminen, vuorovaikutustaidot, halu ja kyky laittaa itsensä likoon, valintojentekotaidot, oppimistaidot, luovuus ja hyvä yleissivistys. Nämä taidot edellyttävät opettajalta itsetuntemusta ja osin esitietoisien identiteetin osa-alueiden tiedostamista. Opettajaidentiteetin rakentaminen on koko elämänmittainen projekti ja prosessi. Koulutus voi vain antaa sysäyksen siihen, ei valmistaa opettajia. Koulutuksen eri yhteyksissä, luennoilla, harjoittelussa, keskusteluissa eri ihmisten kanssa, omissa kertomuksissa avautuu uusi näkökulma itsen. Näiden uusien ymmärtämisyhteyksien kautta rakentuu opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti. (Väisänen & Silkelä 2000, 23–27.)

Uskomukset ja arkiteoriat opettajan ammatillisessa kehityksessä

Uskomukset luovat perustan opettajan erilaisissa tilanteissa suorittamalle arvioinnille ja päätöksenteolle sekä sitä seuraavalle toiminnalle. Uskomuksiin on tutkimuskirjallisuudessa viitattu esimerkiksi käsitteillä luulo, käsitys ja mielipide. Uskomukset ovat osa opettajien todellisuuskäsitystä ja ne liittyvät heidän intentioihinsa toimia tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Uskomukset ovat kokemusten tuloksena tai mielikuvituksessa syntyneitä mentaalisia konstruktioita, jotka ovat usein tiivistyneitä ja integroituneita käyttäytymistä ohjaaviksi skeemoiksi ja käsityksiksi (Da Ponte 1994, 199; Moilanen 1998, 72; Pajares 1992, 321.)

Uskomukset rakentuvat tiedostamiselle, kokemiselle ja havainnoimiselle. Aistikokemusten ohella uskomusten lähteenä voi olla myös ulkopuolinen auktoriteetti. Havaintouskomukset ovat peruskokemuksia, jotka hyväksytään sellaisenaan. Yksinkertaiset johtopäätökset perustuvat havaintouskomuksiin ja muodostavat oman uskomusryhmän. Käsitykset ovat havaintouskomuksia korkeammanasteisia uskomuksia. Käsitys on yleisluontoisempi termi kuin asenne, koska käsitys on osa kognitiivista prosessointia, joka muodostaa pohjan arvioinnille. Käsityksiä korkeamman tason

uskomuksia ovat mielipiteet. Hierarkiassa korkeimmalla tasolla ovat vakaumus (ideologiat) ja elämänkatsomus (maailmankatsomus). (Kupari 1999, 12.)

Uskomukset ovat kriittinen lähtökohta opettajaksi opiskelevan kehityksen ymmärtämiseksi, koska uskomukset toimivat ikään kuin suodattimina, joiden läpi opiskelija tulkitsee kokemuksiaan, ajattelee ja toimii (Wolfe, Murray & Phillips 1992). Aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten pohjalta opettajaksi opiskelevat kehittävät käsityksiä hyvästä opettamisesta. Koulutuksen alussa opiskelijoilla on yleisiä ajatuksia ja uskomuksia siitä, millaiset tiedot, taidot ja ajattelutavat ovat välttämättömiä heidän toimiessaan opettajana. Nämä uskomukset ohjaavat heidän tiedon etsintäänsä ja sitoutumistaan opiskeluun.

Uskomusten ja opetuskäytänteiden välisen yhteyden tietoiseksi tekeminen on tärkeää, koska se korostaa tarvetta tunnistaa omat uskomukset ensi askeleina aktiivisessa prosessissa, jossa omaa toimintaa muutetaan. Jotta opettaja voisi ymmärtää, miten hänen tulisi muuttua, on hänen ensin pohdittava, miten hän toimii ja miksi. Oma opetusta reflektoimalla opettaja pystyy tekemään kytkentöjä uskomustensa ja niiden ulkoistamisen välillä omassa toiminnassaan. Uskomusten itsetutkiskelu ja sen suhteuttaminen opetuskäytänteiden tutkimiseen luo sillan eksplisiittisen toiminnan ja omaan käytäntöön sisältyvän uuden tiedon välille. (McNiff, Lomax & Whitehead 1996.)

Emme voi koskaan päästä täysin eroon uskomuksistamme. Meidän tulee kuitenkin pyrkiä siihen, että uskomukset palvelisivat myönteisellä tavalla identiteetin rakentamista ja yhteisön yhteisten toimintaperiaatteiden kehittämistä sekä todellisuuden ongelmatonta jäsentämistä havainnoissa. (Moilanen 1999, 108.) Opettajaksi oppimisen tavoitteena on oltava yksilöllinen oman persoonallisuuden tiedostaminen ja vapaa kasvu- ja kehityspotentiaalnin tunnistaminen ja sen monipuolinen konkretisointi. (Väisänen & Silkelä 2000, 28–33.)

Uskomukset tarkoittavat opettajaksi opiskelevien implisiittisiä, sanattomia ja tutkimattomia teorioita (*implicit theories*) opettamisesta, oppimisesta ja kasvattamisesta (Clark & Peterson 1986, 287; Clark 1988). Tällaisiin arkiteorioihin sisältyvät myös virheelliset käsitykset opetuksesta ja oppimisesta. Uskomukset ovat osa opettajaksi opiskelevien subjektiivista kasvatusteoriaa (*subjective educational theory*) (Calderhead 1988, 52, 62). Subjektiivinen kasvatusteoria koostuu henkilökohtaisista elämänkokemuksista ja on siten ammatillista käyttäytymistä ohjaava persoonallinen teoria niistä tiedoista ja uskomuksista, jotka opiskelija kokee aikaisempien uskomustensa kannalta relevanteiksi (Kelchtermans 1993a, 198–220; Kelchtermans 1993b, 433–456). Persoonallisen kokemustiedon ja uskomusten työstämisellä on siten tärkeä merkitys opiskelijoiden implisiittisten arkiteorioiden arvioinnissa ja purkamisessa.

Opettajan käytännön tiedosta on kehitetty monia erilaisia traditioita, ajattelusuuntauksia ja toisiaan täydentäviä ja osittain päällekkäisiä käsitteitä, kuten esimerkiksi 'käytännöllinen tieto' (*practical knowlede*) (Elbaz 1983), 'pedagoginen sisältötietous' (Shulman 1987), 'tieto ammatitaitona ja taitavuutena' (Grimmet & MacKinnon 1992) sekä 'tietäminen toiminnassa' (*knowlede-in-action*) (Schön 1983) ja 'henkilökohtainen ja käytännöllinen tieto' (Fenstermacher 1994). Uskomusjärjestelmän osa-

na puhutaan myös opettajan käytännön teoriasta tai käyttöteoriasta, joka ohjaa opettajan ammatillisia valintoja ja toimintaa (Elbaz 1981; 1983; Niikko 1999, 11–14). Elbaz puhuu myös opettajan henkilökohtaisesta käytännöllisestä teoriasta, joka sisältää henkilökohtaisia kokemuksia, sisäistettyjä tietoja, kokemuksia ja struktuureja sekä filosofisia, eettisiä ja näkemyksellisiä arviointeja. Moilasen (1998, 73) mukaan opettajan käyttöteoria tarkoittaa uskomuksia, joiden varassa opettaja ohjaa omaa työtään. Opettajan praktinen tieto tarkoittaa tietoa, jota opettaja käyttää opetustyönsään ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisussa.

Teoreettinen, formaali ja käytännössä kehittyvä uusi tieto sekä opiskelijan elämänkulun aikana kehittyneet uskomukset, käsitykset ja käsittekonstruktiot on saatettava elävään vuorovaikutukseen keskenään. Yleisesti teoreettisesta tiedosta tulisi tehdä käytännöllistä ja tilannesidonnaista ja käytännöllisestä tiedosta teoreettista tavoitteena opiskelijan oman henkilökohtaisen käyttöteorian rakentaminen ja ”tieteellistäminen” niin, että hänen toimintansa opettajana perustuisi vankkaan tietopohjaan, professionaaliseen tietoon sekä omien uskomusten ja käytänteiden jatkuvaan tutkimiseen. (Väisänen & Silkelä 2000, 36–39.)

Käsitysten muutoksen teorian perusteita

Monet tutkijat (esim. Gunstone & Northfield 1993; Winizky & Kauchak 1997) ovat kuvanneet opettamaan oppimista käsitteellisenä muutoksena, joka tapahtuu opiskelijoiden aikaisemmissa uskomuksissa uusien kokemusten myötä. Käsitysten muutoksen mallin (*Conceptual Change Model*) ovat alun perin muotoilleet Posner, Strike, Hewson & Gertzog (1982). He katsoivat deklarativisen tiedon kasvun olevan tulosta vastakkaisen tietoväittämien rationaalisesta arvioinnista. Käsitysten muuttamista pidetään mallissa kokonaisvaltaisena ”kaikki tai ei mitään” -prosessina, jossa yksi käsitys pääsee voitolle.

Sittemmin teoreettiset mallit käsitteellisestä muutoksesta ovat monipuolistuneet. Esimerkiksi Chinn & Brewer (1993) ovat esittäneet useita vaihtoehtoisia tapoja, joilla opiskelijat voivat reagoida ristiriitaisiin kokemuksiinsa: 1. uusi ristiriitainen tieto voidaan a) jättää ottamatta huomioon, se voidaan b) hylätä tai c) jättää toistaiseksi odottamaan ratkaisua samalla kun alkuperäinen käsitys jää koskemattomaksi; 2. uusi ristiriitainen tieto voidaan myös tulkita uudestaan siten, että käsityksiä pidetään pikemminkin toisiaan täydentävinä kuin vastakkaisina; 3. käsityksiä saatetaan myös muokata hieman, mutta jättää peruskäsityksiin ei kosketa. 4. varsinainen käsitysten muutos tapahtuu silloin kun ydinkäsitykset hylätään ja korvataan uusilla.

Käsitysten muutoksen teoriaa on kehitetty sisällyttämällä siihen ajatus käsite-ekologiasta (*conceptual ecology*). Tämän mukaan oppijat verkottavat käsitteensä suurempiin, toisiinsa kytkeytyviin käsiteverkostoihin, joita kutsutaan käsite-ekologioiksi. Näihin kategorioihin sisältyvät oppijan tieto-opilliset sitoumukset, käsitepoikkeavuudet, metaforat, analogiat, metafysiset uskomukset ja tieto kilpailevista käsityksistä. (Demastes, Good & Peebles 1995).

DiSessa (1993) esittää, että oppijan tietorakennetta voidaan pikemminkin kuvata tietopalasten periaatteen avulla. Nämä toisistaan irrallaan olevat pienet tietopalaset ovat 'fenomenologisia alkiota', ja niitä kutsutaan tässä teoriassa käsitteellä 'p-prims' (*phenomenological primitives*). Ne uinuvat muistissa, mutta oppija voi kutsua ne esiin auttamaan uuden ongelmatilanteen ymmärtämisessä. Winitzky & Kauchack (1997) esittävät omana näkemyksenään, että oppijan aikaisempi tieto voi sisältää sekä korkea-asteisesti jäsentyneitä tietorakenteita että erillisiä tietopalasia. Opetuksen näkökulmasta on syytä tehdä ero näiden tietopalasten ja jäsentyneiden mutta virheellisten tietorakenteiden välillä. Nämä tietopalaset eivät ole vääriä käsityksiä tai virheellisiä uskomuksia, vaan ne edustavat jäsentymättömiä ja usein oikeita abstraktioita, joita ei ole asetettu erittelyn tai reflektion kohteeksi ja joita sovelletaan epätarkoituksenmukaisesti. Opetustilanteessa näitä tietopalasia ei tulisi suoralta kädeltä hylätä, vaan pitäisi pyrkiä löytämään oikeat palaset ja järjestämään ne johdonmukaisiksi käsitejärjestelmiksi. (Väisänen & Silkelä 2000, 40–42.)

Itsetutkimus persoonallisen avartumisen välineenä

Itsetutkimus (*self-study*) on oman minän, oman itsensä, omien tekojen ja ajatusten, mutta myös "ei itsensä" tutkimista. Se voi olla omaelämäkerrallista, historiallista ja kulttuurista, ja se nousee omasta elämästä mutta on tätä enemmän. Itsetutkimus sisältää syvällistä omien kokemusten ja ajatusten tutkimista. (Halmilton & Pinnegar 1998.)

Reflektiivisyys on tärkeää itsetutkimuksessa, joka on kuitenkin tätä laajempi käsite. Itsetutkimus tekee reflektiosta julkista; se laajenee uuden tiedon ja ymmärtämisen luomiseen ja viestintään. Kyse on myös riskinotosta, jossa kokeileva opettaja asettaa itsensä ja opetuksena julkisen arvioinnin ja kritiikin kohteeksi. Tämä on tietysti persoonallisuutta koskettava ja helposti haavoittava kokemus. Tämän takia oleellista siinä on avoimuuteen perustuva kumppanuus ja yhteistoiminnallinen työskentely opiskelijoiden ja kollegojen kesken.

Opiskelijoilla tulisi olla aktiivinen rooli omassa oppimisessaan ja omien kokemusten reflektoinnissa sekä muutoksissa heidän ajattelussaan ja tunteissaan. Keskeistä on oppijan valtauttaminen (*empowerment*). Opettajaksi opiskelevat tulisi saada sitoutumaan omien päämäärien tunnistamiseen, omien oppimistoimintojen valintaan ja suunnitteluun sekä reflektointiin ja tulkintaan. Parhaimmillaan opiskelijat voisivat olla täysivaltaisia kumppaneita itsetutkimuksen prosesseissa, mikä merkitsee myös osallistumista päätöksentekoon tulevista toiminnoista.

Konstruktivismiin mukaan olemme suhteessa todellisuuteen itse konstruoitujen merkitysten ja merkitysrakenteiden kautta. Oppiminen on aktiivinen tiedon konstruointiprosessi, jossa muodostetaan uusia merkityksiä tai muokataan olemassa olevia merkitysrakenteita. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tietoa ei voi nähdä objektiivisena heijastumana ihmisen ulkopuolisesta todellisuudesta, vaan ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuneina rakenteina, joita jatku-

vasti kehitetään ja joista neuvotellaan tiede- ja muiden yhteisöjen sosiaalisilla foorumeilla. (Väisänen & Silkelä 2000, 43–46.)

Opetuksen ja oppimisen uudistaminen opettajankoulutuksessa

Metakognitiolla tarkoitetaan tietoisuutta omasta oppimisesta ja kognitioista sekä kykyä näiden tietoiseen ohjaamiseen. Reflektio on oman toiminnan havainnointia, kriittistä tarkkailua ja arviointia. Toiminnan itsesäätely korostuu opettajan työssä. Opettajan pitää pystyä reagoimaan joustavasti ongelmanratkaisutilanteissa ja kyetä näkemään toimintansa perusteet sekä pystyä tarvittaessa kehittämään uusia toimintamalleja.

Opiskelijan käsitysten muutoksen ymmärtämisessä ja käsitysten nivomisessa taitojen oppimiseen vaikuttaa käyttökelpoiselta Andersonin (1993) taitojen oppimisen teoria, ns. ACT-R (*Adaptive Character of Thought-Rational*). Teorian keskeisinä käsitteinä ovat juuri deklarativinen ja proseduraalinen tieto, joiden ajatellaan toimivan uusissa ongelmanratkaisutilanteissa toisiinsa kytkeytyneinä.

Opettajan työssä on kyse taitojen oppimisesta, jossa toimintaohjeilla ja ”peukalosäännöillä” on vankka merkitys. Peukalosäännöt toimivat heuristisina ohjeina, joissa yhdistyvät deklarativinen ja proseduraalinen tieto. Tämä havainto puhuu vahvasti deklarativisen tiedon kehittämisen puolesta opettajankoulutuksessa. Opettajan työ on ongelmanratkaisua, joka on ACT-R -teorian perusta. Opettajan tieto on pitkälti hiljaista tietoa, joka syntyy toimintojen automatisoituessa. Kun tiedosta tulee proseduraalista, sitä on vaikeampi tiedostaa ja kuvailla sanoin. Tämä selittää sen, että opiskelijat eivät useinkaan ole tietoisia oppimisensa ”tiedollisista” lähteistä vaan uskovat juuri käytännön opettaneen heitä.

Jotta saisimme opiskelijoissa aikaan toivottuja muutoksia, myös heidät tulisi saada osaksi muutoksen kulttuuria erilaisissa opettajankoulutuksen oppimisympäristöissä, opetuksessa, harjoittelukoulussa ja kentäkouluissa. Opetuksen kehittämiseksi tarvitaan jokin näkemys paremmasta opetuksesta, johon pyritään, mutta myös realistinen arviointi vallitsevasta tilanteesta. Opetuksen kehittäminen vaatii usein teoreettista, formaalista tietoa ja sen yhdistämistä käytännölliseen tietoon. Oleellista yhteisöllisessä kehittämisprosessissa on opettajayhteisön kollegiaalisuus ja kollaboratiivinen työskentely yhdistyneenä yksilölliseen oman toiminnan reflektointiin. Tärkeää on myös uskomusten tunnistaminen ja pyrkimys niiden muuttamiseen sekä se, että hallinnollinen johto on valmis muuttamaan käytänteitä. (Väisänen & Silkelä 2000, 51–52.)

Ammatillisen kasvun ryhmä pitkäkestoisessa ohjauksessa

Ohjauksella eli mentoroinnilla tarkoitetaan tässä työssä vapaaehtoista sitoutuvaa, dynaamista, laajalle ulottuvaa, intensiivistä ja tukea antavaa vuorovaikutussuhdetta, jota luonnehtii luottamus, ystävyys ja vastavuoroisuus kokeneen asiantuntijaopetta-

jan ja noviisiopettajan eli opiskelijan välillä. Mentorointi on noviisiin ja ekspertin välinen vuorovaikutustapahtuma, joka edistää tiedollisen vasta-alkajan kehitystä (Hayes 1998).

Tutkimushankkeessa toteutettava pitkäkestoinen ohjaus on keino systemaattisesti tukea ja ohjata opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua, sosiaalistumista ja kehittymistä. Ohjauksen tavoitteet liittyvät siten opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja ohjattavien psykososiaaliseen tukemiseen opinnoissaan. Ohjauksessa ovat tärkeitä myös roolimallit ja kollegiaalisuuden periaate, mikä auttavat opiskelijoita sopeutumaan akateemiseen ja sosiaaliseen opiskeluympäristöönsä sekä edistämään ammatti-identiteetin kehittymistä. Ohjattavien keskinäissuhteet ja vertaisohjaus auttaa edistämään opiskelijoiden ystävyyttä, yhteisyyden ja ryhmään kuulumisen tunnetta.

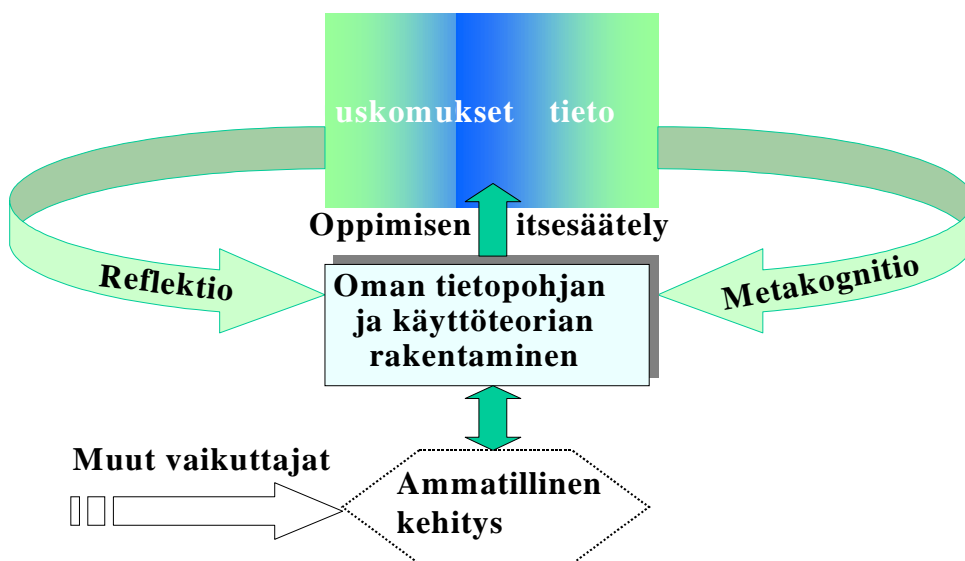
Pitkäkestoisessa ohjauksessa opiskelijat toimivat sekä suurryhmissä että 4–6 opiskelijan pienryhmissä. Hankkeen kuusi luokanlehtoria (kolme naista ja kolme miestä) ja tutkija Pertti Väisänen toimivat ohjaajina ja ryhmän vetäjinä. Ryhmät kokoontuivat noin kerran kuukaudessa (1–2 tuntia kerrallaan), ja opiskelijat esittelivät edellisellä kerralla annetuista aiheista suorittamansa tehtävän. Tehtävien käsittelyn lisäksi ohjelmaan kuului vapaamuotoista keskustelua ja yhdessäoloa: vaihdettiin kuulumisia, kerrottiin opiskelusta ja ajankohtaisista asioista, soitettiin ja laulettiin yms. Aiheiden alustus ja ryhmätilanteiden vetovastuu vaihteli ohjaajien kesken.

Tehtävät muodostivat tietyn ajallisen seuraannon (alkaen elämäkertamenetelmästä). Lisäksi ne pyrittiin integroimaan sekä teoriaopintoihin että opetusharjoitteluun, jonka ryhmän opiskelijat suorittavat näiden lehtoreiden luokissa Savonlinnan normaalikoulussa. Esimerkiksi alustava käsittekartta opetuksesta laadittiin ennen didaktiikan opintoja. Oppilaiden tarkkailu ja luokkahuone-etnografia suoritettiin orientoivassa harjoittelussa. Ensimmäinen lukuvuosi päättyi kokoavaan portfolioon, jossa reflektointia vuoden aikana tapahtunutta kehitystä ja kunkin opiskelijan käsitysten muuttumista itsestään opettajana.

Ammatillisen kasvun ryhmätilaisuuksista laadittiin lyhyt muistio, ja sen lisäksi kukin osallistuja piti omaa henkilökohtaista päiväkirjaa, johon hän kokosi ryhmäistunnon herättämiä kysymyksiä, tuntemuksia ja ajatuksia. Päiväkirjaa ei tarvinnut näyttää muille. Toiminta rakentui eettisyyden ja luottamuksellisuuden periaatteille. Ohjattavat oli valittu hakemusten perusteella, ts. osallistuminen oli vapaaehtoista, mutta edellytti sitoutumista pitkäjänteiseen työskentelyyn.

Käsitysten muutos on oppimisprosessi, joka alkaa olemassa olevien uskomusten tiedostamisesta ja tunnistamisesta ja jatkuu niiden vertailulla ja kriittisellä arvioinnilla ammatillisen kasvun ryhmässä. Koska uskomukset voivat olla vahvasti emotionaalisesti latautuneita arvostuksia, niitä on käsiteltävä hienotunteisesti. Kun uskomukset ja uusi tieto saatetaan vuorovaikutukseen, opiskelija lopulta päättää itse, konstruoiko hän tietonsa ja suorituksensa uudelleen vai ei. Uutta tietoa on voitava tutkia ja sen käyttökelpoisuutta, ymmärtämistä ja uskottavuutta testata. Tähän projektin opiskelijoilla tarjoutuu mahdollisuus siten, että he voivat mennä kokeilemaan uusia ideoita ja oppimiaan teorioita ja menetelmiä käytännössä pieni koulu-projektin luokissa milloin tahansa. (Väisänen & Silkelä 2000, 56–61.)

Kuviossa 1 on hahmoteltu opiskelijan uskomusten ja uuden tiedon integroitumista toisiinsa jatkuvana oman oppimisen reflektiivisenä itsesäätelyn ja oman oppimisen ohjaamisen prosessina. Opiskelija rakentaa tässä prosessissa omaa tietopohjaansa ja käyttäteoriaansa, joka toimii ammatillisen kehityksen keskeisenä perustana. Tämä prosessi ei ole vain yksilöpsykologinen, vaan oleellista kehityksessä on sosiaalinen vuorovaikutus.

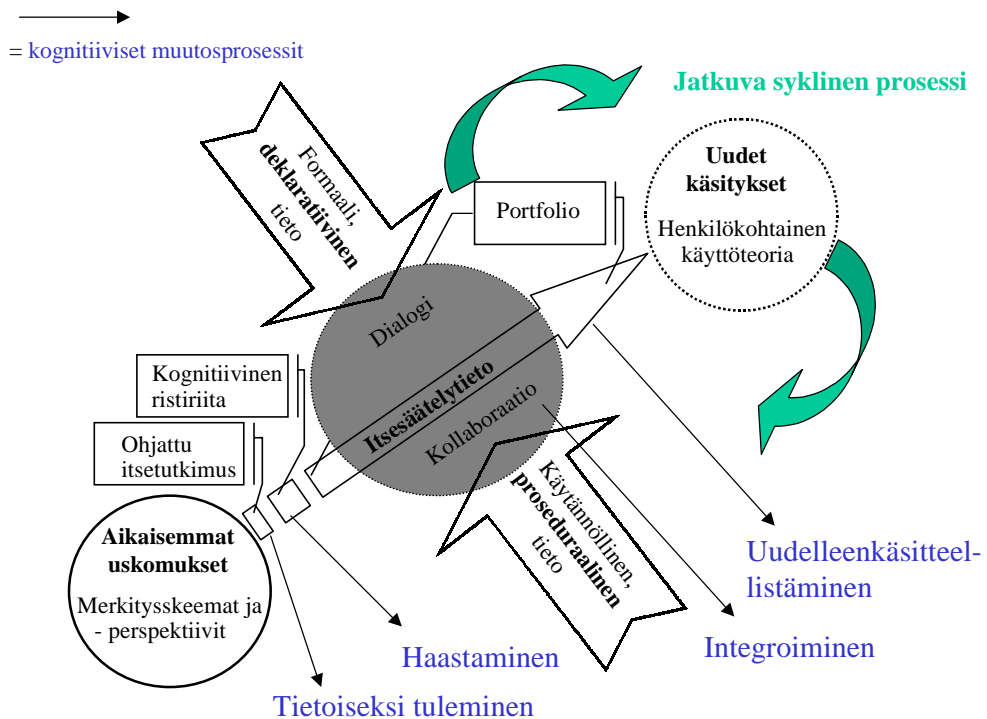


KUVIO 1. Uskomusten ja tiedon integraatio ammatillisessa kehityksessä (Väisänen & Silkelä 1999).

Käsitysten muuttumisen teoreettisen mallin hahmottelua

Kuviossa 2 oleva malli on laadittu opettajankoulutusta ja sen kehittämistä käsittelevän tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Mallin on alun perin muotoillut toinen tutkijoista (Pertti Väisänen), ja sittemmin sitä ovat työstäneet tutkijat yhdessä (ks. Väisänen & Silkelä 2000). Mallissa hahmotellaan käsitteellistä muutosta lähinnä sosiokognitiivisesta ja humanistisesta opettajankoulutuksen näkökulmasta, ts. millaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden tiedolliset rakenteet, ajattelu ja ammatti-identiteetti kehittyvät. Erilaiset kokemukset ja niiden herättämät tunteet sekä motivaatio liittyvät läheisesti kognitiiviseen toimintaan ja ammatilliseen kehitykseen. Opettajaksi kehittyminen on persoonallisuuden sisäistä kasvua, oman näkemyksen ja opettajuuden reflektiivistä pohdintaa.

Kuviossa 2 esitetyssä mallissa pyritään kuvaamaan niitä henkilökohtaisia kognitiivisia rakenteita ja prosesseja sekä koulutuksen sisältöjä, välineitä ja menetelmiä ja



KUVIO 2. Konstruktivistinen näkökulma käsitysten muutoksen edistämiseen (Väisänen & Silkelä 2000).

periaatteita, joiden avulla opiskelijoiden alustavat pedagogiset ja professionaaliset käsitykset kehittyvät. Mallissa alhaalla vasemmalla ovat opiskelijan odotukset ja oppimiseen liittyvät aikaisemmat uskomus- ja käsitejärjestelmät, joiden oletetaan kehittyvän nuolen suuntaisesti (mutta epätasaisesti ja yksilöllisesti) kohti uusia, koulutuksen tavoittelemia tiedollisesti kompleksisempia ja jäsenyöneempiä käsityksiä. Nämä luovat perustan opiskelijan henkilökohtaisen näkemyksen ja käyttöteorian luomiselle sekä oman opettajidentiteetin rakentumiselle. Suorakulmiolla on kuvattu reflektiivisiä itsetutkimuksen välineitä ja prosesseja, joiden avulla käsitteellistä muutosta ja omaa opettajuutta edistetään. Leveät nuolet edustavat koulutuksen tuottamaa ja opiskelijan konstruoimaa professionaalista tietoa sekä varjostettu ympyrä edustaa kehämäistä ja syklisiä oppimisprosesseja, vuorovaikutuskenttää, jossa edellä esitetyt tiedon alueet integroituvat toisiinsa. Keskeistä siinä on opiskelijan oman toiminnan itsesäätely, joka auttaa rakentamaan siltaa uskomusten, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välillä. Väisänen (2001) on kehittänyt mallia edelleen (ks. kapeat nuolet kuviossa 2).

Opiskelijan oman käyttöteorian kehittyminen käynnistyy, kun häntä ohjataan teoretisoimaan käytännön tietoa reflektiivisen toiminnan kautta. Myös teoreettista tietoa tulisi muuttaa ymmärrettävään ja sovellettavaan muotoon esimerkiksi kriittis-

ten tapaus- ja opetustilanneanalyysien, roolipelien, vertaisopetuksen ja ryhmäkeskustelujen avulla.

Myös yksittäisten opettajankouluttajien tulisi tunnistaa erot uskomustensa ja opetuskäytänteidensä välillä, tarkastelemalla omia uskomuksia ja arvoja kriittisesti, korjata niitä ja saada uusia oivalluksia ja tarvittaessa muuttaa käytäntönsä vastaamaan paremmin niitä. Tämä merkitsee sitoutumista oman toiminnan tutkimiseen, avoimuutta muiden opettajankouluttajien ideoille sekä yhteisöllistä työskentelyä yhdessä kollegojen ja opiskelijoiden kanssa. Tällainen työskentely voi johtaa erilaisiin uusiin toimintatapoihin opettajienkoulutuksessa, opettajankoulutuksen kehystämiseen ja rakentamiseen uudelleen (*reframing*). (Väisänen & Silkelä 2000, 64–71.)

Opettajan ammatillisen kehityksen tukemisen ja tutkimisen menetelmiä

Elämäntarinat

Elämäntarinan käsitteellä tarkoitetaan opiskelijan kirjoittamaa kertomusta omasta elämästään. Elämäntarina on opiskelijan subjektiivinen, selektiivinen ja persoonallinen menneen elämäkulun kerronnallinen rekonstruktio. Elämäntarinaksi kirjoitetun elämäkertomuksen kautta opiskelija organisoii kokemuksiaan, kuvaa ja jäsentää maailmaa ja antaa merkityksiä elämälleen.

Elämäntarinoihin liittyvistä tapahtumista keskustellaan opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden kesken ammatillisen kasvun pienryhmässä. Tavoitteena on, että elämäntarinoihin liittyvien erilaisten teemojen ja kysymysten kriittinen tarkastelu olisi opiskelijoille eheyttävä konstruktiivinen oppimisprosessi, jossa he oppisivat tunnistamaan ja ymmärtämään aikaisempia uskomuksiaan ja ennakkoluulojaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 73–75.)

Metaforat

Opetukseen ja kasvatukseen liittyvät metaforat ovat juurtuneet opettajaksi opiskelevien jokapäiväiseen kielenkäyttöön. Metaforia opiskelijat käyttävät yleensä esitietoisesti ja automaattisesti. Metaforat kertovat jotain opiskelijoiden pedagogisista perussuuntautumisista ja opettamiseen, oppimiseen ja opettajan rooleihin liittyvistä uskomuksista.

Metaforien merkitys on siinä, että ne synnyttävät voimakkaita mielikuvia, jotka auttavat muistamaan, oivaltamaan ja ymmärtämään. Metafora on hyvä keino siirtyä hyvin tunnetusta vähemmän tunnettuun asiaan. Metaforat tarjoavat uusia näkökulmia ja niiden avulla voi tehdä kahden eri asian (tai eri ihmisen) välillä valaisevia vertailuja ja vastakkainasetteluja. Metaforat ovat kielikuvia, joita yhdistää kuvattavaan asiaan jokin silmiinpistävä yhtäläisyys. Metafora on jonkin asian ymmärtämistä ja kokemista jonkin toisen asian ehdoilla. Metafora kytkee kahta käsityksen alaa toisiinsa siten, että niiden välille hahmottuu rakenteellinen samankaltaisuus.

Opiskelijoita on pyydetty kuvaamaan opintojen alkuvaiheessa henkilökohtainen opettamisen metaforansa, kielikuvan, joka sisältää oleellisen siitä, mitä he ajattelevat itsestään opettajina. Keskustelemalla metaforista sekä vertaamalla niitä ja niissä ajan oloon tapahtuvista muutoksista pienryhmissä, pyritään auttamaan opiskelijoita tarkastelemaan itseään opettajana, miettimään opettamiseen liittyvien metaforien kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, harkitsemaan vaihtoehtoisia opettamistapoja sekä opetustyössä kohdattujen erilaisten roolien merkitystä. (Väisänen & Silkelä 2000, 77–79.)

Mielikuvat

Kasvatustieteellisessä keskustelussa on termiä mielikuva (*image*) käytetty paljon kuvaamaan opettajan praktista, käytännöllistä tietoa. Mielikuvat voidaan määrittellä kolmella abstraktiotasolla: 1. voimakkaina metaforina, joilla on sekä affektiivista että moraalista sisältöä, 2. opetuksen malleina sekä 3. henkisinä malleina ja kuvina oppitunneista; esimerkiksi mitä liikunnan, matematiikan jne. tunti tyypillisesti käsittää. Mielikuvat viittaavat muistoihin tai tuokiokuvaan lapsista tai tilanteisiin, jotka tulevat mieleen jokapäiväisen opetustyön kuluessa.

Koska opettajan tietoa on vaikea kuvata sanoin, on mielikuviin perustuva piirtäminen hyvä keino tutkia tätä tietoa. Piirtäminen on projektiivinen tekniikka, jossa voidaan paljastaa myös henkilökohtaisia arvoja, tunteita ja asenteita. Piirrosten analyysi voi paljastaa uusia merkityksiä opiskelijalle itselleen ja auttaa tutkimaan omia ennakoasenteita ja uskomuksia.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tehtävänä on piirtää ”opettaja opetustilanteessa”. Piirroksia esitellään, niistä kerrotaan, kysellään ja keskustellaan ammatillisen kasvun ryhmässä. Tavoitteena on tutkia opettajan roolia, kuvaa opettajasta ja opetustapahtumasta, stereotyyppioita, myyttejä jne. sekä pyrkiä tiedostumaan piirrosten välittämistä merkityksistä. (Väisänen & Silkelä 2000, 81–82.)

Käsittekartat

Käsittekartan (*concept map*) tarkoitus on esittää käsitteiden välisiä mielekkäitä yhteyksiä väitelauseiden muodossa. Väitelauseita ovat kahden tai useamman käsitteen ja niitä yhdistävien sanojen (linkkisanojen) muodostama semanttinen yksikkö, merkityskokonaisuus. Käsittekartassa on kyse mielen representaation graafisesta esityksestä, jota voidaan täydentää esimerkiksi suullisen tai kirjallisen selonteon avulla.

Käsittekartatekniikka sopii hyvin myös opiskelijoiden käsitysten muutosten tutkimiseen, koska se perustuu kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta ja tiedon konstruoinnista, joka on myös tämän tutkimuksen teoriataustana. Käsittekartta auttaa opettajankouluttajia tutkimaan opiskelijoiden opetuskäsitysten kehittymistä, teoreettisen tiedon (deklaratiivisen tiedon) ja käytännöllisen osaamisen (proseduraalisen tiedon) yhteen nivomista sekä auttaa opiskelijaa reflektoimaan omaa kehitystään. Käsittekarttojen esittely ja niistä keskustelu ammatillisen kasvun ryh-

mässä on omiaan edistämään sosiaalisen konstruktivismin periaatteille rakentuvaa oppimista. Ohjaaja ei tyrkytä omia ajatuksiaan mutta voi pyytää opiskelijaa perustelevaan ja miettimään käsittekarttansa taustalla olevan näkemyksen perusteita.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoita pyydettiin piirtämään käsittekarttoja uudelleen opintojen edetessä ja vertailemaan eri versioita keskenään. Käsittekarttojen prosessinomaisessa käytössä voidaan arvioinnissa kiinnittää huomiota myös käsitteiden pysyvyyteen ja vaihteluun, turbulenssiin. Käsittekarttatekniikkana käytetään *freestyle* -menetelmää, ts. opiskelijalle ei anneta valmista käsitelistaa tai tekstiä vaan ydinsana ”opettaminen”, jonka pohjalta hän itsenäisesti laatii käsittekarttansa. (Väisänen & Silkelä 2000, 81–84.)

Portfoliot

Portfoliolla tarkoitamme opiskelijan kasvun ja oppimisen kansiota. Kyseessä on opiskelijan tekemien opiskelutehtävien kokoelma, jonka kokoaminen on tapahtunut tutkijan aikaisemmin tekemän suunnitelman ja tehtävänannon mukaan. Portfolio on dynaaminen prosessi, jossa opiskelija kokoaa henkilökohtaisen kasvun kansiota koko koulutuksensa ajan ja tutkii siinä kriittistä itsereflektiota käyttäen oman opettajakuvansa kehittymistä ja opetusfilosofiansa ja opetuksensa muuttumista laaja-alaisesti.

Portfolion tavoitteena on omalta osaltaan tukea opiskelijan ammatillista ja persoonallista kehitystä ja asiantuntijuuden kehittymistä. Se auttaa ja edistää opiskelijan oppimisprosessia, koska se jäsentää oman kehittymisen seurantaa, reflektiota, itsearviointia ja itseohjautuvuutta. Portfolio kehittää itsetuntemusta ja auttaa löytämään itsestä kehitettävät ja vavat alueet ja tähtää opiskelijan omaehtoisen oppimisen tukemiseen. Se auttaa tiedostamaan kasvatusta, opettamista ja oppimista koskevia arvoja, uskomuksia ja käsityksiä. Portfolion tekeminen on itsessään oppimisprosessi. (Väisänen & Silkelä 2000, 88.)

Kokoavaa pohdintaa

Jos hyväksymme taitojen oppimisen ja käsitteellisen muutoksen teorian opettamaan oppimisen lähtökohdiksi opettajankoulutuksessa, siitä seuraa muun muassa seuraavia periaatteita koulutuksen toteutukseen.

1. *Opetusharjoittelu.* Koska taitojen oppiminen tapahtuu vähitellen kokemusten ja korjaavan palautteen ansiosta, olisi opetusharjoittelun oltava paitsi kokonaiskestoltaan riittävän pitkä, sitä tulisi ajoittaa koko koulutuksen ajalle ja sijoittaa riittävästi erilaisiin ympäristöihin (harjoittelukoulu – kenttäkoulu). Harjoittelun aloitus riittävän varhain ns. orientaationa opettajan työhön, saattaisi olla opiskelumotivaation ja teoreettisen tarttumapinnan kannalta hyödyllistä.
2. *Teoria ja käytäntö.* Teoriaopintojen ja käytännön välistä yhteyttä tulisi pyrkiä vahvistamaan kehittämällä koulutuksellisia ratkaisuja, jotka perustuvat opettajan-

koulutuslaitoksen ja harjoittelukoulujen opettajien väliseen keskusteluun ja yhteisöllisen työskentelyyn erilaisten käytännön toteutusmallien siirtämiseksi opiskelijoiden toimintaan.

3. *Palaute*. Taitojen oppimisessa on oleellista täsmällisen palautteen antaminen. Ohjaajapalautteen lisäksi tulisi hyödyntää entistä enemmän oppilastovereiden, varttuneempien opiskelijoiden ja koulun oppilaiden antamaa palautetta. Oleellista on, että ohjaaja itse reflektoi omaa oppimistaan ja ohjaa opiskelijaa reflektoimaan ja perustelevaan toimintaansa myös teoreettisesta näkökulmasta käsin.
4. *Tiedon merkitys*. ACT-R -malli taitojen oppimisesta korostaa deklarattiivisen tiedon merkitystä taidon oppimisen alussa, kun oppija kehittää strategioita ratkaista käsillä oleva ongelma. Opettajan ajattelun kehittymisen tutkimisessa näyttävät käsittekartat, reflektiiviset päiväkirjat, portfolio ja tapausanalyysi olevan hyödyllisiä.
5. *Opettajatiedon rakentaminen*. Meidän tulisi paremmin ymmärtää opiskelijan tiedon rakentumista yleensä ja kehittää parempia menetelmiä, joilla voimme tutkia ja käyttää sitä paremmin tiedon yhteistoiminnallisessa rakentamisessa. Oleellista näyttäisi olevan, että hyväksymme opettajien ammattikäytännöissä kehittyneen praktisen tiedon, ”käytännön viisauden”, osaksi opettajankoulutuksen tietoperustaa.

4

HYVÄN OHJAUSSUHTEEN OMINAISUUKSIA

Anna Raija Nummenmaa

HARJOITTELUNOHJAUSKESKUSTELU – METODISIA HUOMIOITA

Harjoittelunohjaus perustuu useimmiten opiskelijan ja ohjaavan opettajan välisiin, kestoaltaan ja muodoltaan vaihteleviin työnohjauskeskusteluihin. Harjoittelunohjaaja joutuu työssään toimimaan varsin erilaisissa rooleissa. Opettajana hän analysoi, antaa neuvoja ja ohjeita, demonstroi opetustilanteita ja puuttuu niiden kulkuun. Tässä roolissa korostuu usein ulkoisen tapahtuman tai toiminnan ja käyttäytymisen arviointi ja muutos. Ohjaajan roolissa hän kiinnittää enemmän huomiota harjoittelijan persoonaan. Ohjaaja ja harjoittelija tutkivat yhdessä opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään, uskomuksiaan ja normejaan. Ohjauksen tavoitteena on ensisijaisesti refleksiivisten prosessien aktivoiminen. Konsultoijana ohjaaja antaa asian-tuntijaneuvoja harjoittelijan esiin ottamiin kysymyksiin pyrkien lisäämään tämän valmiutta selvittää tulevaisuudessa vastaavanlaisista tilanteista.

Käytännön työnohjauksessa saattavat opettajan ja ohjaajan ja konsultoijan roolit painottua hyvinkin eri tavoin harjoittelunohjaajan opetusorientaatiossa sen mukaan, millainen näkemys hänellä on koulutuksesta ja koulutettavuudesta ja miten hän jäsentää ohjauksen tavoitteet ja kohteen. Jos harjoittelun tarkoituksena pidetään ensisijaisesti opetustaitojen omaksumista, on ohjauksen kohteena enimmäkseen ulkoinen käyttäytyminen ja ohjauksessa kiinnitetään huomiota opettamistekniikkojen hallintaan. Jos taas harjoittelun tavoitteena on harjoittelijan ammatillinen kehitys ja kasvu, pyritään ohjauksessa antamaan emotionaalista tukea ja rohkaisemaan syvästi tutkimaan ja analysoimaan omaa opettajuutta.

Työnohjauksessa, neuvonnassa, ohjaamisessa ja konsultaatiossa on keskeinen menetelmä ammatillinen keskustelu, henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuva vaikuttaminen. Vaikka nämä työmuodot ovat tavoitteeltaan varsin erilaisia, niille kaikille on yhteistä *kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne*. Jotta harjoittelijassa heräisi halua edistää sitä kehitystä, jonka alulle saamiseen ja ohjaamiseen keskustelussa pyritään, tulisi kommunikaation ja vuorovaikutuksen täyttää tietyt perusehdot. Harjoittelijan näkökulmasta kyseessä on eräänlaisesta perusmotivaatiota luovasta ilmapiiristä, jossa hän uskaltaa pohdiskella omia lähtökohtiaan. Ammatillinen kes-

kustelu on myös rakenteellista. Keskustelun rakenteeseen kuuluvat muun muassa tavoitteellisuus ja keskustelun vaiheistaminen tehtäviltään erilaisiin osiin.

Tässä artikkelissa käsitellään harjoittelunohjauskeskustelua ammatillisena keskusteluna. Painopiste on ammatillisen keskustelun eri muodoissa ja niitä yhdistävien tekijöiden tarkastelussa.

Ohjaussuhde on auttava suhde

Ohjaussuhde on vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon perustuvien työmenetelmien kriittinen aktiviteetti. Ohjauksen vaikutukset riippuvat ratkaisevalla tavalla siitä, millaiseksi ohjaajan ja harjoittelijan välinen ohjaussuhde muodostuu. Ammatillisen keskustelun yhteydessä puhutaan hyväksyvistä ilmapiiristä – kunnioittamisesta, ohjattavaan keskittymisestä, epäkriittisestä ystävällisyydestä, aidosta kiinnostuneisuudesta, empaattisuudesta, inhimillisestä tasa-arvosta sekä ymmärtämisen kautta välittyvästä tehokkaasta kommunikaatiosta. Tällaisen myönteisen keskusteluilmapiirin luomiseksi ohjaajan täytyy Schulmanin (1978) mukaan ottaa ohjaustilanteessa muun muassa seuraavat seikat huomioon.

KAAVIO 1. Mitä hyväksyvä ilmapiiri on ja mitä se ei ole.

Hyväksyvä ilmapiiri on	Ei ole
<p>Kunnioittaminen</p> <p>Harjoittelijan oma kokemus on hänelle todellinen. Mitään hänen kokemustaan ei tulisi väheksyä toisen kustannuksella.</p> <p>Keskustelun aikana luodaan lämmin, hyväksyvä asennoituminen.</p> <p>Harjoittelijaa arvostetaan hänen itsensä vuoksi, subjektina eikäobjektina.</p> <p>Harjoittelijan mielipiteitä ja arvoja kunnioitetaan.</p> <p>Jokaisella yksilöllä on taustastaan riippumatta oikeus omiin arvoihinsa.</p>	<p>Samaa mieltä olemista.</p> <p>Hyväksymistä.</p> <p>Neutraalisuutta.</p> <p>Kylmää asiallisuutta.</p> <p>Ajattelemista tai tuntemista samoin kuin harjoittelija.</p>
<p>Harjoittelijakeskeisyys</p> <p>Harjoittelijaa rohkaistaan itsearviointiin, samalla kun korostetaan hänen arvoaan ja mahdollisuuttaan toimia avoimesti.</p> <p>Harjoittelijaa rohkaistaan tekemään omat valintansa ja määrittelemään oman kasvattajaminänsä suunta.</p>	<p>Ulkoisten realiteettien huomiotta jättämistä.</p> <p>Harjoittelija kontrolloi ohjaajaa.</p> <p>Harjoittelijaa yritetään muuttaa ohjaajan mielen mukaiseksi.</p>

KAAVIO 1. jatkuu seuraavalla sivulla

 KAAVIO 1. jatkoa edelliseltä sivulta

Hyväksyvä ilmapiiri on

Ei ole**Epäkriittinen ystävällisyys**

Täydellisen luottamuksen vallitessa harjoittelija kokee voivansa puhua turvallisesti mistä aiheesta tahansa. Harjoittelija kokee, että ohjaaja hyväksyy hänet, vaikka hän ei vielä itse hyväksyisi itseään. Ohjaaja ilmaisee halukkuutensa jatkaa ja auttaa harjoittelijaa, vaikka tämä epäonnistuisi tai olisi ohjaajan mielestä toivoton tapaus.

Vältetään puhumasta muista kuin harjoittelijan esiin tuomista asioista. Arviointia. Moittimista. Harjoittelijan vapauttamista vastuusta. Vihamielisyyttä. Torjuntaa.

Aito kiinnostuneisuus

Ohjaaja on kiinnostunut keskustelun jokaisesta osiosta. Ohjaaja tunnistaa saavutukset, ilmaisee luottamuksensa harjoittelijan kykyihin käsitellä tiettyjä tilanteita ja tukee aidosti hänen pyrkimyksiään.

Välttelyä. Häiritseviä tulkintoja. Epärealistista kehumista. Liiallista ohjattavan kykyjen korostamista.

Empatia

Harjoittelija kokee voivansa luottaa ohjaajaan ja kykenee sen vuoksi ottamaan esiin vaikeitakin kokemuksiaan. Ohjaaja kykenee myötälämään harjoittelijan tunneilmauksia, esim. epäonnistumisen kokemuksia. Ohjaaja kykenee näkemään asiat harjoittelijan silmin.

Olon tuntemista epämiellyttäväksi tunnepurkausten yhteydessä. Pelkoa, ettei pysty kontrolloimaan omia tunteitaan. Ylihuolestuneisuutta. Sympatiaa.

Inhimillinen tasa-arvo

Harjoittelija ja ohjaaja muodostavat työparin analysoidessaan yhteistä ongelmaa. Harjoittelijan näkemykset ja mielipiteet ovat tärkeitä. Ohjaaja osoittaa ystävällisyyttä ja tuo esiin aidon halunsa auttaa harjoittelijaa.

Ohjaaja sanelee muutoksen suunnan. Ylenpalttista sydämellisyyttä.

Ymmärtämyksen kautta välittyvä tehokas kommunikaatio

Ohjaajan kommentit ovat samalla aaltopituudella kuin harjoittelijan. Ohjaaja noudattelee harjoittelijan ajatuksenkulkua. Ohjaaja yrittää nähdä tapahtumat samalla tavoin kuin harjoittelija näkee, harjoittelijan perspektiivistä.

Ohjaaja etenee omilla ehdoillaan, koska hän tietää asiat paremmin. Ohjaaja katselee asioita vain oman teoriansa näkökulmasta

Hyväksyvä ilmapiiri luo perustan kommunikaation ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvalle kokemukselliselle oppimiselle. Ilmapiiri ei kuitenkaan yksin riitä, vaan keskustelun tulee olla myös rakenteellista. Arkipäivän keskustelu etenee jatkuvana prosessina, usein varsin assosiatiiivisesti. Keskustelun osapuolet kommentoivat toistensa repliikkejä, hypähdellään aihepiiristä toiseen jne. Harjoittelunohjauskeskustelussa analysoidaan erilaisia opetus- ja kasvatustilanteita. Tämä analyysi ei etene sattumanvaraisesti, vaan se on tavoitteellista toimintaa. Ohjaajan vastuulla on rakenteen luominen kommunikaation ja vuorovaikutuksen virtaan. Ohjauskeskustelun rakenteeseen kuuluu, että 1. keskustelu on tavoitteellista, 2. ohjaajan ja harjoittelijan välille luodaan ohjaustilanteeseen nähden sopivat rooliodotukset, 3. keskustelu jäsennetään tavoitteeltaan ja sisällöltään erilaisiin vaiheisiin ja 4. ohjaaja osaa käyttää tilanteessa toimivia vuorovaikutus- ja keskustelunohjausmenetelmiä.

Ohjauskeskustelu on tavoitteellista toimintaa, mutta mitkä ovat sen tavoitteet?

Harjoittelunohjaus on pedagogista ja näin ollen myös tavoitteellista toimintaa. Tavoitteita voidaan jäsentää eri tasoista ja eri osapuolten näkökulmista käsin. Yleisimmällä tasolla ne liittyvät siihen, mihin koulutuksella ja harjoittelulla sen osana pyritään. Koulutusnäkemystä on kuvattu kahden perusolottuvuuden yhdistelmänä. Toisena olottuvuutena on käsitys koulutettavan omasta aktiivisuudesta ja tämän mukaisesti käsitys opetussuunnitelmien avoimuudesta tai kiinteydestä. Toisena olottuvuutena on näkemys opetuskontekstista, sen staattisuudesta ja dynaamisuudesta.

Koulutusnäkemys voi perustua *kisälli – mestari* -ajatteluun. Tällöin harjoittelu nähdään praktisena kokemuksena ja ohjaus ensisijaisesti ohjaajan oman kokemuksen siirtämisenä harjoittelijalle. Ohjauksessa korostetaan käytännöllisyyttä ja tilannesidonaisuutta. Harjoittelijan oma aktiivisuus ohjaustapahtumassa on vähäinen. *Teknis-instrumentaalisen* koulutusnäkemysten mukaan tehokkaan opettamisen edellytyksenä ovat tietyt opetustaidot. Harjoittelun tehtävänä on opettaa näitä taitoja, joiden omaksuminen ja hallinta ovat myös ohjauksen kohteena. Harjoittelunohjaajan rooliin kuuluu arvioida ja ohjata harjoittelijaa taitojen parempaan hallintaan. Itse harjoittelija on tässä näkemyksessä passiivinen tiedon vastaanottajana ja opetuskonteksti on staattinen, annettu. *Opettajan persoonallista kasvua* korostava koulutusnäkemys lähtee siitä perusajatuksesta, että koulutuksen tehtävänä on tukea koulutettavan henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä. Ohjauksen kohteena on ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Tavoitteena on saada harjoittelija aktiivisesti pohdiskelemaan, tiedostamaan ja jäsentämään omia opettamiseen ja oppimiseen liittyviä käsitteisiään. Harjoittelijalla itsellään on tässä aktiivinen rooli. Sellainen koulutusnäkemys, jonka lähtökohtana on *opettaja oman työnsä tutkijana*, korostaa kriittistä, problematisoivaa suuntautumista opetukseen ja sen kontekstiin. Ohjauksen fokuksessa on kasvatuksen tavoitteiden ja kasvatuskäytännön tutkiminen ja kyseenalaistaminen.

Opetusharjoittelun ohjaus määritellään usein ohjaavan opettajan ja harjoittelijan väliseksi opetukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa keskeistä on oppiminen ko-

kemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. Harjoittelunohjauksella on katsottu olevan kaksi laajempaa tavoitetta. Ensinnäkin ohjauksen tavoitteena on, että harjoittelija pystyisi paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen mukaisesti, joita hänellä koulutuksensa perusteella on. Toiseksi ohjauksessa pyritään vahvistamaan niitä kasvattajan ominaisuuksia, jotka parhaiten täydentävät harjoittelijan omaa persoonallisuutta. Harjoittelunohjauksessa pyritään tukemaan sekä nuoren ammatillista kasvua ja kehitystä että hänen henkilökohtaista kasvuaan. Ammatillisten valmiuksien kehittämiseksi ohjauksessa analysoidaan opetustilanteita, selvitetään niissä ilmeneviä ongelmia sekä pyritään kytkemään tapahtumat ja ilmiöt teoreettisiin viitekehyksiinsä. Yksilön omaa kehitystä tukevan ohjauksen tavoitteena on selkiyttää ohjattavan ammatti-identiteettiä, niin että hänelle muodostuisi selkeä käsitys itsestään opettajana sekä oman työnsä subjektina.

Ohjauksen spesifit tavoitteet liittyvät kunkin yksittäisen harjoittelijan työhön, hänen ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvunsa edistämiseen. Ne muotoutuvat vähitellen harjoittelun edetessä, ja niiden avulla määritellään konkreettisemmin ne päämäärät, joita harjoittelija voi asettaa itselleen ja toiminnalleen tulevaisuudessa ja keinot, joilla hän voi niihin päästä.

Harjoittelijan ja ohjaajan ohjauskeskustelulle asettamat tavoitteet saattavat olla erilaisia. Harjoittelija voi odottaa selkeitä ohjeita tuntikäyttäytymisestään, kun taas ohjaajan tavoitteet painottuvat ehkä enemmän tutkiskelemaan toimintaan. Nämä laajemmat ohjauskeskustelulle asetettavat tavoitteet ja rajat, joiden puitteissa toimitaan, olisi hyvä selvittää ohjauksen alkuvaiheessa. Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin tekee mahdolliseksi ohjauksen, jossa harjoittelija ja ohjaaja ovat työpari kokemuksista ja mielipiteistä jakaessaan ja ongelmia analysoidessaan ja ratkoessaan.

Ohjauskeskustelun osavaiheilla on itse ohjausprosessin näkökulmasta erilaisia tavoitteita. Esimerkiksi keskustelun alkuvaiheen keskeisenä tavoitteena on vuorovaikutuksen ja kommunikaatiota edistävän ilmapiirin ja kontaktin luominen, yhteisen näkemyksen muodostaminen niistä periaatteista, joilla ohjauskeskusteluissa toimitaan, ja siitä, mihin ollaan pyrkimässä. Selvitysvaiheessa tavoitteet liittyvät arvioinnin kohteena olevan tilanteen kuvaukseen harjoittelijan näkökulmasta. Jäsennysvaiheessa tutkittavaa ilmiötä pyritään jäsentämään ja ymmärtämään uusista perspektiiveistä. Kokoavassa vaiheessa yritetään etsiä toimivia käytänteitä ja sovelluksia ja toteuttaa niitä.

Ohjauskeskustelun tavoitteisuus ei tarkoita kuitenkaan sitä, että keskustelu noudattaisi tiukkaa etukäteiskaavaa. Se ei myöskään tarkoita sitä, että ohjaaja määritteli yksipuolisesti tavoitteet. Tavoitteisuudessa on kysymys ohjaajan hankkimasta kokonaiskuvasta ja keskustelun ohjaamisesta päämäärätietoisesti. Ammatillinen keskustelu ei voi myöskään edetä yksinomaan niiden tavoitteiden varassa, jotka ohjattava haluaa asettaa tai jotka hän osaa ilmaista. Keskustelun ammatillisuuteen kuuluu, että ohjaaja pystyy soveltamaan omaa ammattitaitoaan, teoreettista tietämystään, kokemustaan ja arviointitaitojaan tilanteen selvittelyyn ja analyysiin.

Ohjaussuhde on roolisuhte mutta onko se myös valtasuhde?

Vaikka ohjaaja ja ohjattava parhaimmillaan ovat tasaveroiset työpäivät analysoidessaan opetus- ja kasvatustilanteita, ohjaussuhde on samalla aina roolisuhte. Harjoittelunohjaaja on tietyn organisaation ja tietyn ammattin edustaja, ja harjoittelijan työ ja ammattitaito ovat analyysin kohteena. Tälle roolisuhteelle ovat ominaisia muun muassa ohjaajan ja ohjattavan välinen statusero ja elämysten ja kognition erilaisuus.

Statuseroa luonnehtii ohjauksen ekspertti–noviisi -suhde. Harjoittelija on se, joka saa ohjausta ja neuvontaa, ja harjoittelunohjaajalla on ammattitaitoa auttaa tilanteen analysoinnissa ja ongelmatilanteiden kohtaamisessa. Ohjaajan asiantuntemukseen liittyy opetuksen ja kasvatuksen laaja-alaisempi käsitteellistäminen samoin kuin myös toiminnan taito, jota ohjauksessa voidaan hyödyntää. Statuseron ei välttämättä tarvitse merkitä valtasuhdetta. Käytännössä kuitenkin harjoitteluun liittyvä opetus-taidon arviointi on tehnyt ohjaussuhteesta myös valtasuhteen. Tilanteessa, jossa ohjaaja arvioi ja antaa arvosanoja, on usein vaikea luoda aitoa vastavuoroiseen kommunikaatioon ja yhteistyöhön perustuvaa suhdetta. Arvioinnin peikko vaikuttaa monin tavoin kummankin osapuolen havaintoihin ja toimintaan.

Elämysero. Ohjauskeskustelussa pyritään analysoimaan sekä tapahtunutta että sitä, millaisia ajatuksia ja tunteita tämä on herättänyt. Roolisuhteessa ilmenevä elämysero tarkoittaa sitä, että ohjaaja ei ole samalla tavoin emotionaalisesti tilanteeseen sitoutunut kuin harjoittelija. Niinpä hänen tehtävänä on nostaa tilanteeseen liittyviä kokemuksia analyysin kohteeksi, auttaa harjoittelijaa arvioimaan kokemuksiaan ja näin edistää hänen ammatillista ja henkilökohtaista kehitystään.

Erot kognitioissa. Harjoittelijan tiedot ja teoreettinen kyky käsitellä tilannetta ovat erilaisia kuin ohjaajalla. Vaikka harjoittelijallakin on käsitteellisiä rakennelmia, joiden avulla hän tulkitsee ilmiöitä ja sijoittaa ne kontekstiinsa, nämä ovat luonteeltaan enemmän arkikäsitteitä ja uskomuksia. Niillä on usein voimakkaasti omakohtainen merkitys. Ohjauksessa nämä arkikäsitteet (käyttöteoria) ja uskomukset tulisi nostaa keskustelun kohteeksi. Ohjaajan tehtävänä on myös oman teoreettisen tietämyksensä avulla auttaa harjoittelijaa hahmottamaan opetuksen ja kasvatuksen ilmiöitä yleisempien teoreettisten käsitteiden kautta.

Ohjauskeskustelun osapuolten on tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla onnistunutta pedagogista toimintaa. Ohjaaja voi asettaa itselleen seuraavanlaisia peruskysymyksiä: Mikä on minun tehtäväni ohjauksessa? Kenen asiassa itse asiassa olen ja millaiset valtuudet minulla on? Mitä odotan harjoittelijalta? Miten omat näkemykseni ja arvostukseni vaikuttavat siihen, kuinka analysoin tilannetta? Harjoittelijalla on omat ohjaajan rooliin liittyvät odotuksensa. Hän ei näe tätä vain tietynä ihmisenä vaan myös tietyn instituution edustajana. Tämän vuoksi näihin liittyvät aikaisemmat kokemukset ja odotukset vaikuttavat hänen suhtautumiseensa. Ennako-odotusten selvittäminen on tärkeää, sillä odotukset vaikuttavat siihen, miten kumpikin osapuoli jäsentää tilannetta.

Ohjauskeskustelun erilaisia vaiheita – kokemuksesta toimintaan

Ohjauskeskustelun rakenteeseen kuuluu, että keskustelu ei etene sattumanvaraisesti vaan jäsentyy tavoitteiltaan ja tehtäviltään erilaisiin vaiheisiin. Ohjausalan kirjallisuudessa esiintyy hyvin vaihtelevia jaotuksia. Keskeisimmät vaiheet ja niiden perustehtävät harjoittelukeskustelun näkökulmasta ovat

- *avausvaihe*: motivointi, yhteisten tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden selvittely,
- *selvitysvaihe*: tilanteen kuvaus ja siihen liittyvien kokemusten erittely,
- *jäsentämismvaihe*: tilanteen analyysi ja kokemusten prosessointi,
- *kokoavavaihe*: yleistäminen ja toiminta.

Ohjauskeskustelun eri vaiheet konkretisoituvat ja ovat helpommin ymmärrettävissä, jos *harjoittelunohjauskeskustelua tarkastellaan kokonaisvaltaisen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta ja itse ohjausprosessia reflektiivisenä tapahtumana*. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa lähtökohtana on omakohtainen kokemus, joka nähdään olennaisena oppimisen osana. Oppimisen kannalta on tärkeää tutkia ilmiötä, pohtia sitä ja pyrkiä ymmärtämään se käsitteellistämällä sitä teorian ja kuvausmallien avulla. Itse oppimistapahtuma on syklinen prosessi, jossa omien kokemusten pohtiminen ja analyysi sekä niiden käsitteellistäminen ja soveltaminen uuteen toimintaan muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. Sitä voidaan kuvata myös erilaisten oppimistapahtumien perättäisenä sarjana. Kokemuspainotteinen oppiminen on intuitiivista, tunnepitoista ja luovaa. Analysoimatonta kokemusta voidaan kuitenkin hyödyntää oppimisessa vain rajallisesti. Tarvitaan pohdiskelevaa havainnointia, jossa etsitään uusia näkökulmia sekä itse ilmiöön että omaan oppimiseen. Käsitteellistämässä ilmiötä pyritään tarkastelemaan ja ymmärtämään teoreettisesti. Toimintaa koskevassa oppimisessa pyritään löytämään toimivia käytäntöjä ja uusia sovelluksia ja vaikuttamaan aktiivisesti ilmiöihin.

Käytäntö, reflektointi, teoria ja toiminta kuuluvat ammatilliseen kehitykseen. Niiden kautta voidaan jäsentää myös ohjauskeskustelun keskeiset vaiheet. Harjoittelunohjauskeskustelu lähtee liikkeelle tapahtuneen kuvauksesta ja analyysistä harjoittelijan näkökulmasta katsottuna. On tärkeää saada tietoa sekä itse tapahtumista että niistä tunteista, joita ne ovat herättäneet. Tämän jälkeen pyritään tapahtunutta ja siihen liittyviä kokemuksia arvioimaan uudelleen. Analyysiin tuodaan uusia näkökulmia, ja ilmiötä yritetään ymmärtää myös teoriassa. Näin syntyy ehkä näkemys siitä, miten muutoin voitaisiin toimia. Vasta tämän jälkeen on mahdollista sitoutua uusiin tavoitteisiin, joita pyritään soveltamaan käytäntöön.

Avausvaihe – orientoituminen ja motivoituminen

Ohjauskeskustelun avausvaihe on kontaktinluomis- ja tilanteenjäsentämismvaihe. Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelija tulevat keskusteluun omine odotuksineen ja käsityksineen. Ohjauskeskustelun avausvaihe on kontaktinluomis- ja tilanteenjäsentämismvaihe. Harjoittelua ohjaava opettaja ja harjoittelija tulevat keskuste-

luun omine odotuksineen ja käsityksineen. Alussa molemmat tutkiskelevat tilannetta ja arvioivat toisiaan yrittäen määrittää asemansa. Avausvaiheen aikana luodaan perusta yhteistyölle. Tämän vuoksi on tärkeää motivoida ja aktivoida harjoittelijaa käsittelemään niitä periaatteita, joiden varassa siinä toimitaan. Se, ettei tilannetta ole alussa jäsenetty, voi jatkossa häiritä itse ohjausprosessia.

Harjoittelijoiden perusorientaatio opiskeluun, harjoitteluun ja sen ohjaukseen voi olla lähtökohdiltaan erilainen. Jotkut pitävät tärkeänä omatoimisuutta ja refleksiivisyyttä, toisen mielestä on käytännön taitojen harjoittelu tärkeämpää. Käytännöllisesti suuntautunut opiskelija, joka odottaa saavansa suoria neuvoja ja ohjeita (Mikä meni pieleen? Mitä minä nyt teen?), saattaa joutua ymmälle, jos ohjaaja alkaakin selvittää tapahtumia laajemmassa kontekstissa. Vastaavasti harjoittelija voi odottaa opetustilanteen syvällisempää analyysiä ja pohdintaa. Hän on valmistautunut ”panemaan itsensä likoon” ja pettyy ylimalkaiseen ”Hyvinhän se meni!” -arvioon.

Harjoittelijalla on harvoin etukäteen tietoa tai kokemusta ohjaavan opettajan tavasta jäsentää ja analysoida opetustapahtumaa. Tämän vuoksi yksi ohjauskeskustelun tehtävistä onkin opetustilanteen analyysin ja palautteen avulla havainnollistaa ja välittää tieteellistä lähestymistapaa opetus- ja kasvatustilanteiden solmukohtien arviointiin. Keskustelun alussa luodaan pohja juuri tämän yleisemmän näkökulman välittämiseen.

Miksi orientointi on niin tärkeää? Ennako-odotuksilla on selkeä sekä havainnointia että toimintaa ohjaava vaikutus. Jos odotukset ovat epäselviä tai virheellisiä, tilanteeseen on vaikea orientoitua. Lisäksi epämääräisyys herättää usein myös ahdistusta. Yleisten toimintaperiaatteiden selvittäminen avausvaiheen aikana tekee tilanteesta ennustettavamman ja turvallisemman. Se antaa harjoittelijalle myös mahdollisuuden olla aktiivinen osapuoli omien asioiden selvittelyssä. Tämä on tärkeää yleisen työskentelymotivaation kannalta. (Nummenmaa 1993, 85–86.)

Selvitysvaihe – tutkiminen

Selvitysvaiheessa analysoidaan tarkemmin opetustilanteeseen liittyviä ilmiöitä ja niiden keskinäisiä suhteita. Harjoittelija motivoidaan keskusteluun parhaiten lähtemällä liikkeelle hänen *omista kokemuksistaan ja näkemyksistään*. Harjoittelijaa pyydetään esimerkiksi kuvaamaan, mitä opetustilanteessa tapahtui: Millaisia aikomuksia hänellä oli? Miten hän pyrki niitä toteuttamaan? Miltä hänestä tuntui, kun tapahtumat eivät edenneetkään niin kuin hän oli suunnitellut? Näin ohjaaja saa tietoa sekä harjoittelijan tavasta hahmottaa opetustilannetta että niistä kokemukset, joita opetustilanne eri vaiheineen hänessä herätti.

Tilannetta selvitetessä on tärkeää analysoida itse tapahtunutta (faktat), kokemusta jonka tapahtunut harjoittelijassa herätti (tunteet/elämykset), sekä hänen arviotaan tapahtuneen merkityksestä (arvot/arvostukset). Ohjaajan tehtävänä on auttaa harjoittelijaa näkemään, mikä tilanteessa on olennaista. Vasta kun tiedetään, miten harjoittelija itse näkee ja kokee tilanteen, voidaan keskustella siitä, miten tapahtunutta voitaisiin muutoin tulkita ja ymmärtää.

Ohjaajan rooliin kuuluu varsinkin ohjausprosessin alkuvaiheessa auttaa harjoittelijaa kuvaamaan opetustilannetta ja omaa rooliaan tuossa tilanteessa sekä luoda tähän sovelias ilmapiiri. Tämän vuoksi *ohjaaja on ensisijaisesti aktiivinen kuuntelija*. Aktiivista kuuntelemista ja kiinnostusta voi ilmentää monin eri tavoin, sekä kielellisesti että ei-kielellisesti asentojen, ilmeiden ja eleiden kautta. Hyvä kuuntelija ei ole passiivinen, vaan hän kykenee osoittamaan ymmärtämystä. Hän myös auttaa puhujaa osoittamaan ymmärtävänsä. Niin ikään hän auttaa puhujaa kehittämään ajatuksiaan ja rohkaisee tätä jatkamaan pohdiskeluaan.

Kuuntelemisessa erotetaan kolme osaa. Kuunteleminen on sitä, että kuullaan, mitä nuori sanoo ja samalla pannaan merkille oheisviestintä. Tämä edellyttää keskittymistä mutta ei vielä yleensä sen enempää. Toiseksi kuuntelemiseen sisältyy kiinnostuksen osoittaminen, minkä voi myös tehdä monella eri tavoin. Ymmärtävä hyminä, nyökkäykset, tarkentavat kysymykset ym. ovat merkkejä siitä, että kuunteleva osapuoli on kiinnostunut siitä, mitä puhutaan. Kolmas osatekijä on ymmärtämisen viestiminen, mitä jota joskus sanotaan aktiiviseksi kuuntelemiseksi. Ohjaaja osoittaa kommenttinsa välityksellä sen, että hän oivaltaa harjoittelijan sanoman.

Mikä sitten voi estää kuullun ymmärtämisen? Yksi syy saattaa olla se, että ohjaajalla on itsellään selkeä etukäteissuunnitelma siitä, miten ohjauskeskustelu hoidetaan. Ohjauksen eteneminen suunnitelman mukaisesti on itsetarkoitus, eikä kuulemiselle ja kuuntelemiselle jää aikaa. Toinen melko yleinen syy on se, että ohjaaja luulee liian nopeasti tietävänsä, mitä ja mistä opiskelija puhuu. Ohjaajalle itselleen on aikaisemman kokemuksen perusteella muodostunut selkeä luokittelujärjestelmä, jota hän soveltaa opetustilanteiden analyysiin. Tämän vuoksi hän ei ole kiinnostunut harjoittelijan erilaisesta tavasta jäsentää tapahtumia tai ei pysty hahmottamaan sitä. Ymmärtämisen esteenä voi olla myös se, että ohjaaja suhtautuu harjoittelijaan liian tunteenomaisesti, joko kokee hänet erittäin miellyttäväksi tai pitää häntä vastenmielisenä. Ohjaaja voi myös olla väsynyt tai kiireinen, niin ettei hän pysty keskittymään ohjaukseen. Ohjaajalla ja harjoittelijalla saattaa olla samanlaisia ongelmia. Tällöin ohjaaja yhdistää helposti tapahtumat liiaksi omiin vaikeuksiinsa eikä pysty hahmottamaan tilannetta opiskelijan perspektiivistä.

Ohjaaja voi toteuttaa aktiivista kuuntelemista käyttämällä erilaisia *peilaamistekniikoita*. Peilaamisella tarkoitetaan ohjauskeskustelun yhteydessä niitä lausahduksia tai väitteitä, joilla ohjaaja antaa harjoittelijalle palautetta tämän ilmaisuista ja kokemuksista. Peilaaminen edellyttää sitä, että ohjaaja keskittyy sekä harjoittelijan ajatuksiin (sisältöön) että hänen tunteisiinsa. Ohjaaja voi peilata eri tavoin, esimerkiksi toistamalla, selventämällä tai tiivistämällä. Toistamisessa hän esittää hieman eri sanoin sen, mitä harjoittelija on juuri kertonut. Selventämisessä hän itse lisää harjoittelijan ajatukseen oman ideansa, joka kuitenkin jollain tavalla seuraa tämän esiin tuomaa ajatusta. Tiivistäessään ohjaaja kokoaa harjoittelijan lausumat ajatukset yhteen.

Vaikka vuorovaikutustekniikat tuntuvat näin muotoiltuina kovin yksinkertaisilta, ne ovat itse asiassa hyvinkin vaikeasti opittavia asioita. On osattava eritellä, mikä on harjoittelijan ilmaiseman sanoman ydin, ts. selvennyksen kohde. Erityisen vaikea ja tärkeä asia on peilaamisen oikea ajoitus.

Jäsentämisvaihe – ymmärtäminen

Selvitysvaiheessa tilannetta tutkitaan harjoittelijan näkökulmasta. Jäsentämisvaiheen tarkoituksena on tuoda analyysiin uusia näkökulmia ja uusia tulkintoja. Ohjaajan rooli on näin ollen myös aktiivisempi. Hän käyttää teoreettista tietoaan ja taitojaan auttaessaan harjoittelijaa tarkastelemaan opetustilannetta monipuolisesti ja kytkeään käytännön ilmiöitä teoreettisiin yhteyksiinsä. Omien kokemusten pohtiminen toimii siltana prosessissa, jossa ilmiöt yhdistetään teoreettiseen kontekstiinsa.

Perspektiivien laajentamiseksi harjoittelijaa rohkaistaan etsimään vaihtoehtoisia katsantotapoja, uutta tietoa jne. Ohjaaja voi puolestaan auttaa harjoittelijaa tarjoamalla lisätietoa ilmiöiden ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi. Kaiken kaikkiaan pyritään uusien tietojen, näkökulman laajentamisen sekä itsetutkiskelun avulla tuomaan tilanteeseen uudenlaista jäsenystä. Toimintaa koskevia tavoitteita ei yleensä ole mielekästä asettaa ennen kuin harjoittelija on omaksunut uusia lähestymistapoja. Ohjaajan tehtävänä on auttaa harjoittelijaa tässä prosessissa. Keskeinen kysymys ohjaajalle itselleen on: auttavatko uudet tiedot ja perspektiivit harjoittelijaa tapahtuneen ymmärtämisessä ja miten?

Vaikka ohjaaja usein selvitys- ja jäsentämisvaiheen aikana luo itselleen miniteorian opetustilanteessa vaikuttavista tekijöistä ja niiden välisistä suhteista, tarkoituksena ei ole tämän teorian tarjoaminen suoraan harjoittelijalle. Pikemminkin tarkoitus on ohjata harjoittelijaa rakentamaan oma henkilökohtainen teoriansa tai mallinsa. Omakohtainen työskentely ja uusien näkökulmien löytäminen yhteisen keskustelun kuluessa ovat omiaan lisäämään hänen itsetuntemustaan kasvattajana sekä antamaan hänelle valmiuksia käsitellä vastaavia tilanteita myöhemminkin.

Selvittelyvaiheen tavoitteena on kannustaa harjoittelijaa arvioimaan tilannetta uudelleen, liittämään saadut kokemukset aikaisempiin kokemuksiin ja löytämään tilanteeseen uusia näkökulmia. Harjoittelunohjaaja voi suunnata tätä tapahtumaa soveltamalla erilaisia *johdattelutekniikoita*, esittämällä kysymyksiä, selventämistä, yhteenvetoa, kohdentamista. Johdattelu käsitteenä implikoi siitä, että ohjaajalla on aikaisempaa aktiivisempi rooli ohjausprosessissa. Hän tuo tilanteeseen ja ohjaustapahtumaan omia ideoitaan ja ottaa enemmän vastuuta siitä, mihin suuntaan hän ja harjoittelija ovat etenemässä. Johdattelu ei kuitenkaan merkitse sitä, että ohjaaja pakottaa prosessin tiettyyn suuntaan; hän pikemminkin helpottaa etenemistä yhdessä sovittuun suuntaan. Harjoittelunohjaajan johdattelevaa roolia voidaan verrata jalkapallossa passarin tehtävään; tämä antaa syötön sopivaan paikkaan, josta maali syntyy helpommin.

Yleisempiä johdattelutekniikoita ovat suorat *kysymykset*: Mitä ajattelit, kun huomasit, että tehtävät olivat osalle oppilaita liian vaikeita? Ajattelitko jotain erityistä, kun teit tuon ratkaisun? Miksi kyselit vain pojilta? Tarkoituksena on saada harjoittelija tutkimaan sellaista ohjausprosessin aluetta, joka ohjaajan mielestä on erityisen tärkeä. Analogiana voisi tässä yhteydessä olla tyhjä talo. Ohjaaja tietää mitä huoneita talossa on. Hän avaa ovia ja auttaa harjoittelijaa kurkistamaan, onko tuossa huoneessa jotain, joka tätä kiinnostaisi.

Johdattelu on harjoittelijan kannalta mielekästä vain silloin, kun ohjaaja osaa tehdä oikeita ehdotuksia eli johdattaa ohjaustilanteen analyysiä oikeaan suuntaan. Oikeitten kysymysten tekemisen edellytyksenä on, että ohjaaja pystyy kuuntelemaan ja eläytymään harjoittelijan tilanteeseen. Erityisen tärkeää on kysymysten sitominen siihen, mistä harjoittelija on puhumassa. Useimmiten tehdään liikaa epäolennaisia kysymyksiä, jotka helposti harhauttavat asiasta tai keskeyttävät ajatuksen kulun tai joihin ohjattava ei pysty vastaamaan tai edes halua vastata. Tällöin keskusteluun tulee helposti tentin tain kuulustelun tuntu.

Kyseleminen ei näin ollen ole itsetarkoitus, vaan kysymykset ovat apukeino keskustelun suuntaamisessa. Usein ongelmana on se, että ohjaajat kyselevät liian paljon ja tekevät liian usein suljettuja kysymyksiä eli kysymyksiä, joihin voi vastata vain yhdellä tavalla. Innokkaaseen kyselemiseen on erilaisia syitä. Yksi tällainen on kokemuksen puute. Opetuksessa on kyseleminen niin hallitseva menetelmä, että se siirtyy helposti myös ohjaukseen, etenkin jos ohjaaja ei hallitse muita vuorovaikutusmenetelmiä. Jotkut ohjaajat peräävät liikaa faktoja eivätkä ajattele, että harjoittelija tarvitsisi keskustelua tai rohkaisua myös tunteiden tai asenteiden ilmaisemiseen. Joskus kysymyksiä esitetään vain, koska pelätään hiljaisuutta. Näin niillä poistetaan omaa ahdistusta. Hyvä kysyjä tekee lyhyitä kysymyksiä, esittää vain yhden kysymyksen kerrallaan, ei selittele kysymyksiään ja odottaa vastausta. Hän ei vastaa kysymyksillä eikä kysy vastauksilla ja välttää sellaisia kysymyksiä, joihin osaisi itsekin vastata.

Tiivistämistä käytetään ohjauskeskustelun kaikissa vaiheissa. Selvitysvaiheessa koosteet tehdään ensisijaisesti harjoittelijan näkökulmasta eli siitä miten harjoittelija (ei ohjaaja) näkee tilanteen. Jäsennysvaiheessa tehdään koosteita myös ohjaajan näkökulmasta. Ne ovat toimivia silloin, kun harjoittelija hyppii asiasta toiseen, kun yksi aihepiiri on käsitelty loppuun tai kun keskustelu juuttuu paikoilleen. Tiivistäminen yleensä aktivoi, sillä siinä ”pallo heitetään” takaisin harjoittelijalle. Myös harjoittelijaa itseään voidaan pyytää kokoamaan sanottavansa.

Usein harjoittelija kertoo asioistaan yleisin sanakääntein, esittää asiansa epämääräisesti ja organisoimattomasti. Hänen havaintonsa, käsityksensä ja tietonsa saattavat myös olla luonteeltaan epäselviä tai heikosti jäsentyneitä. Ohjaajan tehtävänä on auttaa harjoittelijaa *selventämään* näkemyksiään ja käsityksiään. Tämä on yksi ohjaajan tärkeimmistä tehtävistä koko ohjauksen ajan. Ohjaaja voi monella tavalla auttaa selventämisessä. Hän voi rohkaista harjoittelijaa käyttämään konkreettista ja selkeää kieltä tai auttaa täsmentämään asioita.

Kohdentaminen eli fokuointi on samoin kuin kysymykset, selventäminen tai tiivistäminen johdattelutekniikkaa Kohdentamisessa ohjaaja auttaa harjoittelijaa suuntautumaan olennaisiin asioihin. Keskustelun tavoitteen mukaan ohjaaja voi suunnata harjoittelijaa itseensä, toisiin ihmisiin (oppilaat), ympäristöön (luokka, opetusvälineet) tai harjoittelijan ja muiden välisiin suhteisiin (harjoittelijan ja ohjaajan välinen suhde). Sellaisen harjoittelijan, joka kuvaa ja analysoi tapahtumia vain sen mukaan, mitä muut tekevät tai jättävät tekemättä, on usein vaikeaa löytää toteuttamiskelpoisia toimintavaihtoehtoja. Tilannetta tulisi analysoida niin, että harjoittelija näkee, miten hän itse vaikuttaa tilanteeseen. Ohjaajan tehtävä on rohkaista häntä

näkemään itsensä osana tapahtumien kulkua. Jotkut harjoittelijat eivät lainkaan havaitse muiden ihmisten tai ympäristön osuutta tapahtuneessa vaan tulkitsevat tapahtumia vain itsensä kautta. Tällöin keskustelu olisi hyvä kohdentaa ympäristön ja toisten ihmisten vaikutuksen merkityksen analyysiin. Näin autetaan harjoittelijaa näkemään itsensä järjestelmän osana. Keskustelu voidaan kohdentaa myös harjoittelijan ja muiden välisissä suhteissa ilmeneviin menettelytapoihin ja tunteisiin.

Harjoittelijan käyttäytymisen, ajatusten ja tunteiden *tulkinta* on ohjaustekniikoista vaikein ja vaativin. Sen käyttö on yhteydessä ohjaajan teoreettiseen orientaatioon. Tulkinnat eivät ole välttämättömiä, eikä niitä tulisi esittää, ellei harjoittelija kykene ottamaan niitä vastaan ja käyttämään niitä hyväkseen. Tulkinnat on nähtävä keinona, jonka avulla ohjaaja auttaa harjoittelijaa tiedostamaan itsensä syvemmin kasvattajana. Tulkintoihin perustuva ohjaus edellyttää pitempiaikaista ohjaussuhdetta ja ohjaajalta vankkaa psyykkisten prosessien tuntemusta ja ihmistuntemusta yleensäkin.

Myös se, missä määrin ohjaaja antaa suoria *ohjeita* ja *neuvoja*, riippuu hänen ohjausorientaatiostaan ja teoreettisista taustasitoumuksistaan. Teknis-instrumentaalisesti suuntautuneet ohjaajat käsittelevät suoraan käyttäytymistä. Tähän ohjaustekniikkaan kuuluvatkin erilaiset toimivimpien käyttäytymismallien muovaamista edistävät ohjeet. Niiden avulla selvitetään muutettavan käyttäytymisen luonnetta ja tutkitaan mahdollisen muutoksen suuntaa.

Kokoavavaihe – tavoitteet ja toiminta

Ohjauskeskustelu on tähän saakka ollut luonteeltaan tutkivaa ja pohdiskelevaa. On analysoitu tilannetta harjoittelijan näkökulmasta ja pyritty yhdessä löytämään uusia näkökulmia ja ymmärtämään ilmiöiden teoreettisia kytkentöjä. Monet ohjaajat ovat sitä mieltä, että tämä on ohjausprosessin keskeinen tavoite eikä ohjauksessa tarvitse mennä tämän pidemmälle. Harjoittelijan itsensä tehtävänä on miettiä ja soveltaa näiden pohdintojen tuloksia omaan ammattikäytäntöönsä.

Osa ohjaajista on kuitenkin sitä mieltä, että ohjaajan ja harjoittelijan tulisi erityisesti harjoittelunohjauksen alkuvaiheessa yhdessä pohtia myös harjoittelijan tulevalle työlle asetettavia tavoitteita sekä löytää sitä varten toimivia käytänteitä. Kokoavavaiheen tehtävänä on kääntää tilanteiden analyysissä ja siihen liittyvissä teoreettisissa selityksissä saavutettu yhteinen ymmärrys konkreettisiksi toimenpiteiksi. Ohjaaja ja harjoittelija pyrkivät yhdessä keskustellen muokkaamaan jäsentämisvaiheessa usein yleiselle tasolle jääneitä ratkaisuvaihtoehtoja konkreettisissa opetus- ja ohjaustilanteissa toimiviksi käyttökelpoisiksi toimintavaihtoehtoiksi.

Ohjaajan tehtävänä on auttaa harjoittelijaa asettamaan itselleen ja työlleen sellaisia tavoitteita, jotka tukevat hänen ammatillista ja henkilökohtaista kasvuaan ja auttavat häntä paremmin ja tietoisemmin toimimaan niiden taitojen ja tietojen varassa, joita hänellä koulutuksensa ja kokemuksensa perusteella on. Asetettujen tavoitteiden tulee olla realistisia. Tavoite on realistinen silloin, kun harjoittelijalla on mahdollisuus saavuttaa se, kun siitä aiheutuvat ”kustannukset” eivät ole liian korkeita ja kun tavoite on harjoittelijan omassa kontrollissa. Ohjaajan tehtävä on kannustaa

harjoittelijaa myös etsimään erilaisia vaihtoehtoisia tapoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä pohtimaan erilaisten vaihtoehtojen keskinäisiä suhteita.

Ohjauksen arvioinnista

Opetusharjoittelua on luonnehdittu opettajankoulutuksen keskeisimmäksi tekijäksi. Myös omia koulukokemuksiaan jälkikäteen arvioineet opettajat kuvaavat harjoittelua usein merkityksellisimmäksi vaiheeksi koko koulutuksessa. Mutta mikä on harjoittelun merkitys? Tiedetään, että harjoittelulla voi olla ammatilliseen kehitykseen sekä kielteisiä että myönteisiä vaikutuksia. Oppimiskokemukset riippuvat muun muassa siitä, miten harjoittelu kokonaisuutena on järjestetty ja millaista harjoittelijan saama ohjaus on.

Ohjauksen vaikutusta on tutkittu muun muassa selvittämällä ohjattavien ohjauskokemuksia. Näin on yritetty jäljittää esimerkiksi niitä prosesseja, jotka selkeimmin näyttäisivät olevan yhteydessä ”onnistumiseen” tai ”epäonnistumiseen”. Ohjauskustelun alkuvaiheessa vaikuttaa myönteiseen kokemukseen esimerkiksi se, miten ohjauksessa on jäsennetty yhteiset toimintaperiaatteet ja tavoitteet sekä millaisena ohjattava kokee auttavan suhteen. Tietoisuus niistä periaatteista ja tavoista, joilla ohjauksessa toimitaan, luo tilanteeseen ennustettavuutta ja turvallisuutta. Ohjauksen alkuvaiheessa ohjattavassa syntyy myös käsitys siitä, miten ohjaaja pystyy ymmärtämään ja auttamaan häntä. Tämä kokemus muovaa ratkaisevalla tavalla sitä, miten ohjattava jatkossa suhtautuu ohjaukseen. Ohjaussuhde on koko ohjausprosessin ajan myönteisen kokemuksen keskeinen osatekijä.

Ohjauksen edetessä merkityksellisyyden kokemus on yhteydessä siihen, miten ohjattava havaitsee ohjauksen koskettavan häntä itseään. Tähän sisältyy kokemus siitä, että ohjattavan omat havainnot, kokemukset ja tunteet ovat ohjauksen keskipisteessä. Myös tunne siitä, että ohjauksessa on tehty jotain tärkeää, lisää onnistuneen ohjauksen kokemuksesta: On saanut rohkaisua ja kannustusta. On saanut puhua henkilön kanssa, joka on kiinnostunut omista näkemyksistään. On saanut neuvoja ja ohjeita. Itseymmärtämys on lisääntynyt.

Harjoittelunohjaus on opettajankoulutuksessa jatkuva prosessi, jonka kuluessa sekä ohjaaja että ohjattava tarvitsevat koko ajan palautetta tekemisestään. Mitä on tehty hyvin? Missä olisi parantamisen varaa? Arviointia on kuitenkin useimmiten tehty vain harjoittelijan näkökulmasta. On puhuttu enemmän siitä, mitä ja millä periaatteilla harjoittelijaa arvioidaan, kuin siitä, miten ohjaustapahtumaa voitaisiin arvioida kokonaisuutena. Ohjaajan tulisi jatkuvasti arvioida myös omaa työtään. Olennaista tässä arvioinnissa on se, miten oma ohjauksemme vaikuttaa siihen, millaisia oppimiskokemuksia harjoittelija saa.

Pertti Väisänen

MALLEJA JA EMPATIAA – KÄSITYKSIÄ HYVÄSTÄ OHJAUKSESTA

Johdanto

Artikkeli perustuu laajempaan tutkimushankkeeseen, jonka tarkoituksena on yhtäältä kuvailla ja selvittää, millaisia odotuksia ja tulkintoja kohdistuu opetusharjoittelun ohjaajan rooliin, mitkä ovat hyvän ohjaussuhteen ominaisuuksia sekä millaisia käsityksiä opiskelijoilla ja opettajankouluttajilla on hyvästä ohjaajasta ja ohjattavasta sekä toisaalta, miten opiskelijoiden ohjauskokemukset vastaavat ohjaajan ideaaleja. (Väisänen 2002, 237.)

Tutkimuksessa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa, joka sopii hyvin kokemusten ja käsitysten tutkimiseen. Tutkimusaineisto (N = 66) kerättiin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1999–2000. Tarkoitus oli parantaa ymmärtämystä hyvästä ohjauksesta ja ohjaussuhteen eri osapuolten odotuksista opetusharjoittelussa. Aineistosta luokiteltujen kategorioiden esiintymistä vertaillaan opiskelijoiden ja opettajien välillä sekä peilataan ohjauksen teoriasta ja opetusharjoittelun ohjaustutkimuksesta nouseviin teoreettisiin ideoihin.

Miksi tarvitaan ohjauskäsitysten tutkimusta?

Ohjaus on monimutkaista sosiaalista vuorovaikutusta, joka on jatkuvan rakentamisen ja neuvottelun kohteena ja tähtää opettajaksi opiskelevan ammatillisen kehittymisen edistämiseen. Ohjaajan ja opiskelijan välistä suhdetta voidaan tutkia dyadisena vaihdon prosessina. Molemmilla osapuolilla on erilaisia oletuksia, odotuksia ja käsityksiä siitä, millaista ohjauksen tulisi olla. Opetusharjoittelun ohjaaja tulkitsee roolinsa teoreettisesta viitekehystä, uskomustensa ja asenteidensa kautta. Myös harjoittelijalla on käsitteellisiä rakennelmia, joiden avulla hän tulkitsee ilmiötä ja sijoittaa ne kontekstiinsa, mutta ne ovat enemmän arkikäsitteitä ja uskomuksia. Ohjauksessa nämä arkikäsitteet tulisi nostaa keskustelun kohteeksi.

Myös ennako-odotusten selvittäminen on tärkeää, sillä odotukset vaikuttavat siihen, miten ohjaaja ja harjoittelija jäsentävät ohjaustilannetta. Ohjauksen osapuolten on tunnettava roolinsa, jotta vuorovaikutus sujuisi ja ohjaus voisi olla tuloksellista pedagogista toimintaa. Ohjauskäsitysten kriittinen tutkiminen on tärkeää opettajankoulutustehtävän kannalta, sillä opetusharjoittelulla ja ohjaussuhteella on keskeinen osa opettajien ammatillisessa kehityksessä. (Väisänen 2002, 237–238.) Opettajan tietoperustan ja pätevyuden tulee rakentua teoreettisen tiedon sekä opiskelijan

käytännöllis-kokemuksellisen tiedon, itsesäätelytiedon ja aikaisempien tieto- ja uskomusrakenteiden integroitumisprosessissa (Väisänen & Silkelä 2000).

Ohjauksen käsite

Ohjauksella tarkoitetaan sellaista sekä vuorovaikutteista että kasvattavaa aloittelijan ja kokeneen henkilön välistä suhdetta, jonka tarkoituksena on edistää vasta-alkajan kehitystä. Opetusharjoittelun ohjaus määritellään usein ohjaavan opettajan ja harjoittelijan väliseksi opetukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa on keskeistä oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. (Nummenmaa 1993, 82.) Harjoittelun-ohjauksessa pyritään tukemaan sekä opiskelijan ammatillista kasvua ja kehitystä että hänen persoonallista kasvuaan (Väisänen 2002, 239).

Ohjauksen tavoitteet ja tehtävät sekä ohjaajan roolit voivat vaihdella ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan. Toisaalta myös ohjaajan ohjausorientaatiolla on merkitystä, ts. sillä millainen näkemys hänellä on koulutuksen päämääristä ja miten hän jäsentää ohjauksen kohteen (Nummenmaa 1993, 77). Ohjauksen tehtävänä voi olla sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen. Ohjaajien tulisi myös olla tietoisia vallasta ja vallankäytöstä ohjaussuhteessa.

Menestyviä, kehittyviä ohjaussuhteita voidaan luonnehtia dialogiksi. Ojaseen (2000, 64) mukaan avoin dialogi mahdollistaa rakentavan ja luovan toiminnan, jossa säilyy kummankin osapuolen välitön kokemisyhteys todellisuuteen. Bokeno ja Gantt (2000) määrittelevät termin dialogi yhteistoiminnalliseksi, vastavuoroiseksi, rakentavaksi, kriittis-reflektiiviseksi, osallistuvaksi ja täysipainoiseksi liittymiseksi suhteessa minän, muiden ja maailman kesken. Tällainen käsitteellistäminen sisältää muun muassa tasavertaisen kanssakäymisen, empatian ja aidon kiinnostuksen toisesta ihmisestä, refleksiivisyyden ja reflektiivisyyden, vastavuoroisen osallisuuden ja kollektiivisen tietoisuuden sekä rajoja ylittävän ja aidon kommunikaation. (Väisänen 2002, 239–241).

Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1999–2000 kaksisivuisella lomakkeella avoimia kysymyksiä käyttäen. Kyselyyn osallistui 20 luokanopettajakoulutuksen 56:sta neljännen vuosikurssin opiskelijasta. Opettajankoulutuslaitoksen 42 opettajasta kyselyyn vastasi 15. Normaalikoulun opettajista kyselyyn vastasi 22 (/27). Analyysissä ja tulkinnassa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa (Marton 1994; Marton & Booth 1997; Giorgi 1999).

Tutkimustulokset

Hyvä ohjaaja

Ylätason kategoria A: *'Ammatillisuus'* on suurin sisältöluokka ja siinä on neljä alakategoriaa: a) Kompetenssi, b) Reflektio, c) Standardit ja normit ja d) Persoonaa. Noin 39 % maininnoista kuului tähän luokkaan. Toinen kategoria B: *'Huolehtiva suhde'* käsitti noin 36 % maininnoista ja edustaa ohjauksen sosiaalista puolta. Hyvä ohjaaja nähtiin tuen antajana, kannustajana ja turvallisen ohjaussuhteen luojana. Kolmas kategoria C: *'Ohjauksen tehtävät ja tyylit'* sisälsi noin 25 % maininnoista ja edusta ohjaajan tehtäviä, jotka jaettiin kolmeen alakategoriaan: a) Ohjeita antava, b) Kasvua edistävä, c) Yhteistoiminnallinen ja haasteita asettava.

'Ammatillisen kompetenssin kategoria' (Aa) sisältää mainintoja hyvästä ohjaajasta teoreettisesti ja käytännöllisesti pätevänä, taitavana ja tietävänä ammattilaisena, joka on oman alansa tuntija. Hänellä on hyvä ohjaustaito ja hän kykenee kommunikoidaan ohjattavien kanssa. Toinen sisältöluokka liittyi ohjaajan reflektiivisyyteen, ammatillisen kehitykseen ja haluun oppia työssä. Ohjauksen standardeissa ja normeissa korostui ohjaajan luotettavuus ja sitoutuminen työhönsä. Hän on täsmällinen, tavoitettavissa ja sietää kritiikkiä. Persoonallisuudeltaan hyvä opettaja nähtiin muun muassa sosiaalisena ja kypsänä henkilönä; hänellä oli huumorintajuja ja elämänkokemusta; hän on persoonallinen, joustava, luova, jämäkkä ja laajakatseinen. Toinen pääkategoria (Bb) *'ohjauksen huolenpidollisuus'* sisältää mainintoja ohjaajasta tuen ja kannustuksen lähteenä; hän luo turvallisen ohjaussuhteen, kuuntelee ohjattavaa, on empaattinen ja helposti lähestyttävä, hän motivoi ja kiinnittää huomiota ohjattavan itsetuntoon.

Kolmannen pääkategorian luokka Ca liittyy ohjaajan rooliin auktoriteettina ja ohjeita antavana mallina. Ohjaaja nähtiin neuvojen antajana, valmentajana ja palautteen antajana. Alakategoria Cb oli *'opiskelijan kasvun edistäminen'*. Ohjaajan rooli nähtiin pikemminkin suorista ohjeista pidätyvästä 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. Yhteistoiminnallisessa ja haasteita asettavassa ohjaustyylissä (Cc) korostuu kumppanuus ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa. Ajatuksia ja ideoita vaihdetaan kollegojen kesken opiskelijan ollessa nuorempi kollega. Hyvä ohjaaja aktivoi, esittää kysymyksiä, pyytää perusteluita, ohjaa tutkimaan ja yllyttää harkitsemaan eri vaihtoehtoja. (Väisänen 2002, 243–245.)

Hyvä ohjattava

Ensimmäinen sisältöluokka (I: *'Toiminta'*) kuvaa opiskelijaa opetuksen suunnittelussa, suorittamisessa ja arvioinnissa. Hyvä ohjattava on avoin, kriittinen, reflektiivinen, idearikas ja ahkera. Hän myös kestää kritiikkiä, esittää oman mielipiteensä ja toteuttaa ideansa. Työskentelyasenteiltaan (kategoria II: *'Asenteet työskentelyyn'*)

hyvä ohjattava on sitoutunut ja motivoitunut, kiinnostunut, innostunut, aktiivinen ja vastuuntuntoinen. Hän on myös halukas kehittämään itseään, oppimaan ja kokeilemaan uutta; hän on utelias, täsmällinen ja kunnioittaa oppilaita. Hyvä ohjattava on (kategoria III) *'vastaanottavainen, yhteistyötä tekevä ja kuunteleva'*. Hän myös omistautuu ohjaussuhteelle, kunnioittaa ohjaajan mielipiteitä ja osallistuu yhteiseen pohdiskeluun. Neljäs kategoria *'ohjattava persoona'*, siirtää huomion ohjattavan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja persoonallisuuteen. Hyvä ohjattava on keskustelukykyinen, hänellä on hyvä itsetunto ja hän on positiivinen. Hän on myös luotettava, rehellinen, nöyrä, iloinen, rohkea ja huumorintajuinen. Hänen tulee olla myös ylpeä tulevasta ammatistaan, luova, ystävällinen, rauhallinen, viisas ja elämäkokemusta omaava. (Väisänen 2002, 245.)

Hyvä ohjaus

Ensimmäisen pääkategorian (*'ohjauksen perusta'*) mukaan hyvä ohjaus on yksilöllistä, persoonallista ja yksilöiden tarpeet huomioonottavaa. Se perustuu selkeisiin tavoitteisiin ja ammatillisiin standardeihin ja on hyvin organisoitua. Opiskelijat nähdään aktiivisina ja oma aloitteisina. Hyvä ohjaus antaa raamit ja rajat, ja sille on varattu riittävästi aikaa.

Ohjaussuhteen kategoria (II) kuvaa ohjauksen prosessia, ohjaussuhteen piirteitä ja ohjauksen ilmapiiriä. Ohjauksen ihmissuhteet alakategoriassa korostuvat tuki, kannustus ja rohkaisu. Hyvä ohjaus perustuu turvalliseen ja läheiseen vuorovaikutukseen osallistujien kesken. Hyvä ohjaussuhde dialogina -alacategoria sisältää ilmaisuja, jotka korostavat ohjausta ensisijassa sosiokognitiivisena toimintana eli jaettuna reflektiona ja vuorovaikutteisena suhteena, jossa osallistujat toimivat yhteistyössä, kasvavat ja oppivat yhdessä sekä kuuntelevat toisiaan ja neuvottelevat tasavertaisina kumppaneina.

Hyvä ohjaus on avointa ja antaa vapautta ja tilaa ohjattavalle. Se perustuu moleminpuoliseen kunnioitukseen ja palautteeseen. 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 ja herättää kysymyksiä ja laajentaa opiskelijoiden näkemyksiä. (Väisänen 2002, 247–248.)

Johtopäätökset

Tutkimus osoitti, että ohjaajat ja opiskelijat pitävät myönteistä ilmapiiriä ohjauksen tärkeimpänä piirteenä. Hyvä ohjaaja on kannustava, empaattinen ja kuunteleva. Vain muutamissa vastauksissa käsiteltiin opiskelijoiden ajatusten ja käsitysten kyseenalaistamista ja yhteistoiminnallista ohjaustyyliä. Opiskelijat näkivät tärkeänä myös ohjaajan suoran ohjauksen eli ohjaajan tehtävinä korostuivat roolimallina toimiminen, ohjaaminen sekä neuvojen ja informaation antaminen.

Suorat ohjeet ja neuvot sinänsä eivät ole pahasta, mutta opetusohjeiden käyttöön tulisi liittää kriittinen arviointi. Ohjeiden ja neuvojen antajan on oltava järkevä sovelluksissaan, vältettävä vääränlaisia yleistyksiä ja havaittava ohjeiden implisiittiset käyttöedellytykset. Ekspertin antamat opetusta koskevat ohjeet ja neuvot voidaan nähdä itsenäisesti ajattelevan opettajan ammatillisen kasvun älyllisinä työvälineinä.

Tuloksissa oli myös yllättävää havaita, että kukaan opiskelijoista ei nähnyt hyvän ohjaajan ominaisuutena ohjaajan oman työn tutkimista ja kehittämistä, vaikka nykyinen opettajankoulutus painottaa tutkivaa työtettä ammatillisen toiminnan perusperiaatteina. Toisaalta hyvää ohjausta kuvatessaan muutamat opiskelijat näkivät tärkeänä kokemusten pohdiskelun, yhteistoiminnan ja molemminpuolisen kasvun. Vastajat korostivat reflektiivisyyttä ja kriittisyyttä erityisesti hyvän ohjattavan piirteinä.

Millaisia näkökulmia tulokset avaavat opetusharjoittelun ja opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta? Jos haluamme saada opiskelijat ottamaan vastuun omasta oppimisestaan, tulisi ohjauksessa myös käyttää kollaboratiivista toimintamallia, joka mainittiin myös tässä tutkimuksessa hyvän ohjauksen piirteinä. Jos opiskelijat otetaan jo koulutuksen alusta lähtien tasavertaiseen dialogiin kokeneiden opettajien kanssa, he myös sosiaalistuvat kollegiaalisuuden normeihin ja jatkuvaan kehittämiseen. Myös ohjaavat opettajat saavat mahdollisuuden ammatilliseen kasvuun, kun he sitoutuvat itsereflektioon, havainnointiin ja ammatilliseen keskusteluun. Opettajankoulutuksen kehittäminen edellyttää opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteiseen ammatillisuuteen sitoutumista.

5

HARJOITTELUNOHJAUS PEDAGOGISENA MUUTOSPROSESSINA

Kari Kiviniemi

OPETUSHARJOITTELUN TULKINTAKEHYKSET – MITEN OPISEKELIJAT TULKITSEVAT HARJOITTELUTILANTEEN? *

Vallitsevan reflektiivisen ohjauskäsityksen mukaan ohjaussuhteessa opetustaidon kehittymistä lähestytään sisäisesti, yksilön ajatusprosesseihin vaikuttamalla (esim. Krokfors 1993; Ojanen 1993a). Lähtökohdaksi ei ole puuttua suoranaisesti opetusta koskeviin toimintatapoihin, vaan pikemminkin saada opiskelija refleктоimaan oman toimintansa perusteita. Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tehtävänä on siten tukea opettajaksi opiskelevien reflektiivisistä suhtautumisista opetusta ja kasvatusta koskeviin kysymyksiin sekä auttaa opiskelijoita kehittämään niitä valmiuksia, joiden avulla tulevat opettajat kykenevät kehittämään työssään. (Vedder & Bannik 1988; Bullough 1989; Zeichner 1992; O'Donoghue & Brooker 1996; Papoulia-Tzelepi 1996.)

Mainitulla ohjauskäsityksellä on läheinen yhteys opettajan käyttöteoriaa koskevaan näkemykseen. Voidaan nimittäin katsoa, että työssään toimivalla opettajalla on tiettyä käytännöllistä tietämystä työstään, opettamisesta ja oppimisesta, ja että tällaisella tietämyksellä on keskeinen merkitys tehtäessä jokapäiväisiä työtehtäviä koskevia ratkaisuja (Clark 1988; Elliott 1990; Niikko 1993; Patrikainen 1997, 11–12). Siten opetusharjoittelun ohjauksessa lähtökohdaksi tulisi ottaa juuri opiskelijoiden omat uskomusjärjestelmät ja heidän omaamat käyttöteoriansa opetuksen ja oppimisen luonteesta. (Ks. Buitink 1993; Rodrigues 1993; O'Donoghue & Brooker 1996.) Samalla ohjaussuhteen pyrkimyksenä on auttaa ohjattavaa tiedostamaan omat koulu-

* Artikkelin perustuu kirjoittajan väitöskirjaan 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.

tustarpeensa käyttöteorianansa kehittämiseksi sekä tukea kriittistä ja problematisoivaa asennoitumista opetukseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin.

Tutkimuksen tarkoitus ja kohdejoukko

Opiskelijan näkökulmasta opetusharjoittelun arkitodellisuus saattaa kätkeä sisäänsä muitakin merkityksiä kuin opettajaksi kasvun ja sen tukemisen ulottuvuuden, jota edellä on reflektiivisen ohjauksäsitäyksen näkökulmasta lyhyesti valotettu. Tässä artikkelissa tarkastellaan mikrososiologiksi itsensä luokitelleen Erving Goffmanin kehysanalyyttisen näkemyksen valossa, *millaisia tulkinnallisia kerrostumia opetusharjoitteluun harjoittelijoiden perspektiivistä tarkasteltuna liittyy ja mistä opetusharjoittelusta näiden näkökulmien valossa on oikein kyse.*

Goffmanin (1986) kehysanalyysissä kiinnitetään huomio siihen, miten yksilö jäsentää mielessään erilaisia arkipäivän elämään liittyviä kokemuksiaan sekä miten yksilö kykenee asettautumaan tietystä tilanteesta vallitsevaan sosiaaliseen vuorovaikutuksen kenttään (ks. myös Collins 1988; Heiskala 1991). Goffman (1986, 8) katsoo, että yksilöiden osallistuessa mihin tahansa tilanteeseen, he tavallaan kohtaavat kysymyksen: “Mitä täällä on oikein tekeillä?”

Kehysanalyysissä kiinnitetään huomiota tilannetta tai ilmiötä koskevien tulkintojen monikerroksisuuteen (Burns 1992, 239). Vuorovaikutustilanteeseen katsotaan liittyvän oman primaarikehyksensä, joka kertoo tilanteen alkuperäisestä luonteesta. Tietyn primaarikehyksen ympärille saattaa muodostua kuitenkin uusia tulkinnallisia kerrostumia, erilaisia variaatioita, teatraalisia ja harhauttavia tulkintakerrostumiaan, jotka muuttavat tilanteen tulkintaa. Yksinkertaisimmillaan voimme ajatella tapahtumaa, joka käsittää tietyn primaaritodellisuuden (esimerkiksi opetustyö) ja siihen liittyvän variaation (opetusharjoittelu). Uloimman kehyksen reunus kertoo Goffmanin mukaan tällöin sen, millainen status kyseisellä toiminnalla on maailmassa, oli toiminta sisäisiltä kerrostumiltaan miten kompleksinen tahansa. (Goffman 1986, 79–81, 156–157.)

Kuvatun valossa opetusharjoittelua koskevan analyysin lähtökohtana voidaan pitää sitä, miten harjoittelijat sijoittavat itsensä opetusharjoittelun kontekstiin eli millainen on heidän tilanteenmäärittelynsä opetusharjoittelussa sekä millaisia eri tulkintakehyksiä ja kerrostumia opetusharjoitteluun opiskelijoiden kokemusten valossa kytkeytyy. Voidaan siis kysyä, mitä muuta opetusharjoittelu on kuin harjoittelu opettajuuteen ja miten nämä muut harjoitteluun liittyvät ulottuvuudet ovat vaikuttamassa opiskelijoiden harjoittelukokemuksiin.

Artikkelissa jäsennettävien opetusharjoittelun tulkintakehysten empiirinen perusta pohjautuu luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tarkastelemaan väitöskirjatutkimukseeni (Kiviniemi 1997). Tutkimuksen kohdejoukon on muodostanut Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa vuonna 1991 alkanut luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssi, jonka etenemistä olen tutkimuksessani seurannut aina valintakokeista kurssin päättymiseen saakka. Aikuisopiskelijoille suunnatussa koulutuksessa opiskeli kaikkiaan 48 opiskelijaa keski-ikä ollessa kurssia aloitettaessa noin 32 vuotta.

Metodisesti toteutetussa tapaustutkimuksessa on korostettu konstruktivistista otetta ja tutkimusasetelman vähitellen täsmentyvää luonnetta (Kiviniemi 2001). Tutkimuksen eri elementtien, kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analysoinnin nähdään lomittuvan toisiinsa ja muotoutuvan käytännössä koko tutkimusprosessin ajan. Siten esimerkiksi opetusharjoittelua koskevat kysymykset nousivat tutkimuksen keskeiseksi tarkastelun kohteeksi kurssia koskeneen seurannan myötä. Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa on käytetty muun muassa havainnointia, teemahaastatteluja, avoimia kyselyjä ja opiskelijoiden pitämiä harjoittelupäiväkirjoja. Arvioinnin kohteena ovat olleet kolme eri harjoittelujaksoa, jotka on toteutettu Kokkolan kunnallisessa koululaitoksessa ohjatuissa olosuhteissa, ohjaavan luokanopettajan luokassa. Ohjaavien luokanopettajien ohella myös koulutuksen lehtorit, didaktikot, olivat osaltaan ohjaamassa opiskelijoita harjoittelun aikana.

Opetusharjoittelun tulkintakehykset

Opetustyön tulkintakehyks

Henkilökohtaisesti opetusharjoittelu antoi minulle ensimmäistä kertaa kosketuksen opettajan työhön käytännössä ja oivalluksen, että opettajan työ ei olekaan nippu didaktisia vinkkejä ja tiedon jakamista, vaan jatkuvasti kehittyvä, syvälle luotaava kasvatusprosessi opettajan, oppilaan ja ympäristön välillä. (*Opiskelijakysely*)

Opetusharjoittelu voidaan nähdä opetustilanteena, jossa opettajalla ja opetusharjoittelijalla on tavallisen koulutyön tapaan omat opetukseen ja lasten oppimiseen liittyvät tavoitteet, joiden pohjalta opetustilanne pyritään järjestämään. Kuten ala-asteen opetuksessa yleensäkin, voidaan opetusharjoittelussakin nähdä keskeisenä lasten oppimisprosessin tukeminen. Myös harjoitteluun liittyvä opetuksen valmistelu- ja suunnittelutyö on palvelemassa tätä päämäärää.

Opiskelijat voivat myös tulkinnallisesti kiinnittyä harjoitteluun työn kautta, työstä oppien. Opiskelija kokee tällöin kehittyvänsä harjoittelussa käytännön työkokemusten kautta. Harjoittelun merkitystä arvioidessaan monet opiskelijoista katsoivat harjoitteluun liittyneen työkokemuksen antaneen heille itsevarmuutta ja kehittäneen heidän opettajaidentiteettiään. Monet harjoittelijoista toivat esille, miten erityisesti vuorovaikutus ja kontaktin syntyminen lasten kanssa oli ollut antoisaa. Ennen harjoittelua oli saatettu kokea epävarmuutta, miten eri-ikäisten lasten kanssa selviydyttään, mutta harjoittelukokemusten myötä oli saatu varmuutta eri-ikäisten opetukselta. Myös erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen kokeilemisen sekä omien opetusnäkemysten soveltamisen käytäntöön koettiin avartavan omaa näkemystä opetuksen luonteesta.

Opettajankoulutuksen ja erityisesti opetusharjoittelun on todettu yleensäkin antavan harjoittelijoille ammatillista itsevarmuutta opetustyönsä suhteen (Korpinen 1987, 55; Johnston 1994; Kettle & Sellars 1996). Kuten Kagan (1992) on useita eri tutkimuksia tarkastelevassa kokooma-artikkelissaan esittänyt, on monissa tutkimuk-

sisä todettu opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun aiheuttavan muutoksia opetukseen ja oppilaantuntemukseen liittyvissä käsityksissä, joiden myötä opiskelijat tarkentavat omia, usein idealistisia ennakkokäsityksiään opetustyön luonteesta. Harjoittelukokemusten myötä opiskelijat saavat siten luottamusta sen suhteen, miten he toimisivat jatkossakin vastaavan kaltaisissa opetustilanteissa (Johnston 1994).

Opettajuuden harjoittelun tulkintakehys

[Opetusharjoittelussa] opettajan identiteetti kasvoi. Arvioinnin ja palautteen vuoksi oli pakko pyrkiä kehittymään, mikä ei välttämättä aina tapahdu työssä. Koulutuksen antamalla tuella halusin kokeilla uutta, enkä oikeastaan pyrkinyt tekemään mitään vanhalla rutiinilla ja varman päälle. Ja itselle uuden asian tekemisessä ulkopuolinen arviointi on kehittävä, vähän pitemmällä oltaessa reflektointi sujuu paremmin. (*Opiskelijakysely*)

Toisaalta opetusharjoittelussa ei ole kyse pelkästään koulutyöstä ja lasten opettamisesta sekä tätä kautta tapahtuvasta ammatillisesta kehittymisestä. Kyse on myös opetusharjoittelusta, jonka lähtökohtana on harjoittelijan opetukseen liittyvien taitojen ja opetusnäkemysten tietoinen kehittäminen. Opiskelijat myös tiedostavat tilanteen harjoitteluluonteesta ja kiinnittyvät tilanteeseen harjoittelun viitekehyksestä käsin. Opettajakokelaat eivät ole siten vain opettajia vaan myös harjoittelijoita, joiden harjoitteluun liittyy omat opettajana kehittymistä tukemaan tarkoitetut tehtävänsä sekä ohjausprosessinsa.

Opetusharjoittelussa voidaan siten erottaa kaksi erilaista perusulottuvuutta. Toisaalta opetusharjoittelu tarjoaa harjoittelijalle ensi käden kokemuksen opetustyöstä sekä mahdollisuuden olla vastuussa luokasta ja oppilaiden oppimisesta, toisaalta harjoitteluun liittyy lupaus auttaa harjoittelijoita kehittymään opettajina (vrt. Feinman-Nemser & Buchmann 1987). Tätä kahtalaista luonnetta voidaan valaista muun muassa Goffmanin primarikehyksen ja variaation käsitteiden avulla. Primarikehykseen liittyy tällöin tietty alkuperäinen, perustavaa laatua oleva luonne, jonka voi katsoa olevan tilannetta koskevien tulkintojen perustana. (Goffman 1986, 21.) Opetusharjoittelun osalta juuri opettajuuteen ja opetustyöhön liittyvän ulottuvuuden voi katsoa olevan primarikehyksen asemassa. Variaatiossa puolestaan on Goffmanin (1986, 40–44) mukaan kyse eräänlaisesta primarikehyksen muunnoksesta, jolle on ominaista, että kaikki asianomaiset myös näyttävät ymmärtävän kehyksen muunnosluonteesta.

Myös opetusharjoittelussa kaikki osapuolet tietävät, että kyse on harjoittelusta ja että tässä harjoittelussa esimerkiksi opetusharjoittelijat eivät ole vain opettajia vaan myös harjoittelijoita. Opettajaopiskelijat tiedostavat esimerkiksi, että harjoittelussa toimintapuitteet eivät ole vapaat vaan kyse on tavanomaisen koulutyön muunnelmasta, jossa tulee toimia harjoitteluolosuhteiden erityispiirteiden mukaisesti ja muun muassa kyseisen luokan ja luokanopettajan raamittamissa puitteissa (vrt. Johnston 1994). Uuteen opetusharjoittelutilanteeseen tullessaan opiskelijat tekevät tulkintoja siitä toimintakontekstista, missä he harjoittelunsa tulevat suorittamaan. Tässä suh-

teessa harjoittelussa on osittain kyse sopeutumisesta harjoittelujärjestelmään ja tietyn harjoitteluluokan tilanteeseen.

Tähän harjoitteluluonteisuuteen opiskelijat saattavat suhtautua toisaalta myönteisesti, toisaalta varauksellisesti. Harjoittelun ohjauksen opiskelijat kokivat tutkimuksessani olevan ratkaisevassa asemassa harjoittelukokemustensa kannalta. Opiskelijan ja ohjaavan luokanopettajan keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuudella näytti olevan olennainen merkitys sen kannalta, miten mielekkääksi tai epämielikkääksi harjoittelujakso kulloinkin koettiin. Tässä suhteessa opiskelijoiden kokemukset ovat samansuuntaisia niiden tutkimusten kanssa, joissa ohjaavien opettajien merkitys on katsottu harjoittelun kannalta keskeiseksi (Ojanen 1990, 27–28; Johnston 1994; Stephenson 1995).

Esityksen ja näytteillepanon tulkintakehys

[Opetus]harjoittelusta vielä se, että -. Minä jäin miettimään viime talvena -, yks meiän opiskelijoista. Se kun piti [itsekseni] ihan erilaisia tunteja kun silloin kun oli mejän kouluttajia kuuntelemassa. Minä mietin sitä kauan aikaa. Pitää pelata kolmee eri peliä. [*Peli 1, KK*] Eli jos aatellaan, että on ensin aivan yksin. Ei oo kukaan siellä kontrolloimassa. Jos sun oma pää ei kontrolloi, niin sinä voit tehdä siellä ihan mitä sua huvittaa. Vaikka lukea sanomalehteä. [*Peli 2*] Taikka sitten toinen vaihtoehto, jos siinä on [toinen] harjoittelija, [on samalla] pikkusen kontrollia. [*Peli 3*] Sitten pitää pitää pieni paraati, pieni näytelmä, jota on jännitetty ja hikoiltu ja suunniteltu niin saatanan kauan, kun tulee tämä koko orkesteri sinne pohtimaan. (*Opiskelijahaastattelu*)

Tutkimuksen kuluessa kerääntyi aineistoa, jossa monet tutkittavina olleista opiskelijoista luonnehtivat harjoittelua eräänlaiseksi peliksi, teatteriksi tai näytökseksi. Kuvatunkaltaiset näytöntöluonteisuuden korostuessa opiskelijoiden intressinä ei näytä olevan enää pelkästään opetustyöhön harjaantuminen vaan myös mahdollisimman hyvän harjoittelun suorittaminen. Kuten Vedder ja Bannik (1988) ovat tutkimuksessaan panneet merkille, saattaa tällaisessa tilanteessa olla samalla seuraamuksena se, että opettajaksi opiskeleville ei niinkään ole keskeistä oppilaiden oppiminen vaan pikemminkin oma suoriutuminen luokan edessä. Opiskelijoiden voi katsoa kiinnittyvän tilanteeseen tällöin esityksen viitekehuksesta käsin.

Tämänkaltaisten harjoittelukokemusten analysoinnissa voimme lähteä liikkeelle tukeutuen Goffmanin dramaturgiseen, tilanteiden teatraalisia ulottuvuuksia korostavaan näkemykseen. Hän on nimittäin luonnehtinut, että jokapäiväisen elämän ilmiötä voidaan tarkastella myös teatralisen, asioiden näytteillepanoon liittyvän kehyksen (*theatrical frame*). näkökulmasta. Goffmanin (1986, 124) mukaan koko maailma on itse asiassa kuin näyttämö. Kysymys kuuluukin, millainen näyttämö on luonteeltaan ja millaiset henkilöhahmot tällä maailman näyttämöllä esiintyvät.

Opetusharjoitteluun tietyn esitysluonteisuuden voi katsoa liittyvän selkeästi. Esityksen Goffman (1986, 124–125) määrittelee tilanteeksi, joka muuntaa yksilön esittäjäksi tai näyttelijäksi (*stage performer*) ja jossa toisaalta on henkilöitä myös yleisön roolissa; yleisö voi tarkastella yksityiskohtaisesti esittäjää ja hänen esityksen mukaista käyttäytymistään loukkaamatta samalla hyviä tapoja. Tämänkaltaiset ominais-

piirteet tulevat esille myös opetusharjoittelussa, jossa harjoittelutunneilla on läsnä niin esittäjiä kuin yleisöäkin. Kuten Knowles, Skrobola ja Cooligan (1995) ovat esittäneet, opetusharjoittelua voi kuvata luonteeltaan julkiseksi toiminnaksi, jossa on useampi tutkiskeleva silmäpari tarkastelemassa harjoittelijoiden toimintaa. Harjoittelijat ovat opetustyössään niin oppilaiden, ohjaavien opettajien, rehtoreiden, vanhempien kuin yliopiston didaktikkojenkin arvioitavana. Harjoittelijan voi kuvata olevan esiintyjän roolissa, jossa harjoittelijan sijoittautuminen tilannekehykseen on erilainen kuin opettajalla omassa koulutyössään.

Tarkasteltaessa opetusharjoittelua esityksen viitekehyksestä käsin voi opettaja-opiskelijan ja oppilaiden katsoa vastaavan keskinäisen vuorovaikutuksensa myötä harjoittelutunnin näytteillepanosta ja esityksestä. Opetustuokiota ennen harjoittelija voi saada muun muassa tuntisuunnitelmaa ja oppitunnin pitämistä koskevaa ohjausta (vrt. ohjaaja teatterissa). Vastaavasti tunnin päätyttyä ja lasten lähdettyä tilanne saattaa muuttua oppitunnin pidosta ohjauskeskusteluun harjoittelijan ja harjoittelun ohjaajan omaksuessa jälleen ohjaussuhteeseen liittyvän kommunikaation kehyksen. Harjoittelijan kannalta voidaan siten katsoa, että hän on ollut luokkanäyttämöllä opettajan roolissa. Harjoittelijaa on myös ohjattu tämän roolin esittämisessä, samoin hän on esityksen jälkeen ollut kritiikin ja arvioinnin kohteena.

Siten harjoittelun eräänä lähtökohtana voi olla hyvän esityksen tarjoaminen niille tuntia seuraaville ohjaajille ja harjoittelijakollegoille, jotka ovat arvioimassa harjoittelijan toimintaa opettajana (vrt. Heikkinen 1996, 48–49). Harjoittelussa menestyminen ja toisten arvonanto omalle pedagogiselle toiminnalle ei ole yhdentekevää. Harjoittelun näytösluonne voi ilmetä esimerkiksi siinä, miten opiskelijat suunnittelevat opetusta koskevat työskentelytavat tai materiaalien käytön tunneilla. Tällöin harjoittelua koskevan suunnittelun ja opetusta koskevien pedagogisten valintojen lähtökohtana ei ole opetustyöhön liittyvä harjoittelu vaan pikemminkin mahdollisimman näyttävän esityksen aikaansaaminen.

Tutkimuksen ajankohtana vielä voimassa ollut opetustaidon numeroarviointi vaikutti opiskelijoiden mukaan osaltaan harjoittelun näytösluonteisuuteen. Heidän mukaansa tämä näkyi muun muassa siinä, että opiskelijat halusivat tarjota arvioijilleen mahdollisimman hyvän (ja itselleen edullisen) esityksen, minkä johdosta erilaiset riskialttiit ratkaisut pyrittiin samalla minimoimaan. Siten kunkin opetusharjoittelijan oudoimpina pitämät valinnat karsiutuivat ja opetustyössä pyrittiin tukeutumaan tuttuihin ja turvallisiin ratkaisuihin (vrt. Niemi 1995, 84). Vastaavasti erilaisia pedagogisia ja oppimateriaaleja koskevia ratkaisuja saatettiin tehdä lähinnä harjoittelun näytösluonteisuuden tehostamiseksi. Kuten Lahdes (1990) toteaa, opetustaidon arvosanasta voi tulla siten itsetarkoitus, jolloin harjoittelun tavoitteena on mahdollisimman korkean arvosanan saavuttaminen. Harjoitteluun liittyvä oppiminen muuttuu luonteeltaan strategiseksi.

Teatraalisten harhautusten tulkintakehys

Mää hyvin nokkelaan vaistosin sen, mitä ohjaava opettaja haluaa, mikä hänen mielestään on oikein toteutettua ja mä pyrin todella perusharjoittelussa tekemään niin. Tosin

joitakin sellasia poikkeuksia tein vastoin opettajan mielipiteitä kyllä. Et periaattees hänel oli mun mielest hyvin suppea käsitys siitä, miten opetusta toteutetaan. Enhän mää persoonallisuuttani voi mihinkään pistää tietenkään, mut et kuitenki jotenki koin että, että se en oikeestaan ollukkaan minä. (*Opiskelijahaastattelu*)

Toisinaan harjoittelusta näyttää opiskelijoiden kokemusten valossa tulevan eräänlainen teatraalinen harhautus, jossa esittäjä antaa näytöksen, jonka arvioi miellyttävän kriitikkoaan. Samalla tämä merkitsee tinkimistä ainakin väliaikaisesti omista pedagogisista ihanteista ja päämääristä, minkä opiskelijat kokevat harjoittelun kannalta keinotekoisena. Useissa haastatteluissa tuli esille, miten opiskelijat kokivat, että heidän tulisi harjoittelussa toimia ohjaajan mallin mukaan tai hänen toiveidensa mukaisesti. Erilaisia toiveita opiskelijat tulkitsivat ohjaajiensa esittävän muun muassa työtapojen ja menetelmien suhteen. Näyttämötilanteen kielelle käännettynä voitaneen todeta, että opiskelijat kokivat, että toisinaan heille asetettiin näyttännön suhteen sensuuntaisia rooli-odotuksia, joita he eivät itse olisi toivoneet (vrt. Johnston 1994).

Ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa on pitkälti kyse pedagogisten näkemysten kohtaamattomuudesta, jolloin harjoittelijat kokevat alistuvansa toteuttamaan ohjaajiensa suoraan tai epäsuorasti ilmaisemia toiveita. Opiskelijat tekevät tulkinnan ohjaajansa näkemyksistä ja ottavat sen huomioon toiminnassaan. Kuten eräs opiskelija ilmaisi, opiskelijoista tulee ohjaajiensa ”sanomattomienkin toiveiden toteuttajia”. Opiskelijat omaavat Goffmanin (1971, 27–28) kuvaileman kyynisen esittäjän piirteitä, jotka eivät usko itse esittämäänsä vaan pyrkivät esityksellään vaikuttamaan katsojakuntaansa muihin tavoitteisiin päästäkseen. Tällaiseksi tavoitteeksi voi tulkita oman valmistumisen ja opetusharjoittelusta suoriutumisen. Harjoittelu saa siten välineellisen merkityksen.

Tutkimuksessani ilmeni, että opiskelijoiden näkökulmasta mainitun kaltaiseen teatraaliseen harhautukseen voidaan ajautua useista syistä. Toisaalta harjoittelijat kokevat, että jossain määrin harjoittelussa on mukauduttava harjoitteluluokan toimintakulttuuriin, jonka pedagogiset käytännöt ja säännöt saattavat tuntua rajoittavilta ja vierailta. Toisaalta harjoittelijat tekevät omat tulkintansa ohjaajan suorista ja myös piiloisista viesteistä. Tavallaan opiskelijat pyrkivät tekemään tilanteentulkinnan siitä, mikä kyseisen ohjaajan tai luokanlehtorin ohjauksessa on mahdollista siitä huolimatta, että heillä saattaa olla erilainen näkemys opetustyön luonteesta. Toisinaan harjoittelijat voivat tehdä liiankin herkistyneesti omat tulkintansa, jolloin harjoittelijoiden oma epävarmuus on luomassa teatraalisia harjoittelukäytäntöjä. (Kiviniemi 1997, 170–183.)

Miksi vallitsevia näkemyseroja ei sitten useinkaan tuoda esiin esimerkiksi ohjauskeskusteluissa? Mikäli esimerkiksi ohjaavien luokanopettajien vastakkaisiin näkemyksiin ei sopeuduta, opiskelijat kokevat ajautuvansa ristiriitaan ohjausjärjestelmän kanssa. Tilanteen haltuunotossa pyritään toisin sanoen välttämään avointa ristiriitaa muiden läsnäolijoiden kanssa (vrt. Goffman 1971, 19–20). Opiskelijat näyttävät tulkinneen harjoittelukontekstia tällöin niin, että eri asioita on harjoittelussa syytä hoitaa tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti ja samalla mahdollisesti omien näkemysten vastaisesti, jotta harjoittelusta selviytyisi ilman suurempia ongelmia. Opettajaksi opiskelevat toisin sanoen salaavat sisäistämänsä asenteet, koska eivät

katso viisaaksi niiden ilmaisemista vallitsevissa olosuhteissa (Määttä 1989, 139–140).

Kuvatussa sopeutumisessa on kyse samankaltaisesta ilmiöstä, jota myös Ziehe (1991, 190–193) on tarkastellut didaktisen illuusion käsitteen alla. Ziehen mukaan koulutyöskentelyn osanottajat eivät ryhmytä pelkästään oppisisältöjen ympärille, vaan oikeastaan sisältö muodostaa taustan, jota vasten on käynnissä aivan muita prosesseja kuin pelkästään sisällöllinen tai didaktinen prosessi. Hänen mukaansa sekä opettaja että oppilaat ovat koulussa luomassa jonkinlaista lavastusta, jonka myötä vastapuolelle tarjotaan sitä, mitä toisen tulkitaan haluavan. Myös harjoittelussa näyttäisi toisinaan olevan kyse vastapuolta miellyttävien illuusioiden ja harhojen luomisesta.

Goffmanilaisittain ilmaisten opiskelijat ovat tällöin tulkinneet tilanteen niin, että harjoittelussa on kyse sellaisen teatraalisen harjoittelunäytöksen toteuttamisesta joka miellyttää ohjaajaa. Kun ohjaajat toimivat puolestaan hyvässä uskossa ja uskovat harjoittelijoiden olevan vilpittömästi oman toteutuksensa takana, voidaan Goffmanin (1986, 83–85) käsittein ilmaista, että kyse on eräänlaisesta harhautuksesta. Käsitteellä Goffman viittaa yhden tai useamman henkilön pyrkimykseen hallita tilannetta siten, että joku tai jotkut toiset henkilöt johdetaan väärään käsitykseen siitä, mitä oikein on tapahtumassa. Variaatioiden (*keying*) ja harhautusten (*fabrication*) keskeinen ero on Goffmanin mukaan juuri siinä, että variaatioiden piirissä kaikilla osallistujilla voi olla sama näkemys siitä, mitä oikein on tapahtumassa. Harhautusten yhteydessä puolestaan voidaan erottaa harhauttajat, jotka tietävät mistä on kyse, ja toisaalta, harhautetut tai huijatut, jotka eivät sitä tiedä. Opetusharjoittelun osalta voidaan kuvatus valossa todeta, että oppitunteja pitävät opettajakokelaat tietävät, että kyse on eräänlaisesta ohjaajaa varten luodusta näytöksestä. Harhautuksen luonteeseen kuuluu, että ohjaajat eivät puolestaan välttämättä tiedosta olevansa tämänkaltaisen esityksen kohteena.

Opiskelijat ovat harjoitteluun liittyvien virallisten tavoitteiden ohella omaksumassa siten muitakin lähtökohtia toiminnalleen. Tässä suhteessa harjoittelu saa omia piilo-opetussuunnitelmallisesti värityksiään. Philip Jackson (1968, 5–6, 10–18, 33–35) on tarkastellut piilo-opetussuunnitelmaa kuvaavassa klassikkoteoksessaan, miten koulussa oppilaiden (tai opettajien) tulee hallita koulun rituaalit ja institutionaalisen valtajärjestelmän selviytyäkseen tyydyttävästi koulusta. Vastavaan tapaan Aittola (1989; 1992, 82–85) on suomalaisen yliopiston koulumaistumista tarkastellessaan todennut, miten suomalaisen yliopiston piilo-opetussuunnitelmalle on ominaista muun muassa henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen ja itse varsinaisen opiskeluprosessin osalta muun muassa opintoviikkojen keräily, tenttivihjeiden hankkiminen sekä tentaattorin ja tenttikirjojen valintaan liittyvä taktikointi. Opiskelijoiden on Aittolan mukaan mukauduttava muun muassa eräänlaiseen tenttirituaalisimiin, jossa opiskelijoiden on ennakoitava tentaattoreita miellyttävät vastausstrategiat sekä laadittava heitä miellyttäviä vastauksia.

Harjoitteluun liittyvien teatraalisten harhautuskokemusten taustalla näyttäisi ainakin osittain olevan kuvatuskaltaisen taktikointi, koulumaistuminen ja harjoittelujärjestelmään liittyvään valtajärjestelmään sopeutuminen. Voisi puhua harjoitteluri-

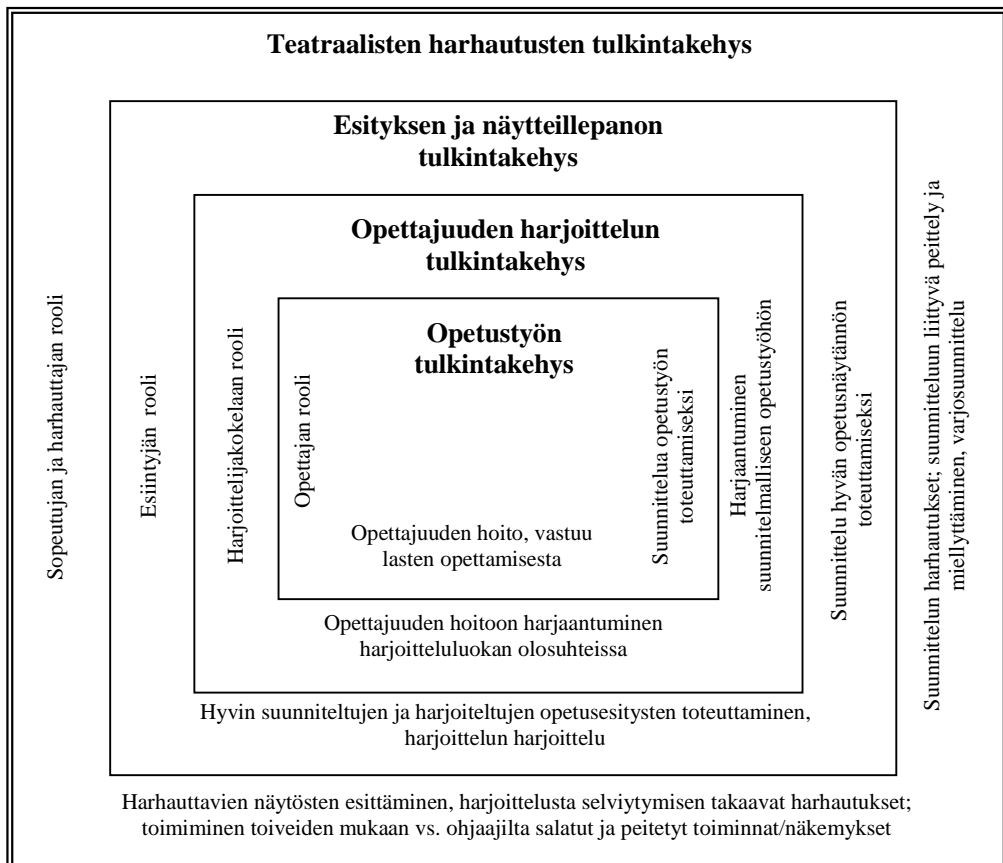
tualismiin sopeutumisesta. Opiskelijat ovat tehneet oletuksen, että sopeutuessaan järjestelmän vaateisiin ja antaessaan jonkin verran periksi omista harjoitteluun ja opetustyöhön liittyvistä näkemyksistään, he samalla kivuttomammin selviytyvät harjoittelusta erityisesti hankaliksi kokemissaan olosuhteissa.

Opetusharjoittelun tulkintakehykset harjoittelukokemusten käsitteellisinä raamittajina

Goffmanin kehysanalyyttinen lähestymistapa on korostanut opetusharjoitteluun liittyvien kokemusten monikerroksista luonnetta. Opetusharjoittelussa voidaan erottaa lukuisia erilaisia ymmärtämisenmaailmoja, jotka erilaiset huomiomme ja intressimme tekevät meille todellisiksi. Goffmanilaisittain ilmaistuna: opiskelijat pyrkivät uuteen harjoittelukontekstiin siirtyessään selvittämään itselleen, mistä kyseisessä harjoittelussa on oikein kyse. Harjoittelu ei kokemuksellisesti ole vain opetustyön harjoittelua, vaan toisinaan tilanteentulkinnasta on saattanut johtua harjoittelun näytösluonteisuus ja myös harhauttavat harjoittelunäytökset, joiden motiiveista ohjaajat eivät välttämättä ole olleet aina tietoisia (kuvio 1).

Eri tulkintakehysten omaksuminen ei ole luonteeltaan pysyvää, vaan yhdessä ainoassa harjoittelussa voi olla kokemuksellisesti useisiin eri kehyksiin liittyviä piirteitä. Voi puhua monien harjoittelutotuuksien tulkintakerroksista, joissa eri näkökulmat lomittuvat toisiinsa. Mikäli ajatellaan harjoittelun ja harjoittelun ohjauksen kehittävää ja pedagogista merkitystä, voidaan pitää olennaisena, mikä mainituista tulkintakerroksista hallitsee opiskelijan tietoisuutta harjoittelutilanteessa. Ongelmalliseksi harjoittelukokemukset ja ohjaustilanne tulevat erityisesti silloin, kun opiskelija on mieltänyt harjoittelun eräänlaiseksi selviytymispeliksi, joka edellyttää häneltä harhauttavan tulkintakehyksen omaksumista. Opiskelija ei ole tällöin enää tietoisesti harjoittamassa omia opetukseen liittyviä taitojaan ja näkemyksiään, joiden varassa hän tulevaisuuden opetustyötään voisi hoitaa. Pikemminkin opiskelija on omaksunut selviytymisstrategian, jonka avulla harjoittelu saadaan suoritettua päätökseen.

Kun reflektiivisessä ohjauksäityksessä pyrkimyksenä on saada opiskelija reflektiimaan oman toimintansa perusteita (esim. Zeichner & Liston 1987), tuo näkemys harjoitteluun liittyvistä erilaisista tulkintakehyksistä oman lisäsävytyksensä arvioitaessa reflektiivisen ohjaussuhteen reunaehtoja. Ei nimittäin ole itsestäänselvyys, että ohjausvuorovaikutuksessa ohjaaja ja harjoittelija tulkitsisivat harjoittelukokemuksia samankaltaisesta sosiaalisen vuorovaikutuksen tulkintakehyksestä käsin. Esimerkiksi harjoittelunohjaaja saattaa olla siinä uskossa, että opiskelija ja ohjaaja ovat yhdessä arvioimassa ja reflektioimassa harjoitteluun liittyviä kokemuksia ja että harjoittelija ymmärtää ohjauskeskustelujen merkityksen opetusnäkemysensä kehittäjänä. Näin toki usein onkin molempien osapuolten pyrkiessä vilpittömästi analysoimaan arvioinnin kohteena olevia harjoittelukokemuksia. Toisaalta tilanne saattaa olla myös se, että ohjaaja vain luulee, että he ovat opiskelijan kanssa vilpittömässä yhteistyössä. Opiskelija on saattanut tulkita tilanteen jonkinlaiseksi peliksi, jossa hänen on harme-



KUVIO 1. Opetusharjoittelun tulkintakehykset (Kiviniemi 1997).

ja välttääkseen parempi olla olevinaan yhteistyössä ohjaajansa kanssa. Harjoittelua koskevan reflektoinnin perusta saattaa harjoittelukokemuksia problematisoivilla osapuolilla olla siten erilainen.

Ongelmalliseksi harjoittelukokemukset ja ohjaustilanne tulevat erityisesti silloin, kun opiskelija on mieltänyt harjoittelun eräänlaiseksi selviytymispeliksi, joka edellyttää häneltä harhauttavan tulkintakehyksen omaksumista. Mikäli harjoittelusta on kokemuksellisesti muodostunut opiskelijalle peli, harhautus tai eräänlaisen illuusion tarjoaminen omalle ohjaajalle, ei harjoittelukokemus voi olla luonteeltaan kasvattava. Opiskelija ei ole enää tietoisesti harjoittamassa omia opetukseen liittyviä taitojaan ja näkemyksiään, joiden varassa hän tulevaisuuden opetustyötään voisi hoitaa. Pikemminkin opiskelija on omaksunut selviytymisstrategian, jonka avulla harjoittelu saadaan suoritettua päätökseen. Deweyn (1951, 29–32) käsittein ilmaistuna voisi sanoa, että harjoittelusta on tullut luonteeltaan ei-kasvattava kokemus (*mis-educative experience*).

Siten opiskelijoiden huomiot ja tulkinnat vallitsevista olosuhteista näyttäisivät toisinaan vääristävän harjoitteluun liittyvän ohjausvuorovaikutuksen perustaa, mikä

on myös haitallista opettajuuden oppimisen kannalta. Goffmanilaisen näkökulman kytkeminen harjoittelun ohjauksen tarkasteluun on siten osaltaan purkamassa reflektiiviseen ohjauskäsitykseen liittyvää harmoniaa ja idealistisuutta. Voitaneen tulkita nimittäin niin, että reflektiivinen ohjaussuhde ei ole mahdollista, mikäli harjoittelija kehystää opetusharjoittelun ja siihen liittyvät ohjauskeskustelut teatraalisen harhautusten tulkintakehyksestä lähtien. Vuorovaikutuksen vääristymien vuoksi reflektiivinen ohjaussuhde menettää toimintaedellytyksensä.

Kun väitöstutkimuksessani olen tarkastellut opetusharjoitteluun liittyviä harhauttavia tulkintaulottuvuuksia ja tilanteita, joissa opettajaksi opiskelevat ovat kokeneet harjoittelun olemukseltaan koulutodellisuudelle vieraana ja pahimmillaan ohjaajia tyydyttävien näytösten esittämisenä, niin todettakoon, että ilmiö on tunnistettu aiemminkin. Vastaavia merkkejä opiskelijoiden kokemuksista on löydettävissä niin ulkomaisista (Vedder & Bannik 1988; Boydell 1991; Katz & Rath 1992; Johnston 1994; McDermott, Gormley, Rothenberg & Hammer 1995; O'Donoghue & Brooker 1996) kuin useista suomalaisistakin tutkimuksista (esim. Hytönen 1973, 52–55.; Lahdes 1987, 58; Kiiveri 1989, 88; Määttä 1989, 139–140, 251–253; Uusikylä 1990, 114–127; Niemi 1995, 84; Heikkinen 1996; Räisänen 1996, 88; Kiviniemi 2000, 49–59). Tarkastelun päänäkökulmat ovat tutkimuksissa tosin kohdentuneet toisaalle.

Samaan hengenvetoon voidaan myös todeta, että opiskelijat arvostavat opettajan-koulutuksessaan erityisesti käytännönläheisiä opintoja. Opettajaksi opiskelijat ovatkin kokeneet juuri opetusharjoittelun tärkeäksi ja myös hyödylliseksi koulutuksensa elementiksi (Lehtomäki & Lensu 1988, 108–110; Uusikylä 1990, 205; Lerkkanen 1993; Niemi 1995, 77–78; Räisänen 1996, 65; Kiviniemi 1997, 84; Silkelä 1999, 146–155). Harjoittelukokemusten keskeinen merkitys ammatillisen kehittymisen kannalta on siten myös opettajaksi opiskelevien keskuudessa yleisesti tunnustettu.

Jälkisanat

Kun tämän kirjan toimittaja otti ensimmäisen kerran yhteyttä nyt käsillä olevan julkaisun tiimoilta, hän pyysi samalla artikkelissani arvioimaan tekemäni väitöskirjatutkimuksen merkitystä opetusharjoittelun ohjauksen näkökulmasta. Edellä olen pohtinut asiaa hieman teoreettisemmin, tässä kappaleessa harjoitan pohdintaa hieman käytännönläheisemmästä ja työstäni suoraan tai epäsuorasti saamani palautteen näkökulmasta.

Keskeisesti kuulemani palaute on liittynyt näkemykseeni siitä, että opiskelijoille harjoittelu on kokemuksellisesti toisinaan eräänlaista peliä tai teatraalista harhautusta. Ensimmäisiä tavallisilta riviopettajilta saamiani palautteita oli, että tältä osin olen tullut työssäni pukeneeksi sanoiksi asioita, joiden olemassaolo muodossa tai toisessa kyllä yleisesti tiedetään mutta joista ei tavallisesti ole suotavaa julkisesti keskustella. Lieneekö tosiaan niin, että tutkimuksessani tehdään näkyväksi sellaista harjoitteluun ja harjoittelun ohjaukseen liittyvää ongelmakenttää, eräänlaista harmaata aluetta, jota ei välttämättä ole ollut tapana ottaa kovin suoraan esille?

Oma lukunsa on ollut se, miten työni tuloksia on haluttu nähdä suhteessa yliopiston harjoitteluinstituutioon. Opiskelijoiden virallisilla ja puolivirallisilla edustajilla on näyttänyt olleen jonkin verran halua hyödyntää tutkimustani yliopistollisen opetusharjoittelujärjestelmän kriittisessä tarkastelussa. Muiden muassa eräs opiskelijoiden etujärjestö sekä erään yliopiston ylioppilaslehti ottivat aikanaan tässä hengessä yhteyttä allekirjoittaneeseen ilmeisenä lähtökohtanaan opiskelijoiden etujen ajaminen. Tähän suhteutettuna ei liene outoa, että olen aikanaan kuullut eräiltä opettajakouluttajilta epäilyjä siitä, että tutkimukseeni olisi kätkeytynyt jonkinlainen hyökkäys suomalaista normaalikoulujärjestelmää vastaan.

Joitakin opettajankouluttajia tutkimukseni lähestymistapa näyttää ärsyttäneen yleisemminkin. Tarkastelun näkökulmaa on kritisoitu muun muassa liian opiskelijakeskeiseksi. Kritiikkiä voi pitää sikäli aiheellista, että tarkastelin väitöskirjassani nimenomaan opiskelijoiden opetusharjoittelua koskevia kokemuksia. Toisaalta monet opettajankouluttajista ovat pyrkineet perehtymään tutkimustuloksiini avoimessa ja rakentavassakin hengessä. Tällöin he ovat tutkimukseni luettuaan saattaneet purkaa allekirjoittaneelle turhautumistaan ja pettymystään muun muassa siitä, että opiskelijat eivät aina olekaan vilpittömästi sitoutuneet opetusharjoitteluun ja harjoittelun ohjaukseen.

Näin jälkikäteen ajateltuna mielenkiintoista on ollut se, miten tutkimukseni tuloksia on haluttu tulkita. Yksittäisiltä opiskelijoilta ja jo valmistuneilta opettajilta saamani henkilökohtaiset ja toisinaan tunteenomaisetkin palautteet ovat olleet usein sensuuntaisia, että juuri tuollaista peliä, sirkusta ja teatteria harjoittelu saattaa silloin olla, kun ohjaajan kanssa ei tulla toimeen ja pedagogiset näkemykset eroavat toisistaan. Eräät tapaamani opetusharjoittelun ohjaajat ovat puolestaan todenneet, että toden totta, tuollaista peliähän harjoittelijat meidän kanssamme välillä pelaavat. Samalla opiskelijoiden on arvioitu olevan toisinaan suorituskeskeisiä, mikä sekun saattaa olla pelien pelaamisen taustalla. Kun edellä olevan kaltaisia opiskelijoiden ja harjoittelun ohjaajien näkemyksiä olen kuunnellut, niin toisinaan olen kokenut, että sekä opiskelijat että ohjaajat haluavat molemmat tulkita raporttini tuloksia omasta näkökulmasta käsin ja myös omaksi edukseen.

Mikäli tutkimukseeni ansioita liittyy, näkisin sellaisena sen, että tutkimuksessani on kehysanalyysin avulla käsitteellistetty harjoittelunohjaukseen liittyvän inhimillisen ohjausvuorovaikutuksen problematiikkaa. Harjoittelun ohjauksessa on nähdäkseeni keskeisesti kyse inhimillisestä kohtaamistilanteesta ja siitä, miten ihmisenä kyetään kohtaamaan toinen ihminen. Tutkimukseni lienee osoittanut opettajaksi opiskelevien näkökulmasta, että jos tähän inhimilliseen kohtaamiseen liittyy ongelmia, se voi hyvin voimallisesti leimata harjoitteluun liittyviä kokemuksia ylipäätään. Ohjausprosessin näkökulmasta lienee turha arvioida, liittyykö ongelma enemmän ohjaajan kuin ohjattavan toimintaan. Häviäjänä on joka tapauksessa keskinäinen vuorovaikutus ja tätä kautta molemmat ohjausvuorovaikutuksessa osallisena olevat. Kun pyritään kehittävään ja vuorovaikutteiseen ohjauskeskusteluun, on tärkeää, että molemmat osapuolet suuntautuvat inhimilliseen kohtaamiseen ja toistensa ymmärtämiseen.

6

DIALOGISUUS JA AITO KOHTAAMINEN OHJAUSPROSESSISSA

Anneli Sarja

DIALOGIOPPIMINEN OPETUKSEN OHJAUSTILANTEISSA

Johdanto

Korkeakouluopetuksen painopiste on muuttunut yhä enemmän valmiin tiedon siirtämisestä oppimisprosessien ohjaamiseen suuntaan. Yhteistoiminnalliset ja vuorovaikutteiset opetusmuodot (ks. Hakkarainen 1993, 1995; Järvelä 1993; Marttunen 1993) ovat yleistyneet. Ohjaamisen kehittämiseen on paneuduttu myös teoreettisesti. Dialogi on yksi väline, jolla tarjotaan ohjaavaa tukea vuorovaikutteiseen oppimisprosessiin. (Ks. myös Silkelän artikkeli tässä tutkimuksessa.)

Kirjoituksessa pohditaan dialogin käsitteen teoreettista taustaa. Kiintoisa näkökulma dialogin käsitteen valottamiseksi on Bahtinin dialogiteoria, jota kirjoituksessa esitellään lyhyesti. Bahtinilaiseen dialogikäsitteeseen perustuvaa kriittisen dialogioppimisen muotoa verrataan perinteisen dialogipedagogiikan reflektiiviseen dialogioppimiseen. Dialogipedagogiikka pohjautuu erilaisiin opetus- ja oppimiskäsitteisiin, jotka toteuttavat erilaisia dialogimuotoja.

Dialogipedagogiikka voi saada erilaisia muotoja sen mukaan, millainen näkemys ihmisestä, yhteiskunnasta ja luonnosta löytyy sen taustalta. Opinnäytetöiden ohjauksessa ja opettajaksi opiskelevien harjoittelussa käytetään paljon sosiaaliseen konstruktivismiin perustuvaa vastavuoroisen opettamisen metodia. Siinä opettaja (ekspertti) ja oppija (noviisi) yrittävät yhdessä suorittaa oppimistehtävän, johon oppija ei vielä itse pystyisi. Metodi on saanut aineksia Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ja sosiaalisen interaktion mallista. Erityisesti oppijan sisäiset dialogit ovat merkityksellisiä oppimisprosessin etenemisessä. Toisin sanoen oppija asettaa niissä itselleen kysymyksiä ja yrittää myös vastata niihin itse. Ohjausdialogissa tuetaan pääasiassa oppijan ratkaisuja. Vastavuoroisen opettamisen metodin perusajatuksena on, että ohjaaja ja oppija pyrkivät yhdessä saavuttamaan refleктоivan dialogin avulla ennakolta määritellyn yhteisen päämäärän. (Järvelä 1993; Palincsar 1986.)

Vastavuoroisen opettamisen malli noudattaa sokraattisen dialogin muotoa. Siinä ohjaaja tekee kysymyksiä, joiden avulla hän yrittää saada esille oppijassa itsessään

olevaa viisautta ja tietoa. Tasavertaisesta lähtöasetelmästä huolimatta oppija on viime kädessä kuitenkin ohjaajan vaikutuksen kohteena. Tietävä ja totuuden tunteva opettaa sitä, joka ei tiedä ja erehtyy. Sokraattisesta metodista voi kehittyä Bahtinin (Bakhtin 1991) mukaan helposti ohjattu didaktinen keskustelu, jossa on nähtävissä piilevä valtasuhde ohjaajan ja oppijan välillä. Pedagogisessa dialogissa tavoitellaan jo löydettyä ja valmista totuutta.

Eri dialogiteorioita erottava keskeinen piirre on se, nojaavatko teoriat teleologiseen vai ei-teleologiseen käsitykseen yksilön tietoisuuden kehityksestä (Burbules 1993). Vastavuoroisen opettamisen metodin taustalla on nähtävissä teleologisia piirteitä. Kyseinen dialogioppimisen muoto muuttaa vuorovaikutusta dialogiseen suuntaan, koska sekä opettaja että oppija ovat vuorotellen aktiivisia puhujia. Tavoitteena on yksimielisyyden saavuttaminen opetuksen kohteesta. Dialogipedagogisen näkemyksen taustalla voi olla myös ei-teleologisia käsityksiä oppimisesta. Yksi näistä on bahtinilainen dialogi, joka jää lopputulokseltaan avoimeksi. (Burbules 1993; Wertsch 1991; Sarja 1995, 311–312.)

Seuraavassa käsitellään aluksi dialogin ja monologin käsitteiden välistä suhdetta. Sen jälkeen tarkastellaan lyhyesti keskeisiä teoreettisia oletuksia, joille bahtinilainen, kriittinen dialogi nojaa. Lopuksi havainnollistetaan, miten erilaiset dialogioppimisen muodot toteutuvat oppimisprosessien ohjaustilanteissa.

Dialogin käsitteestä

Dialogi on rinnastettu yleisessä kielenkäytössä vuoropuheluksi, kaksinpuheluksi ja keskusteluksi. Dialogi ja keskustelu eivät kuitenkaan ole samanlaisia puheenmuotoja. Keskustelu muistuttaa enemmän monologia kuin dialogia, koska jokainen keskustelija pyrkii pitäytymään omissa näkemyksissään ja puolustamaan niitä. Monologi on yhden ihmisen puhetta, mutta se kuten keskustelukin edellyttää Schegloffin (1989) mukaan vähintään kahden osallistujan samanaikaista läsnäoloa. Toisen yksilön olemassaolo ei vaikuta kuitenkaan puheen muotojen etenemiseen vaan puhujan tavoitteena on toisen näkemyksen muuttaminen. Näin keskustelun ja monologin tuloksena ei usein synny mitään yhteisesti uutta luovaa. Monologin taustalla on normatiivinen, muuttumaton näkemys kielestä ja ihmisen tietoisuuden kehityksestä (Markova 1990).

Dialogia voi luonnehtia kahden tai useamman yksilön väliseksi kommunikatiiviseksi suhteeksi, jonka tarkoituksena on uuden luominen ja yhteisen ymmärryksen synnyttäminen. Ohjaajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta voidaan kuitenkin nimitää dialogiseksi vasta silloin, kun suhteen päämääränä ei ole lopullisen vastauksen tai johtopäätöksen löytäminen vaan osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen. Erilaisia totuuksia ei pyritä sulattamaan yhdeksi ainoaksi totuudeksi. Näkemys perustuu olettamukseen, jonka mukaan ihmiset eivät ole toistensa kaltaisia, vaikka kaikissa ihmisissä onkin jotain yhteistä ja yleistä. (Bahtin 1991; Burbules 1993.)

Toinen keskeinen dialogisuuden määrittäjä on se, ettei tiedon hankinnassa luoteta empiiriseen havaintoon tiedon lähteenä vaan ainoastaan käsitteellinen ajattelu on yleispätevän tiedon kriteeri. Dialogismiin perustuva tietokäsitys on hyvin dynaami-

nen, minkä vuoksi kommunikatiiviset käytännöt ja niiden välinen vuoropuhelu ovat keskeisiä ajattelun kehityksen kannalta. Dialogi ei ole tällöin pelkkää kasvoista kasvoihin tapahtuvaa vuorovaikutusta vaan dialogin käsite saa laajemman merkityksen. (Markova 1990.)

Dialogi ja monologi voivat käsitteinä olla lähellä toisiaan. Tutkijat ovat erimielisiä niiden välisestä suhteesta. Esimerkiksi Markova (1990) ja Vygotsky (1982) näkevät monologin kytkeytyvän aina dialogiin ja määrittelevät monologin sisäiseksi, viestijän itselleen suuntaamaksi puheeksi. Monologista dialogia edustavat Markovan (1990) mukaan sellaiset omien tuntemusten, kokemusten ja näkemysten kuvaukset sekä pitkäkköt puhejaksot, joissa on vain vähän tai ei lainkaan huomioitu puhetoveria. Puhuja on tällöin hetkellisesti orientoitunut sisäiseen keskusteluun itsensä kanssa.

Bahtin (Bakhtin 1981) tarkastelee myös sisäistä puhetta dialogisena kuviteltuna puheena puhetoverin kanssa. Dialogia ja monologia on todellisuudessa vaikea erottaa toisistaan, koska ne vuorottelevat kommunikaatiossa. Niiden esiintymistä voidaan kuitenkin analysoida dialogioppimisessa. Seuraavassa kuvataan Bahtinin kontekstuaalista dialogin käsitettä.

Bahtinilainen dialogi

Bahtin käsittelee filosofisissa kirjoituksissaan dialogia ja dialogisuutta moniulotteisesti, osin vaikeaselkoisesti. Bahtinin laajan tuotannon yhteisenä teemana voi pitää jatkuvaa pyrkimystä kokonaisuusien hahmottamiseen. Seuraavassa kuvataan dialogisuuden eri tasoja pyrkien hahmottamaan dialogin käsitteen kokonaisuus. Näitä ovat kielen ja todellisuuden välinen dialoginen suhde, puhekommunikaation dialoginen analyysiyksikkö (lausuma) sekä dialoginen vuorovaikutussuhde (moniäänisyys).

Bahtinilainen dialogi kytkeytyy dialogiseen näkemykseen kielen ja tietoisuuden kehityksestä. Kielen dialogisuus synnyttää erilaisten näkökulmien ja maailmojen vuorovaikutusta. Kielen ja ajattelun historian oletetaan olevan jatkuvaa taistelua monologin ja dialogin välillä, ei pyrkimystä ennalta asetettuun päämäärään. Kieli on muutosta ja vastakkainasettelua yhteneväisten ja normatiivisten (monoglossia) sekä moninaisuutta ja erilaisuutta (heteroglossia) vaativien pyrkimysten välillä. Bahtin (Bakhtin 1981) rinnastaa puheen ja sanan tekoon ja tähdentää konkreettisten tekojen sosiaalista ja historiallista luonnetta. Kielen analyysi kohdistuu elävään puheeseen ja toimintaan toisin kuin monologisissa suuntauksissa, joiden mukaan puhe on yksilöllisen psyyken tuotosta. Puhuja kantaa tietoisuudessaan puhumansa kielen historiaa. Siksi puheen ymmärtäminen edellyttää sekä historiallisen että konkreettisen todellisuuden analyysiä. (Bakhtin 1981; Holquist 1990.)

Keskeiseksi dialogissa nousevat sisällöt, bahtinilaisittain ilmaistuna dialogin sanat (lausumat). Bahtin erottaa dialogin sanat sanakirjasanoista. Leksikaalisia sanoja hän kutsuu autoritaarisiksi monologisiksi sanoiksi. Lausuma on aina vastaus toisen puhujan lausumaan. Siinä on mukana kaksi kontekstia ja näkemystä samanaikaisesti. Lausuma heijastaa näin myös niitä näkemyksiä, joille se on osoitettu ja joihin se

reagoi, ei vain sitä näkemystä (ääntä), joka sen tuottaa. Dialogissa puhujien välinen erilaisuus toimii täten suhteen rakennusaineena. Dialogi ei yhdistä puhujia toisiinsa vaan kulloisenkin puheen kohteeseen. Olennainen suhdetta määrittävä tekijä on neuvottelu siitä, mitä merkityksiä puheenaiheella luodaan ja mitä suljetaan pois. (Bakhtin 1981; Emerson 1986.)

Puhunnan yksilöllistä tasoa, puhuvaa tietoisuutta Bahtin (Bakhtin 1981) kuvaa äänen käsitteellä. Ääni on puhujan näkökulma johonkin kulttuurissa vaikuttavaan pyrkimykseen, käsitteellinen kyky, intentio, maailmankuva. Puhujan ääni tuottaa sanan ja lausuman. Ääni on monologinen käsite, ja autoritaarinen ääni suuntautuu suoraan puhunnan kohteeseen. Dialogiseksi yksilöllinen ääni muuttuu vasta kun kaksi tai useampia ei-autoritaarisia ääniä on vuorovaikutuksessa keskenään. Dialogisessa suhteessa yksilölliset äänet synnyttävät moniäänisyyttä. Puhetilanteessa on mukana runsaasti erilaisia ääniä, jotka mahdollistavat uuden syntyä. Moniäänisyys voi ilmetä kahdella eri tasolla. Se voi ensinnäkin olla puhujan sisäistä dialogia. Se ilmenee tällöin vastakkaisina ja ristiriitaisina pyrkimyksinä yksilön itsensä ilmaismien lausumien sisällä. Yksilö toisin sanoen vaihtaa ääntä konkreetin puhetilanteen aikana. Moniäänisyys voi ilmentää myös niitä problemaattisia suhteita, joita eri yksilöiden erilaiset äänet tuottavat. (Bakhtin 1981; Wertsch 1991.)

Yhteenvetona bahtinilaisesta dialogista voi todeta, että puhetilanteen ylikielelliset, ei-kommunikoitavissa olevat, ominaisuudet vaikuttavat dialogin kulkuun. Bahtinilainen dialogi jää aina avoimeksi, päättymättömäksi. Avoin dialogi ei tarkoita kuitenkaan erilaisuuksien huomiotta jättämistä vaan sitä, että ihmisten välinen erilaisuus mahdollistaa uuden ymmärtämiseen ja uuden tiedon synnyttämisen. Näiden kehittymisessä on tärkeää, että yksilö sietää ristiriitoja aikaisemman tietämyksensä ja uusien näkemystensä välillä. Bahtinilainen dialogi on tyypillisimmillään kriittistä dialogia. (Bakhtin 1981; Emerson 1986.)

Dialogi ja oppiminen

Dialogin avulla on mahdollista yhdistää opetus- ja oppimistilanteissa ohjaajan systemaattista tietämystä oppijan ei-systemaattiseen tietoon. Dialogisessa suhteessa molemmat vuorovaikutuksen osapuolet ovat subjekteja, jotka pyrkivät yhdessä selvittämään opittavaa asiaa. Dialogioppimisessa on siis kyse ensi sijassa ohjaajan ja oppijan välisestä yhteistyöstä.

Dialogi pedagogisena metodina

Olennainen behavioristisia ohjausdialogeja määrittävä tekijä on ohjaajan aktiivisuus, hänen sisällöllinen asiantuntemuksensa ja se, miten hän onnistuu välittämään oikeanlaatuista tietämystä tietyissä oppimistilanteissa. Ohjaaja käy pääasiassa dialogia itsensä kanssa siitä, mitä ja miten on opittava ja arvioitava oppimisen tuloksia. Sen sijaan humanistinen ohjaaja on pääasiassa oppimisen käynnistäjä opiskelijan

reflektiivisen monologin ollessa keskeinen oppimisprosessin suuntaaja. Vuorovaikutus ei perustu molemminpuolisuuteen, minkä vuoksi oppija on tässäkin suuntauksessa oppijakeskeisemmästä lähtöasetelmasta huolimatta viime kädessä ohjaajan toiminnan kohteena. (Rauste-von Wright 1994.)

1970-luvun ruotsalaisessa dialogipedagogiikassa pyrittiin kehittyneempään yhteistoimintaan. Dialogi käsitteellistettiin hegeliläisittäin ensi sijassa ihmisten väliseksi kohtaamiseksi, tietynlaiseksi pedagogiseksi metodiksi, suhtautumistavaksi toiseen ihmiseen. Dialogipedagogiikan tärkeänä tavoitteena oli oppijan kokonaisvaltaisen persoonallisen kehityksen tukeminen. Pedagogiikka kytkeytyi sekä kognitiivisiin että psykodynaamisiin teorioihin. Oppijakeskeisyys, aikaisempien kokemusten ja tietämyksen hyödyntäminen sekä ohjaajan ja oppijan välisen yhteistyön ja opiskeluympäristön merkitys olivat keskeisiä ohjaussuhdetta määrittäviä tekijöitä. Ohjaaja toimi vuoroin aktiivisesti ja passiivisesti. Hänen tehtävänä oli oppimisen taitojen opettaminen ja näitä taitoja edistävän oppimisympäristön luominen. Oppimisen sisällöt rakentuivat oppijan aikaisempien kokemusten havainnoinnin varaan. (Käraby 1980; Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976.)

Dialogipedagogiikasta kehittyi tästä syystä induktiivinen ja individualistinen opetusmenetelmä. Perinteinen dialogioppimisen traditio suuntautui oppijoiden aktiiviteetteihin opetuksen sisällön sijasta. Dialogi tulkittiin opetuskäytännössä pedagogiseksi keskusteluteknikaksi, jonka avulla ohjaaja aktivoi oppijoiden omien kokemusten havainnointia ja itsereflektointia. Dialogi käsitteellistettiin yksilösuuntautuneesti ohjaajan ja ohjattavan väliseksi kasvoista kasvoihin -suhteeksi kytkemättä sitä oppimisen yleisempiin tavoitteisiin. Ohjaaja toimi oppimisen mahdollistajana, ei kanssa-oppijana. Tällöin ei päästy todelliseen yhteistoimintaan, koska ohjaaja toimii välittäjänä yksittäisen oppijan suhteessa ulkoiseen kohteeseen. Dialogipedagogiikassa oppimisen kohteet jäivät toissijaisiksi, koska ne olivat yksilöllisiä. Ohjaajan ja ryhmän sekä oppijoiden välisiä suhteita ei määritelty dialogipedagogisesti. (Hasselgren, Johansson & Lindblad 1976; Kallos 1978.)

Kriittinen dialogi – ohjaajan ja oppijan käsitysten yhdistäjäksi?

Kun ohjaajan ja oppijan välistä yhteistoimintaa kuvataan dialogin periaatteiden mukaisesti, nousee keskeiseksi yhteistoiminnan määrittäjäksi oppimisen sisältö. Sisällöllinen vuorovaikutus ei kuitenkaan yksin muuta ohjausdialogin luonnetta. Ohjaajan ja oppijan näkemykset voivat lähentyä toisiaan vasta silloin, kun heillä on yhteinen oppimisen kohde. (Vrt. Hakkarainen 1993.)

Kulttuurihistoriallisen oppimistoiminnan teorian periaate on oppimisen kohteellisuuden painotus. Kohteellisuudella tarkoitetaan sitä ongelmaa tai asiaa, jota ohjaaja ja oppija yrittävät yhdessä selvittää. Ohjausdialogien kohteena ovat yleensä tieteellisten ja empiiristen käsitteiden kytkeymät. Toiminnan teoriaan perustuva oppimiskäsitys tähtääkin teoreettisen ajattelun kehittämiseen. Bahtinin dialogikäsitys on yhdensuuntainen kyseisen opetus-, oppimis- ja tietokäsityksen kanssa. Puheen ja inhimillisen ajattelun kehittymisen nähdään kytkeytyvän molemmissa niihin konk-

reetteihin sosiaalisiin ja historiallisiin konteksteihin, joissa sitä harjoitetaan. (Engeström 1987.)

Kriittinen dialogioppiminen mahdollistaa ja edistää sisällöllisesti erilaisten, usein ristiriitaistenkin, näkemysten esittämistä. Erilaiset jännitteet ja ristiriidat eivät ole vain konkreettien oppimistilanteiden tuotoksia vaan kuvastavat laajemmin erilaisia oppimiskonteksteja. Se, missä määrin dialogi voi tuottaa yhteistä ymmärtämistä, on yhteydessä motivaatioon, jota vuorovaikutus synnyttää ja kehittää. Jokainen dialoginen lausuma kytkeytyy vakaisiin opetus-, oppimis-, tieteellisiin ym. käsityksiin, bahtinilaisittain monologisiin sanoihin. Jokainen lausuma ilmentää kuitenkin myös niitä henkilökohtaisia tuntemuksia, mieltymyksiä ja motiiveja, joita oppijalle/ohjaajalle on kehittynyt oppimisen kohteesta sisäisen ja ulkoisen dialogin tuloksena. Yhteisyyden kriteeriksi nouseekin viime kädessä se, miten yhteneväisiksi ohjausdialogin osapuolten motiivit muuttuvat ja kehittyvät tietyssä oppimistilanteessa. (Engeström 1987; Vygotsky 1982.)

Kriittinen dialogi on tästä syystä luonteeltaan ei-teleologinen ja kontekstuaalinen. Konkreetin ohjaustilanteen tulee toisin sanoen synnyttää ennakoita tarkasti määrittelemätöntä yhteisyyttä. Ohjausdialogien tärkeimmäksi tekijäksi nousee tällöin opittavan asiasisällön syvällinen tuntemus. Kriittiseen dialogiin perustuvassa oppimisessa yhteistoiminta korvaa yksilöllisen oppimisen. Dialogi ei ole pelkkä metodi, vaan sen avulla pyritään yhteisiin oppimistavoitteisiin sekä näin yhteiseen ymmärrykseen.

Lopuksi

Kriittisen dialogioppimisen malli tarjoaa perinteistä dialogipedagogiikkaa laajemmän näkökulman opetuksen ohjaustilanteisiin. Perinteisessä dialogipedagogiikassa oppijan yksilöllinen ääni kuvaa hänen omien kokemustensa, käsitystensä ja tavoitteidensa sekä sosiohistoriallisen ympäristönsä välistä riippuvuutta. Bahtinilaisessa dialogipedagogiikassa ohjaajan ja oppijoiden äänten kirjo mahdollistaa erilaisten näkemysten dynaamisen vuorovaikutuksen yrittämättä välttämättä sovittaa niitä yhdenmukaisiksi. Moniäänisyys tuo esiin erilaisia, usein jopa tiedostamattomia, ajattelu- ja toimintatapoja, joita yhteisössä on historian kuluessa esiintynyt.

Millaisiin ohjaustilanteisiin kriittinen dialogioppimisen muoto sitten parhaiten soveltuu? Yhtenä edellytyksenä kriittisen dialogin synnylle on se, että ohjaajalla ja oppijoilla on riittävästi yhteistä tieto- ja kokemusvarastoa. Dialogioppimisen osapuolten tulisi tuntea itsensä tasa-arvoisiksi opetus- ja oppimistilanteissa, jotta vuorovaikutus kohdistuisi oppimisen sisältöihin. Lisäksi Burbules (1993) määrittelee pedagogisen dialogin periaatteiksi osallistumisen, vastavuoroisuuden ja sitoutumisen säännöt. Dialogisessa ohjaussuhteessa kaikkien on ilmaistava avoimesti näkemyksensä käsiteltävästä ongelmasta. Tärkeä edellytys dialogin syntymiselle on se, ettei kukaan ole etuoikeutettu vaan kaikki sitoutuvat yhteiseen tavoitteeseen. Oppimisen kohteiden jäsentymisessä moniäänisyyden edellytyksenä on monenlaisten näkökulmien hyväksyminen mutta tarvittaessa myös niiden kyseenalaistaminen.

Raimo Silkelä

AITO KOHTAAMINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESSA

Johdanto

Kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista. Voidaan puhua minuuttamme rikastuttavasta kohtaamisen ihmeestä, mutta toisaalta jokapäiväinen ja kiireinen elämänrytmimme on täyttä epäkohtaamista, ohituksia ja pinnallisuutta.

Tässä artikkelissa pohdin, mitä aito kohtaaminen on ja mikä on sen merkitys? Mikä on dialogisuuden ja kohtaamisen välinen suhde? Mikä on kohtaamisen eettinen merkitys? Lopuksi pohdin kohtaamisen merkitystä opetusharjoittelun ohjauksen näkökulmasta. Mielestäni ohjaajalla on oltava näkemys ns. hyvästä ohjauksesta, vaikka hän ei lopulta ehkä tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on. Kirjoitukseeni olen saanut virikkeitä erityisesti Martin Buberin (1878–1965) ja Emmanuel Levinasin (1906–1995) dialogifilosofiasta. Dialogia ovat toki käsitelleet filosofisesti monet muutkin, esimerkiksi Mihail Bahtin (1895–1975).

Kohtaaminen liittyy ihmisen maailmassa olemisen ja toiminnan problematiikkaan. Elämäntilanteemme ja elämänmuotomme luovat kohtaamisen kontekstin. Kohtaaminen on vuorovaikutusta, toisen subjektin kohtaamista, jossa interaktioon vaikuttavat muun muassa eläytymiskykymme, tilanneherkkyytemme ja toisen ihmisen kokemistavan ymmärtäminen. (Ks. myös Sarjan artikkelit tässä teoksessa.)

Opetusharjoittelun ohjausprosessissa on kyse tapahtumasta, jossa ohjaajan ja ohjattavan erilaiset maailmasuhteet kohtaavat. Ohjaajan ja ohjattavan kohtaaminen on avautumista toiselle persoonalle. Se on fenomenologis-eksistentiaalisen filosofian näkökulmasta kahden ihmisen ennakkoluulottomien horisonttien yhteensulautumista, Levinasin (1996) dialogifilosofiaa siteeraten ”hyppy äärettömyyteen”, jonka jälkeen palatessaan maailmaan subjekti kokee sisäisen maailmansa uudenlaisina merkityksinä. Kohtaaminen on minuuden uudenlaisista löytämisistä toisen ihmisen hyväksymisen kautta. Aito kohtaaminen on tila, joka merkitsee merkityksen täyteyttä ja ajattomuutta.

Martin Buberin mukaan toisen ihmisen aito, ainutkertainen kohtaaminen tarkoittaa sellaista yhteyttä kohdattavaan, jossa olemme kohtaamisen virrassa koko olemuksellamme. Buber käyttää dialogifilosofiassaan kahta perussanaparia minä–sinä ja minä–se. (Buber 1986, 25–27.) Minän yhteys sinään on kohtaamisessa välitön, jolloin minän ja sinän välillä ei ole mitään käsitteellistä, ei pyrkimystä, ei pyydettyä eikä ennakkointia. Sinä on minän ylittävä olemisen mysteeri. (Värrö 2000, 63–92.)

Kohtaamiset eivät järjestäydy maailmaksi, mutta jokainen niistä takaa sinun liittyneisyytesi maailmaan. Maailma, joka sinulle näin näyttäytyy, on epäluotettava, koska se ilmenee sinulle aina uutena, ja et voi saada sitä sanoihin; sillä ei ole tiheyttä, koska

kaikki läpäisee siinä kaiken; sillä ei ole kestoja, koska se tulee myös kutsumatta ja katoaa vaikka pitäisimme siitä kiinni; se ei ole havainnollinen, jos tahdot tehdä sen sellaiseksi, menetät sen. Se tulee, ja tulee hakemaan sinua; jos se ei saavuta sinua, kohtaa sinua, niin se katoaa; mutta se tulee uudestaan, muuntuneena. Se ei ole sinun ulkopuolellasi, se koskettaa sinun perustaasi, ja jos sanot 'sielu minun sielustani', et ole sanonut liikaa; mutta varo tahtomasta sijoittaa sitä sieluusi – silloin tuhoat sen. (Buber 1993, 55–56.)

Tämä runollinen katkelma paljastaa minä–sinä -suhteen maailmana, joka olennaisesti poikkeaa minä–se -suhteen järjestetystä, objektivoidusta, representoidusta, hallitusta ja pakotetusta maailmasta. Minä–sinä -suhteessa ihmisen osallisuus maailmaan tulee esille välissäolemisen kautta, joka on minään, egoon, palautumatonta ja todellisuuteen sinänsä pääsemätöntä välitilaa minän ja sinän välillä. Tässä välitilassa on henki, jossa ihminen elää, kuten Buber ilmaisee. Buber vertaa henkeä kieleen: samoin kuin ihminen ei vain puhu kieltä ja kieli ei ole ihmisessä, vaan ihminen on kielessä. Samoin henki ei ole ihmisessä, vaan minän ja sinän välillä ja ihminen on hengessä. Tämä välitilassa oleva ihminen, sinään suhteessa oleva ihminen, on Buberin käsitteistössä persoona erotuksena erottautuneesta ja riippumattomasta yksilöstä. (Kupiainen 1994.) Värri (2000, 65) tiivistää saman asian seuraavasti:

Alussa oli suhde (*Beziehung*). Ensisijainen ei ole Minä eikä Sinä, vaan kohtaaminen (*Begegnung*), ja siinä kahden kohtaavan välille syntyvä tila, johon Buber viittaa saksankielisellä termillä *Zwischen* – välillä oleva, välitila. Kohtaaminen välittömässä tapahtumassa syntyvä välitila on molemminpuolisuutta (*Gegenseitigkeit*), joka ei ole kummankaan kohtaavan subjektin aikaansaannosta. Buberin välitila on ihmisen eksistenssissä perimmäistä – se antaa perustan niin Minälle, intersubjektiivisuudelle kuin etiikallekin. Se on redusoimaton ontologinen lähtökohta, joka mahdollistaa ulospääsyn individualismin ja kollektivismin joko – tai -umpikujasta, joka esittää ihmisen persoonallisen olemassaolon ja vastuun toteutumisen.

Jokaisesta sinästä täytyy yhteystapahtuman ohimentyä tulla se, koska yksilöinä olemme minä–se suhteessa maailmaan. Kokeminen tiettyssä ajassa ja paikassa, historiassa ja yhteiskunnassa, on minä–se -suhteen olennaisin olemassaolontapa. Minä–se -suhteessa minä tarkoittaa itsekokeskeisyyttä. Minä on tällöin tietoinen itsestään kokemisen ja käyttäytymisen subjektina. Kohtaan ja koen toisen välittömästi, mikäli hän haluaa jakaa kanssani yhteisen lohkon ajasta ja tilasta. Tämä edellyttää kahden tietoisuudenvirran kohtaamisen samanaikaisuutta.

Konkreettisesti opetusharjoittelun ohjaustilanteessa riittää, että minä–sinä -suhde yhdistää ohjaajaa ja ohjattavaa. Tällöin ohjaussuhde on avoin, myönteinen ja varaukseton. Ohjauksen osapuolet ovat vastaanottavaisia ja sitoutuvat ohjaustilanteeseen. Tällaisessa kohtaamisessa toteutuu mahdollisuus antaa sinän olla toinen minä. Tällöin sinä ilmenee persoonana ja tulee itsestään tietoiseksi subjektiivisuutena. (Buber 1986, 36.) Minän ja sinän kohtaaminen on aina luovaa ja ennalta-arvaamatonta, ainutkertaista molemminpuolisuutta.

Myös Emmanuel Levinasin mukaan olemme kohtaamisessa jonkin yhteisen osana. Esimerkiksi kahden ihmisen virtaava minuus muodostaa jakamattoman yksey-

den. Filosofisena käsitteenä kohtaaminen kuvaa Levinasin (1996, 8) mukaan jokaisen ihmisen perussuuntautumista maailmaan. Kyseessä on minun suhteeni toiseen/toisiin. Tässä Levinasin näkemys eroaa Buberin dialogifilosofiasta, koska Levinas näkee kohtaamisen lähtökohtana toisen ihmisen ”toiseuden” tunnustamisen ja arvostamisen. Kohtaaminen siis liittyy Levinasin filosofiassa eksplisiittisemmin ruumiillisuuden ja vierauden kysymyksiin.

Onnistuneessa opetusharjoittelun ohjaussuhteessa kohtaaminen on yleensä ohjaajan taholta enemmän tai vähemmän ennalta suunniteltu kokonaisvaltainen prosessi ja toisaalta aina välitön luova tapahtuma, jossa ohjaaja ja ohjattava kommunikoivat kielen välityksellä mutta kohtaavat toisensa myös ei-kielellisen viestinnän välityksellä, jolloin he lukevat myös ei-kielellisiä viestejä, ilmeitä, eleitä ja koko kehon olemusta (Levinas 1996, 147). Tällainen ohjaussuhde ei siis voi olla aito minä–sinä-yhteys, koska ohjauksella on aina jokin suunta ja tarkoitus – intentio –, jota ohjaaja ohjattaviin nähden edustaa.

Ohjausprosessi on kohtamista, jossa toista ei hallita tiedon avulla vaan läheisyys on eettinen teko, vastuullinen suhde, parhaimmillaan olemista toiselle ja toista varten. On kysymys esimerkiksi siitä, miten tilanneherkästi ohjaaja havaitsee, kokee ja ymmärtää ohjattavan tunteet – ilon, surun, sympatian ja antipatian ja myös ohjaustarpeet. Tärkeää dialogissa on myös läsnäolo, kuuntelu ja kuuleminen.

Mikä on kohtaamisen ja dialogisuuden välinen suhde?

Yleensä dialogilla tarkoitetaan keskustelevaa suhdetta ympäristömme kanssa. Dialogi on kielellistä kanssakäymistä, keskustelua ja yksilön sisäistä vuoropuhelua. Se on aktiivista, vapaaehtoista, vastavuoroista ja reflektiivistä. Dialogi ei kuitenkaan tyhjenny puheeseen vaan se on aina jotain enemmän. Se edellyttää avoimuutta ja suvaitsevaisuutta, ja sen tavoitteena on yleensä vastavuoroisen ymmärryksen asteittainen rakentaminen. Dialogi ei ole kuitenkaan pelkkää vuoropuhelua, vaan siihen osallistujat tulevat vähitellen tietoisiksi paitsi toisen ajattelusta myös omastaan.

Kohtaaminen on dialogisuutta ja yhteisyyttä. Dialoginen maailma mahdollistaa vastuun ja eettisen asennoitumisen. Dialogi on älykkyyttä kuunnella, se on myös tilannetaju ja -herkkyyttä, tunneälykkyyttä ja empatiaa. Kohtaamiseen verrattuna dialogisuuden perusidea on puhua siitä, mitä on koettu, koetusta ja sen laadusta. Dialogisuus on usein tietoisesti intentionaalista, kun taas läheisyys ja kohtaaminen eivät välttämättä palaudu tietoiseen intentionaalisuuteen. Ne eivät palaudu tietoisiksi tiedoksi toisesta (Levinas 1996, 79).

Dialogi on yleensä vastavuoroinen prosessi, jossa dialoginen tarkastelun kohde sijoittuu kummankin henkilön todellisuuskokemukseen ja kontekstiin. Dialogi on välimatkan ottamista omaan minuuteen. Toisaalta se on vaativaa vuoropuhelua ja edellyttää avoimuutta, suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen toiseuden tiedostamista ja kunnioittamista. Valitettavasti usein harjoittelun yhteydessä ei ole riittävästi aikaa luoda rakentavaa kohtaamissuhdetta. Dialogi voi olla alistavaa ja osa vallankäyttöä. Valta turmelee ohjaussuhteita. Autoritaarinen ohjausasenne on dialogisuuden ideaalin vastainen.

Mikä on kohtaamisen eettinen merkitys?

Kohtaamiseen liittyy aina eettinen vastuu. Aidossa minä–sinä -suhteessa toinen on toiselle vastuullinen toinen eli toinen minä, ei siis pelkkä se (Buber 1996, vii). Minä–sinä on Buberin ontologiassa samanaikaisesti sekä eräänlainen olemisen alkuyhteyden kuvauskategoria että ideaali, joka osoittaa tien eettisyyteen, ihmisen kasvuun ja persoonaksi tulemiseen. Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutussuhde saattaa olla vääristynyt ja epäsymmetrinen ohjaajan valta-aseman vuoksi. Laskelmoiva tai omistava asenne sekä keinot ja pyrkimykset ovat molemminpuolisen kohtaamisen este (Buber 1996, 1–18).

Väri (2000, 67) toteaa, että kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen ihmisen näkökulmasta. Dialogisuutta ei kuitenkaan pidä samaistaa empatiaan (*Einfühlung*), joka on Buberin mukaan välittömän elämismaailman abstrahoimista, sekä oman että toisen konkreettisen läsnäolon eliminoimista nykyhetkisestä tilanteesta. Abstrahoiva empatia on omien tunteiden heijastamista empatian kohteeseen, oman itsensä kuvitteellista siirtämistä toisen paikalle. Se on siis toisen muotoilemista itsemme mukaiseksi, viime kädessä esineellistämistä.

Samoin kuin Buberilla, Levinasilla etiikan perusta on dialogisessa kohtaamisessa. Kyseessä on luottamuksen etiikka, jossa ihminen lahjoittaa omaa olemistaan toisen hyväksi. Etiikka on sitä, että toinen, absoluuttisena toisena kuin minä itse, kyseenalaistaa sen mitä minä olen, sen että minulla on oikeus olla. (Levinas 1996, 27.) Toinen ihminen absoluuttisesti toisena ei ole redusoitavissa osaksi totaliteettia. Toinen on ja pysyy minulle salaisuutena, mysteerinä.

Levinasille ihminen on substanssi, kasvot (ransk. *visage*). Kasvot ovat filosofinen käsite, jolla Levinas (1996, 79) tarkoittaa kaipaamisen ja haluamisen kohdetta ja myös sitä, mikä toisessa on ilmaisevaa. Tässä mielessä koko ihmiskeho on enemmän tai vähemmän kasvot. Kasvot ovat abstrakti, transsendentti, ääretön toinen. Kasvot ovat metaforisesti haavoittuvuutta ja alastomuutta. Kasvojen abstraktisuus on vierailua ja saapumista. (Levinas 1996, 113.)

Kasvokkain-tilanne rakentuu toisen kohtaamisesta olemuksena. Toinen koetaan oman itsenään välittömässä tässä ja nyt -kokemuksessa. Kasvokkain suhde on minän rajat ylittävä me-suhde. Koemme toisemme ainutkertaisesti, olemme osallisena toisen biografisessa tilanteessa. Sisäisen ajan kaksi virtaa – sinun ja minun – samanaikaistuvat. Toisen kohtaamisessa olen osallisena ainoastaan silloin, kun antaudun konkreettiseen me-suhteeseen: kasvokkain toisen kanssa. Kokemukseni toisesta on välitön vain niin kauan kuin olen osallisena kokemuksen yhteisessä virrassa. Kun ajattelen tai reflektoin kohtaamiskokemusta, muutun tietoiseksi subjektiksi ja kokemuksen välittömyys rikkoontuu.

Levinasin filosofiassa etiikka ei ole valmis arvojen ja normien järjestelmä, vaan se rakentuu tapahtumakohtaisesti kohtaamisessa toisen kanssa. Toisen kasvojen edessä olen vastuullinen paitsi omasta myös toisen puolesta, toisen vastuullisuudesta. Kasvojen kohtaaminen on suoraa näkemistä ja kuulemistä, ei-välitettyä näkemistä. Toisen kasvot ovat portti, toisen ilmestys, josta ”äärettömän” valo pääsee totaliteetin

piiriin. Samalla päästään irti esineellistetyistä toisesta. Toinen näyttäytyy kasvojen kautta minulle äärettömänä ylevyytenä, mutta samalla myös äärimmäisenä alastomuutena, haavoittuvuutena ja puolustuskyvyttömyytenä. Vain Toisen kasvojen kohtaamisen kautta minusta voi tulla eettinen, moraalinen ja vapaa olento, olento joka kykenee häpeään ja olemaan myös nöyrä. Vastuu toisesta lankeaa minulle heti kun toinen katsoo minua, minun edes ottamatta vastuuta hänestä.

Kohtaamisessa toteutuu haluaminen tai kaipaaminen hyveellisyytenä ja vastuullisena kohti toisen ihmisen kasvoja. Kasvot esittävät eettisen vaatimuksen. Ne ovat merkitykselliset itsessään; sinä olet sinä. Vaikka kasvot voidaan tuhota, niitä ei voida pyyhkiä pois. Levinasin (1993, 20–48) mukaan filosofinen eettinen suhde ei ole samalla tasolla olevien minän ja sinän suhde vaan se on epäsymmetrinen: toinen on aina ylempänä kuin minä; toinen ei ole ”sinä” vaan ”te”. Toinen on ensin, kääntää ja vaatii minut eettiseen vastuuseen. Olemiseni on olemista toista varten. En ole vastuussa toiselle vain aikomuksistani vaan myös tekojeni seurauksista.

Aito kohtaaminen ohjausprosessissa

Kuten Ojanen tämän kirjan artikkelissaan toteaa, ihmisten välinen vastavuoroisuus, eli itseys ja toiseus, parhaimmillaan mahdollistaa sen, että ihminen osaa suhtautua aidosti toiseen ihmiseen toisena. Ojanen viittaa Buberiin (1993) ja toteaa, että kehittymistä palveleva dialogi on reflektiivinen ja luova prosessi; minä tarvitsen sinua – tullakseni minäksi. Dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhde, jossa ohjaaja on vastuussa siitä, että tekee kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi. Hyväksyminen merkitsee toisen ihmisen varauksetonta kunnioittamista ja jatkuvasti muuttuvan todellisuuden oivaltamista. Avoin dialogi edellyttää rohkeutta omaan kaikinpuoliseen kokemiseen sekä avointa ja kiinnostunutta – toisen kuuntelua toisena.

Väisänen (2003) mukaan Bokeno ja Gantt (2000) määrittelevät termin dialogi yhteistoiminnalliseksi, vastavuoroiseksi, rakentavaksi, kriittis-reflektiiviseksi, osallistuvaksi ja täysipainoiseksi liittymiseksi suhteessa minän, muiden ja maailman kesken. Tällainen käsitteellistäminen sisältää muun muassa tasavertaisen kanssakäymisen, empatian ja aidon kiinnostuksen toisesta ihmisestä, refleksiivisyyden ja reflektiivisyyden, vastavuoroisen osallisuuden ja kollektiivisen tietoisuuden sekä rajoja ylittävän aidon kommunikaation.

Nummenmaa viittaa artikkelissaan Schulmaniin (1978) ja toteaa, että myönteisen keskusteluilmapiiirin luomiseksi ohjaajan on ohjaustilanteessa tiedostettava, että ohjattavan kokemus on hänelle todellinen, eikä mitään hänen kokemustaan tulisi väheksyä. Ohjattavaa tulee arvostaa itsensä vuoksi, subjektina ei objektina. Hänen arvojaan tulee myös kunnioittaa. Ohjattavaa on rohkaistava tekemään omat valintansa ja määrittelemään oman kasvattajaminänsä suunta. Täydellisen luottamuksen vallitessa ohjattavan on voitava puhua mistä aiheesta tahansa turvallisesti. Aito ohjaaja tunnustaa myös ohjattavan tähänastiset saavutukset, ilmaisee luottamuksensa hänen kykyihinsä ja tukee aidosti hänen pyrkimyksiään sekä pystyy myötäelämään hänen tunneilmauksiaan.

Dialogi voi laajentaa ja syventää myös ryhmäohjausprosessia. Sarja toteaa artikkelissaan, että pedagogisessa yhteydessä dialogi tulisi nähdä myös mahdollisuutena yhdistää ryhmän jäsenten erilaisia näkökulmia ja tukea ryhmän vuorovaikutteista moniäänistä opiskeluprosessia. Esimerkiksi ryhmäohjaustilanteessa jokin yhteinen oppimistehtävä on tarpeellinen opiskelijaryhmän aidon kohtaamisen, yhteistyön ja dialogisen kehittymisen ehto. Ohjausprosessiin liittyvän oppimistehtävän tulee olla riittävän haastava, jotta ryhmä sitoutuu dialogiin ja oppimiseen. Tällaisissa tehtävissä ryhmä joutuu hyödyntämään jaettua asiantuntemusta, itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallista ryhmäoppimista uuden ymmärryksen saavuttamiseksi.

Kohtaamis-käsitteen pohtiminen auttaa ymmärtämään, mikä on aidon kommunikatiivisen kompetenssin ja toiminnan lähtökohta. Aito kohtaaminen on vaativaa, koska se edellyttää oman minuuden ja omien kokemusten avointa ilmaisua. Dialogi ei siis synny aina aivan itsestään, vaan sille on usein luotava suotuisat olosuhteet esimerkiksi ohjaustilanteessa. Pedagoginen dialogi vaatii kaikkien vuorovaikutuksessa mukana olevien aktiivista mutta vapaaehtoista osallistumista. Toiseksi se vaatii eri osapuolten sitoutumista ja halua ymmärtää toisen näkökulmia ja ajatuksia. Kolmanneksi dialogin on oltava vastavuoroista ja siinä osallistujien on kunnioitettava toisiaan. Omaksi itsekseen tulemisen ja hyvän elämän ideaali, ohjausvastuu ja kommunikaatiokyvyn kehittyminen ovat aidon dialogisen ohjaussuhteen tavoite ja päämäärä.

Kuunteleminen aidossa luottamuksellisessa ja turvallisessa kohtaamistilanteessa merkitsee herkkyyttä ohjattavan kokonaisuudelle – koko hänen olemiselleen. Dialogisuuden näkökulmasta ohjaussuhteen laatu on tärkeämpää kuin ohjattavaan erityisiin ominaisuuksiin kohdistuva ohjaus. Tietoiseksi tuleminen merkitsee ohjattavan yksilön erityisistä tarpeista tietoiseksi tulemista. Ohjaaja voi tiedostaa ohjattavan tarpeet vain toisen osapuolen huomioon ottavassa suhteessa. Ohjattavan aito hyväksyminen edellyttää ehdotonta hyväksymistä ja kunnioitusta. Tällaisen suhteen kautta ohjaaja saa syvemmän tuntemuksen myös ohjauksen yleisistä ehdoista ja hän joutuu tutustumaan myös omien kokemusrajojensa, kykyjensä ja tietämyksensä rajoihin.

Anneli Sarja

DIALOGIOPPIMINEN PIENRYHMÄSSÄ

Johdanto

Dialogi on moniaineksinen, moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö. Sen avulla on pyritty pedagogisissa yhteyksissä kautta aikojen kehittämään itsenäisen ajattelun taitoja. Dialogi on usein ymmärretty kapea-alaisesti vain kahden ihmisen välittömänä kielellisenä kanssakäymisenä kasvotuksin. Sillä voidaan kuitenkin tarkoittaa kaikkea kielellistä kanssakäymistä, niin kirjallista, yksilön sisäistä vuoropuhelua kuin jonkin ulkoisen välineen avulla tapahtuvaa ihmisten kohtaamista. (Ks. myös Silkelän ja Ojasen artikkelit tässä teoksessa.)

Opettajankoulutuksessa dialogin on nähty laajentavan uudella tavalla ohjaajan ja harjoittelijan välistä tasa-arvoisuutta ja avoimuutta. Pedagogisessa yhteydessä dialogi tulisi nähdä myös mahdollisuutena yhdistää ryhmän jäsenten erilaisia näkökulmia ja tukea ryhmän vuorovaikutteista opiskeluprosessia. Esimerkiksi Aarnio (1994; 1999) on kehittänyt opetusharjoittelun ohjausprosessiin kognitiivisen eläytymisen menetelmän. Vuorovaikutustilanteessa kognitiivinen eläytyminen näkyy siten, että ohjaaja pyrkii ymmärtämään opiskelijoiden ajatustenkulkua ja toimintaa sekä suuntaamaan heidän ajatteluaan niin avointen kuin johdattelevien ja tarkentavien kysymysten avulla. Tällöin huomiota on kiinnitetty ensisijaisesti avointen ja dialogisten vuorovaikutustilanteiden luomiseen aktiivisen oppimisen mahdollistamiseksi.

Tämä tutkimus sijoittuu terveydenhuollon opettajankoulutuksen opetusharjoitteluvaiheeseen. Siinä analysoidaan dialogioppimisen prosessia yhden pienryhmäopiskeluna toteutetun kurssin aikana. Tutkimuksen ensimmäisen osan tarkoituksena on teoreettisten välineiden kehittäminen dialogioppimisen prosessuaaliseen analyysiin. Tutkimuksen toisessa osassa hyödynnetään teoriaosassa kiteytynyttä dialogioppimisen analyysimallia hoitotyön opetus- ja oppimisprosessin suunnitteluvaiheen tutkimiseen. (Sarja 2000, 9–12.)

Dialogi ja monologi

Yleensä kielenkäytössä dialogi rinnastetaan keskusteluun, vuoropuheluun tai kaksinpuheluun. Vaikka dialogi ja keskustelu ovatkin toisiaan lähellä olevia käsitteitä, niitä ei voi pitää täysin samanlaisina puheenmuotoina. Keskustelu on joskus yhdistetty monologiin (esim. Bohm & Peat 1992, 245), koska siinä pysytään yleensä vakailla kannoilla ja puolustetaan omia näkemyksiä. Monologi on yhden ihmisen puhetta, mutta monologissa kuten keskustelussakin täytyy Schegloffin (1989) mukaan olla vähintään kaksi osallistujaa. Monologissa toisen yksilön olemassaolo ei kuitenkaan vaikuta keskustelun etenemiseen vaan puhujan tavoitteena on toisiin vaikuttaminen,

heidän näkemystensä muuttaminen. Keskustelussa ei näin ollen luoteta tai luotetaan vain osittain toisen välittömään palautteeseen. Tämän vuoksi keskustelusta ei yleensä synny mitään uutta tai luovaa, vaan siinä päädytään johonkin tuttuun näkemykseen tai sitten keskustelu jätetään ratkaisemattomaan ristiriitaan. (Bohm & Peat 1992, 245; Burge & Roberts 1992; Holquist 1990, 40–41.)

Dialogi merkitsee siihen osallistuvien välistä kommunikatiivista suhdetta, jonka tarkoituksena on vastavuoroisen ymmärryksen asteittainen rakentaminen (esim. Bohm & Peat 1992, 250; Graumann 1990, 106; McKeon 1990, 28; Seeskin 1987, 35). Dialogissa puhuja muuttaa tarvittaessa omaa näkökulmaansa, jos siihen löytyy riittävästi perusteluja. Suhde on yhteisyyttä luodessaan produktiivinen, pyrkimyksenä on uuden luominen. Keskeisenä ei tulisi pitää ainoastaan yhteisymmärryksen saavuttamista, sillä dialogin kehittämisessä on yhtä tärkeää kiinnittää huomiota myös erilaisen katsantokantojen ylläpitämiseen (Gurevitch 1989; Hyde & Bineham 1995). Crapanzano (1990) määrittelee dialogin kahden tai useamman ihmisen lävitse, välillä tai kautta (*across, between, through*) tapahtuvaksi puheeksi, niin kohtaamiseksi kuin eroamiseksi. Tämän vuoksi siihen voidaan liittää sekä muuntava että vastakkainen ulottuvuus.

Dialogi ei ole pelkkää vuoropuhelua, vaan siihen osallistujat tulevat vähitellen tietoiseksi paitsi toisten myös omasta ajattelustaan. Ajattelun tietoisuus voi ilmetä myös sisäisessä tai kirjoitetussa muodossa. Sisäinen dialogi näkyy joskus keskustelussa vastakkaisina ja häilyvinä näkemyksinä, joita ihminen miettii itsekseen monologisesti, ikään kuin puhuen itsensä tai kuvitellun puhetoverin kanssa (Bakhtin 1981, 280). Markova (1990, 9) luokittelee sisäiseksi eli monologiseksi dialogiksi myös sellaiset omien tuntemusten, kokemusten ja näkemysten kuvaukset ja pitkäähköt puhejaksot, joissa on vain vähän tai ei lainkaan huomioitu dialogin toista osapuolta. Dialogista tällainen monologi eroaa siinä, että sen kohteena on oma itse, jolloin puheenmuodon etenemisen ei tarvitse olla eikä se voikaan olla yhteydessä toisen dialogin osapuolen palautteeseen.

Dialogi ei synny aivan itsestään, vaan sille on usein luotava suotuisat olosuhteet varsinkin opettajankoulutuksessa. Dialogisen vuorovaikutussuhteen kehittymiselle on esitetty useita kriteereitä (esim. Burbules 1993; Fernandez-Balboa & Marshall 1994; Huttunen 1995; Vella 1994). Burbulesin (1993, 80–82) mukaan pedagogisen dialogin tulee täyttää kolme ehtoa. Ensimmäinen ehto liittyy osallistumiseen: pedagoginen dialogi vaatii jokaisen siinä mukana olevan aktiivista mutta vapaaehtoista osallistumista. Jokaisella on oikeus erilaisten näkökulmien tai kysymysten esittämiseen, ja tämä on mahdollista vain, jos osallistujat tuntevat puheen kohteena olevan asian ytimen. Toinen ehto produktiivisen dialogin kehittymiseen on molemminpuolinen sitoutuminen, joka merkitsee muun muassa halua ymmärtää toisen ilmaisemia näkökulmia, tunteita ja ajatuksia. Lisäksi osapuolten tulee luopua auktoriteettiasemastaan samoin kuin yksinomaisesta toisen mielipiteisiin tukeutumisesta. Kolmas dialogin ehto on vastavuoroisuus. Se tarkoittaa osallistujien keskinäistä kunnioitusta ja toisistaan huolehtimista. Dialogisen suhteen on näin täytettävä myös käänteisyyden ja reflektiivisyyden vaatimukset (Burbules 1993; Huttunen 1995; Sarja 2000, 12–15.)

Vuorovaikutus voi saada oppimistilanteissa erilaisia muotoja sen mukaan, onko sen perustana teleologinen vai ei-teleologinen käsitys todellisuuden luonteesta (Burbules 1993; Holquist 1990). Teleologisen näkemyksen mukana dialogin oletetaan johtavan tiettyyn ennalta määrättyyn episteemiseen päätepiteeseen: lopulliseen vastaukseen tai johtopäätökseen. Kun oppimista tarkastellaan sosiaalisena toimintana, Latomaa (1994) mielestä vallankäyttöön pyrkivää toimintaa luonnehtii ennalta asetettujen tavoitteiden kontrollointi. Toiminnalla pyritään siis ohjaamaan muita joko avoimesti tai peitetysti haluttuihin päämääriin. Tällaisessa pedagogisessa toiminnassa kiinnitetään huomiota sisällöllisten kysymysten asemasta esimerkiksi ammatillisten pätevyysvaatimusten opettamiseen.

Yhteisymmärrykseen pyrkivän kommunikatiivisen toiminnan lähtökohtana on sen sijaan tasavertainen ja vastavuoroinen osallistuminen kommunikaation kohteena olevan sisällön uudelleenrakentamiseen. Yhteisymmärrystä luodaan tällöin yhteisen kulttuuriperinteen, sosiaalisen osallistumisen sekä subjektiivisten toimintaedellytysten reflektoinnin kautta. Tällaisen oppimisen paradoksina Siljander (1989) pitää kuitenkin sitä, että kommunikatiivisen toiminnan edellytykset (esimerkiksi opiskelijan itseohjautuvuus) ovat yleensä vasta kasvun ja oppimisen tuloksia. Dialogisen vuorovaikutuksen esteet tulisikin Siljanderin (1989) mielestä ylittää niin, että tasa-arvoisuus ja vastavuoroinen osallistuminen olisivat jo sosiaalisen toiminnan ja oppimisen lähtökohtaoletuksena. (Latomaa 1994; Siljander 1989.)

Eri oppimiskäsitysten sisältämät keskustelum muodot on koottu taulukkoon 1.¹ (Matikainen 2001; Sarja 2000, 13–32.)

Dialogissa keskeistä on omien näkökulmien testaamisen ja arvioinnin ohella toisen osapuolen näkemysten ja kokemusten ymmärtäminen. Dialogin kaikenkattavana pyrkimyksenä on uuden tiedon tuottaminen. On huomattava, että eri suuntausten välille on hyvin vaikea vetää selvää rajaa, koska samankin oppimiskäsityksen piirissä saatetaan toteuttaa peräti erilaisia keskustelum uotoja. (Sarja 2000, 32–42.)

Dialogioppiminen ryhmässä

Yhteistä oppimistehtävää on pidetty useissa tutkimuksissa välttämättömänä opiskelijaryhmän yhteistyön ja samalla dialogin kehittymisen ehtona (esim. Ancona 1987; Cohen 1994; Damon & Phelps 1989; Hackman 1987; McGrath 1984; Schwartzman 1986). Oppimistehtävän tulee olla riittävän avoin ja haastava, jotta koko ryhmä sitoutuu dialogiin ja oppimiseen. Vaikeasti jäsenyivät moniosaiset ja useita työvaiheita edellyttävät tehtävät ovat dialogioppimisen kannalta erityisen haasteellisia. Ne synnyttävät sisällöllisiä ristiriitoja jäsenten välille eivätkä näin yleensä johda kaikkia ryhmän jäseniä tyydyttäviin ratkaisuihin. Niissä tavoitteita ei voida myöskään tietää

¹ Matikainen on referoinut Sarjan tekemää oppimiskäsitysten ja niiden sisältämien keskustelum uotojen historiallista analyysia teoksessaan J. Matikainen (2001) Vuorovaikutus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 37–39.

TAULUKKO 1. Erilaisten oppimiskäsitysten sisältämät keskustelumuodot (Sarja 2000, 32)

Keskustelumuodot / Oppimisen osatekijät	Monologi	Opastava vuoropuhelu	Reflektiivinen dialogi	Kriittinen dialogi
Oppija	Yksilö	Dyadi	Yksilö ryhmässä	Ryhmä yhteisössä
Oppisisältö	Faktatietojen ja taitojen hallinta	Formaalisen ajattelun kehittyminen	Itseohjautuvuuden kehittyminen	Uuden tiedon luominen
Oppimisen analyysiyksikkö	Ärsyke-reaktio -kytkelmä / Informaation prosessointi	Skeema, tietorakenne	Sosiaalinen vuoro-vaikutus	Käytännöllinen toiminta
Opettajan rooli	Autoritaarinen	Ohjaava	Tukeva, myötäilevä	Osallistuva
Ohjaava oppimiskäsitys	Behaviorismi Kognitivismi	Konstruktivismi	Sosio-konstruktivismi	Tilannesidonnainen / Kulttuuri-historiallinen

etukäteen, koska niitä tuotetaan koko ratkaisuprosessin kuluessa (Voss 1988). Tällaisissa tehtävissä ryhmä joutuu lisäksi hyödyntämään asiantuntemustaan ja itseohjautuvuuttaan, koska se suunnittelee ja ohjaa työskentelyään itsenäisesti. Kaikki ryhmän jäsenet yrittävät yhdessä kehittää ymmärrystään oppimisen kohteena olevasta asiiasältökokonaisuudesta ja tiedostaa ne tavoitteet, joiden kautta ryhmä voi sitoutua oppimisympäristöönsä ja muuttaa sitä.

Yhteisten oppimistehtävien avulla ryhmäoppiminen sidotaan niihin erilaisiin toiminta-kulttuureihin, joita organisaatiossa on omaksuttu sen historian kuluessa. Ryhmän dialogioppimisen päällimmäisenä tavoitteena on erilaisten dialogimuotojen yhdistäminen jaetun tietämyksen muodossa. Dialogioppimisen tuloksena opiskeltavaa asiiasältöä, tässä tutkimuksessa hoitotyön opetus- ja oppimisprosessia, opitaan tarkastelemaan systemisenä kokonaisuutena sen omassa toimintajärjestelmässä. Dialogin lopputuloksen pääasiallisena kriteerinä on kaikkien dialogissa mukana olevien osallistuminen jaetun tietämyksen rakentamiseen joko uuden tiedon, parempien argumenttien tai selkeämmän ymmärryksen aikaansaamiseksi. (Burbules 1993; Gustavsen 1992, 7–8.)

Dialogioppiminen ryhmässä on moniaineellinen prosessi, ja sen vaihtelevuus on yhteydessä moneen eri tekijään. Esimerkiksi Markova (1992) pitää tärkeänä dialogin analyysissä kolmea ulottuvuutta: 1. miten dialogin semanttinen ja teemallinen yhtenäisyys toteutuu, 2. miten tasavertaiseksi dialogiin osallistuvien välinen suhde muo-

dostuu sekä 3. miten dialogia ympäröivä ylikielellinen konteksti määritellään. Dialogissa on näin mukana ensinnäkin se varsinainen käytännöllinen eli vuorovaikutuksen taso, jossa keskeistä on rajata yhteinen keskustelun ja oppimisen lähtökohdoteema. Toisena ulottuvuutena on se, millaiseksi ryhmän jäsenten väliset suhteet kehittyvät, kun yhteistä kohdetta tutkitaan moniäänisesti yksilöllisistä näkökulmista. Lopuksi ryhmän jäsenten yksilöllisiä tulkintoja pitää vielä suhteuttaa ylikielelliseen kontekstiin, ryhmää ympäröivän organisaation tasolle. (Sarja 2000, 43–44.)

Dialogioppimisen prosessuaalisuus

Erilaisia toisiinsa yhteydessä olevia oppimisen tasoja on erotettu monissa dialogioppimiseen perustuvissa suuntauksissa (esim. Argyris 1996; Bateson 1972; Mezirow 1985), joissa siirtyminen paikalliselta tasolta yhteisölliselle on ollut merkittävää. Obert (1983) on johtanut ryhmien teoreettisista määrittelyistä neljä tasoa: jäsenten suhteet toisiinsa, ryhmän suhteet ympäristöön, ryhmän suhteet tehtävään sekä jäsenten väliset suhteet ohjaajaan. Tutkijat ovat eritelleet vielä kullakin tasolla viisi vaihetta, joissa korostuu joko jäsenten välinen riippuvuus toisistaan tai heidän erillisyytensä. Rogoff (1995) puolestaan havainnollistaa ihmisen psykologista ja sosiaalista kehitystä 'opissa olon' (*apprenticeship*), 'ohjatun osallistumisen' (*guided participation*) sekä 'osallistuvan omaksumisen' (*participatory appropriation*) käsitteillä. Nämä tasot kuvaavat Rogoffin mukaan oppimisen asteittaista kehittymistä kontekstuaaliselta tasolta ihmisten väliselle tasolle sekä siitä edelleen yksilölliselle tasolle.

Rogoff (1995, 143) kutsuu yksilöllis-institutionaalista tasoa eli ryhmän suhdetta oppimistehtävään opissa olon tasoksi. En tarkastele tätä tasoa tässä yhteydessä tarkemmin (ks. Sarja 2000, 45). Ohjattuun osallistumiseen sisältyy niin sosiaalisten kanssaoppijoiden eli ryhmän jäsenten kuin kulttuuristen ja sosiaalisten arvojen tarjoamaa ohjausta (Rogoff 1995, 146–147.) Ryhmäoppimisen tasolla luodaan itse asiassa yhteistä perustaa ristiriitaisten näkökulmien välille (McGarth 1984; Obert 1983). Kohteen rajaaminen synnyttää reflektiivisyyttä, omaa toimintaa ohjaavien kehysten tietoista muuntelua. Dialogin kautta ryhmän jäsenet tulevat tietoiseksi niistä erilaisista näkökulmista, joita yhteinen kohde pitää sisällään. Dialogin monimuotoiseen ja yhteistoiminnalliseen luonteeseen kuuluu, että ihmiset omaksuvat ja ottavat kantaa toistensa erilaisiin tulkintoihin, mutta yrittävät samanaikaisesti saada myös omat näkökulmansa hyväksytyiksi (Markova 1992, 56).

Erillisyys dialogissa syntyy siihen osallistuvien erilaisista näkökulmista ('äänistä'). Graumann (1990) väittää dialogin mahdollistuvan vain, jos jokainen siihen osallistuja lähestyy yhteistä kohdetta erilaisia puolia siitä käsitteellistäen. Dialogiin osallistujat joko omaksuvat esitettyjä näkökulmia tai kieltäytyvät hyväksymästä esitettyjä näkökulmia ilmaisemalla eriävän näkökulmansa. Näkökulmien rajaaminen on olennaista erityisesti kohteen rajaamisvaiheessa.

Dialogioppiminen kätkee sisäänsä metaforan, jonka mukaan kahdesta tai useammasta erillisestä lähtökohdasta siirrytään samaan paikkaan. Opetuksellisissa dialogeissa tavoitteena on perinteisesti ollut erojen sovittaminen ja yhteisten merkitysten

muodostaminen dialogiin osallistuvien välisen ymmärryksen aikaansaamiseksi. Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuoro-vaikutussuhde on ollut usein epäsymmetrinen ohjaajan valta-aseman vuoksi (Linell 1990).

Dialogioppiminen on prosessi, jossa mahdollistuu kohteen moniääninen tulkinta erilaisten dialogioppimisen muotojen kautta (reflektiivinen dialogi, supportiivinen dialogi, osallistuva dialogi, kriittinen dialogi). Jotkut tutkijat ovat erityisesti sitä mieltä, että todellisen ymmärryksen syntyminen edellyttää jonkinasteista etäännyttä toisesta dialogin osapuolesta (ks. esim. Burbules & Rice 1991; Gurevitch 1989; Matusov 1996).

Dialogioppimisen osallistuvan omaksumisen vaiheessa tavoitteena on, että ryhmä muuttuu luomalla jaetun kohteen opittavasta asiasisällöstä sen omassa toimintajärjestelmässä. Kohde voi jäädä jaetuksi, mutta se voi kehittyä myös yksilöllisen reflektion tuloksena. Osallistuva omaksuminen merkitsee Rogoffin (1995, 153) mukaan aina ryhmän/yksilön ja yhteisön välisen rajan kyseenalaistamista. Rogoff erottaa kuitenkin aktiivisen käytäntöihin osallistumisen pelkästään ulkoisen tiedon sisäistämistä tai muuntamisesta käyttäjän tarpeisiin. Dialogioppimisen tuloksena ryhmä (tai yksilö) pystyy uudelleen tulkitsemaan ulkoisia toimintansa kohteita eli kulttuurisia artefakteja, esimerkiksi käyttämiään käsitteitä.

Ryhmän dialogioppimisen kolme vaihetta ovat yhteisen lähtökohdan eli kohteen rajaaminen, moniääninen kohteen tulkinta sekä rajojen ylittämisen kautta mahdollistuva jaetun kohteen luominen. Lisäksi tärkeää on dialogioppimisen tuottaman tietämyksen soveltaminen yksilöllisen oppimisen tasolla. Organisatorisen dialogioppimisen eri tasot tiivistetään taulukossa 2 tarkastelemalla hoitamis- ja oppimiskäsityksiin kytkeytyviä ääniä kohteellisen toiminnan eri vaiheissa. (Sarja 2000, 44–49.)

TAULUKKO 2. *Dialogioppiminen ryhmässä (Sarja 2000, 49)*

Kohde Sisältö	Ei yhteistä keskustelun kohdetta	Yhteisen kohteen rajaaminen	Kohteen moniääninen tulkinta	Jaetun kohteen luominen
Oppimisen äänet	Monologi	Opastava vuoropuhelu	Reflektiivinen dialogi	Kriittinen dialogi
Hoitamisen äänet	Joka-päiväinen keskustelu	Yksi-suuntainen viestintä	Supportiivinen dialogi	Osallistuva dialogi

Kaikki dialogissa mukana olijat osallistuvat kohteen tietoiseen rakentamiseen toisiaan tukien (supportiivinen ja reflektiivinen dialogi) ja erilaisuutta hyödyntäen (osallistuva ja kriittinen dialogi). Jaettu kohde merkitsee kulttuurihistoriallisen oppimiskäsityksen mukaisesti yhteisen ongelman käsittelyä osana systeemistä kokonaisuutta. (Sarja 2000, 49.)

Toistaiseksi on tutkittu varsin vähän ryhmässä tapahtuvaa dialogioppimista. Eri-tyisesti ryhmädialogin prosessuaalisten piirteiden tutkimus on jäänyt vähäiseksi. Suurimmassa osassa tutkimuksia dialogia on tarkasteltu yksilöllisen oppimisen viitekehyksessä, jolloin ovat korostuneet sisäisen dialogin ainekset. Näissä tutkimuksissa on itse asiassa kuvattu yksilön oppimista ryhmässä. Huomattavasti vähemmän on tutkimuksia, joissa ryhmän vuorovaikutus on ollut ensisijainen analysoinnin kohde. Tällöinkin on keskitytty joko yksinomaan ryhmän kommunikatiivisiin piirteisiin tai ryhmä on liitetty kiinteäksi osaksi sitä ympäröivää yhteisöä analysoimatta tarkemmin ryhmän kognitiivisia toimintoja. (Sarja 2000, 49–50.)

Demokraattisen dialogin perustana on kommunikatiivisen kompetenssin kehittyminen työkäytännöissä. Muita demokraattisen dialogin kannalta keskeisiä asioita ovat Gustavsenin (1992, 3–4) mielestä seuraavat: 1. dialogi on vaihtoprosessi, jossa osallistujat esittävät ajatuksia ja perusteita puolesta ja vastaan. 2. kaikkien mukana olevien täytyy saada osallistua. 3. osallistumismahdollisuus ei kuitenkaan riitä. Jokaisen on myös oltava aktiivinen. Tästä johtuu, että kullakin osallistujalla on velvollisuus ei vain paljastaa omat ajatuksensa vaan myös auttaa muita esittämään ajatuksiaan. 4. kaikki osallistujat ovat tasa-arvoisia. 5. työkokemus on osallistumisen perusta. Se on ainoa kokemus, joka yhdistää osallistujia. 6. ainakin joitakin niistä kokemuksista, joita kullakin osallistujalla on osallistuessaan dialogiin, täytyy pitää pätevänä. 7. jokaiselle täytyy antaa mahdollisuus ymmärtämyksensä kehittämiseksi käsillä olevista asioista. 8. kaikki argumentit, joita esitetään keskusteltavana olevista kysymyksistä, ovat päteviä. Mitään argumenttia ei pitäisi hylätä sen perusteella, että se on epäpätevä. 9. kaikkien näkökulmien, argumenttien jne., joita esitetään dialogissa, on oltava osallistuvan toimijan esittämiä. Kukaan ei voi osallistua vain paperilla. 10. jokaisen osallistujan tulee hyväksyä se, että toisilla osallistujilla voi olla parempia argumentteja. 11. kaikkien osallistujien työrooli, auktoriteetti jne. voidaan saattaa keskustelunalaiseksi – ketään osallistujaa ei voida vapauttaa tästä. 12. osallistujien tulisi pystyä sietämään erilaisia mielipiteitä. 13. dialogin tulee jatkuvasti tuottaa sopimuksia, jotka mahdollistavat käytännöllisen toiminnan. Demokraattisen dialogin vahvuus on siinä, että sen avulla voidaan vetää yhteen laajasti käytännöstä johdettuja mielipiteitä ja ajatuksia. Samanaikaisesti voidaan tehdä myös päätöksiä, joita kaikki osallistujat kannattavat. (Sarja 2002, 53–54.)

Tutkimusongelma, tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tavoitteena oli ensin kehittää sellainen dialogioppimisen menetelmä, jolla voitaisiin arvioida pienryhmän oppimisprosessin vuorovaikutuksellista luonnetta. Tapaustutkimus sijoittui yliopistollisen terveydenhuollon opettajankoulutuksen opetusharjoitteluvaiheeseen. Tutkimuksessa analysoitiin yhden opetusharjoitteluryhmän oppimisprosessia kolmessa harjoittelujakson vaiheessa: kurssin suunnittelussa, ohjaus- ja palautetilanteissa sekä opetustilanteissa. Empiirisen osan tutkimusongelma sai seuraavan muodon:

Millaisten dialogien avulla muodostetaan jaettu oppimisen kohde ryhmä- ja yksilötason oppimistilanteissa?

Tutkimusongelma jakautui seuraaviin alaongelmiin:

- 1. Miten ryhmädialogi etenee opetuksen suunnittelutilanteissa ja millä lailla oppimisen kohde tulee yhteiseksi?**
- 2. Miten ryhmädialogi etenee opetuksen ohjaus- ja palautetilanteissa ja millä lailla oppimisen kohde tulee yhteiseksi?**
- 3. Miten dialogioppimisen tuottamaa jaettua tietämystä hyödynnetään opetustilanteissa ja millä lailla oppimisen kohde tulee yhteiseksi?**

Ongelmaan etsittiin vastausta pääasiassa kahdella eri dialogioppimisen tasolla: 1. harjoittelijaryhmän keskinäisissä dialogeissa sekä 2. harjoittelijaryhmän ja ohjaajan välisissä dialogeissa. Lisäksi analysoitiin opetusharjoittelijoiden ja heidän oppilaidensa välisiä dialogeja yksittäisen harjoittelijan näkökulmasta. Dialogioppimisen analyysimenetelmänä käytettiin vuorovaikutuksen analyysiin kehitettyä diskurssin tutkimisen menetelmää. (Sarja 2000, 55–57.) Tutkimusaineisto kerättiin yliopiston hoitotieteen laitoksessa, terveydenhuollon opettajankoulutuksen opetusharjoitteluvaiheessa. Tutkimusaineisto kerättiin kevätlukukauden 1992 aikana videoimalla kaikki harjoittelijaryhmän yhdessä toteuttamat terminaalihoidon opetus- ja oppimisprosessin suunnittelukokoukset.

Terveydenhuollon opetusharjoittelijaopiskelijat suunnittelivat itsenäisesti terminaalihoido-oppikurssin teoreettisen kehikon, sen keskeisen sisällön. Suunnittelussaan he joutuivat myös miettimään, millaista oppimisprosessia tarvitaan kyseisen sisällön välittämiseksi. Harjoittelijaryhmä käytti oman oppimisensa apuvälineenä käsittekarttatyyppistä mallintamisen menetelmää. Toteuttamaansa malliin ryhmä valitsi seitsemän kuolevan potilaan hoidon keskeistä käsitettä, jotka olivat suhteessa toisiinsa. Tämä toimintajärjestelmän malliksi kutsuttu väline sisältää kaksi Engeströmin (1987, 78) nimeämää toisiinsa yhteydessä olevaa tasoa: yhteisöllisen (säännöt, yhteisö, työnjako) sekä yksilöllisen (toimija, väline, kohde, tuotos). Mallintamisprosessin tarkoituksena on teoreettisen ajattelun kehittäminen. (Sarja 2000, 57–71.)

Yhteisen mallin avulla ryhmä pystyi suuntaamaan vuorovaikutustaan yhteisön kannalta tärkeisiin asioihin ja oppimaan näin myös toisiltaan. Suunnitteluprosessin alkuvaiheessa hoitotyön arkikäytäntö ja ongelmallisiksi havaittujen rutiinien kyseenalaistaminen oli ryhmän keskustelun kohteena. Yhteisen terminaalihoidomallin työstäminen tuotti vaikeuksia siitäkin huolimatta, että harjoittelijoilla oli takanaan ammattitutkinto ja useiden vuosien työkokemus opetettavan oppikurssin sisältöalueesta. Lisäksi ryhmän ja ohjaajan näkemykset erosivat didaktisen oppituntisuunnittelun osalta eikä niitä pystytty yhdistämään dialogioppimisen keinoin. Ryhmä ei myöskään pystynyt yhdistämään näkemyksiään mallintamisen menetelmän opiskelijälähtöisestä toteuttamisesta, tämä johti siihen, että sairaanhoidon opiskelijat eivät suostuneet dialogioppimista edistävään pienryhmäopiskeluun.

Keskustelun kohteen rajaaminen on vaikeaa, vaikka yhteistä kohdetta pidetään dialogi-oppimisen kehittymisen tärkeimpänä lähtökohtana. Kohteen rajaamisella ymmärretään vaihetta, jossa ryhmän jäsenet päätyvät yhteisymmärrykseen siitä, mis-

tä asiasta he haluavat käydä dialogia. Kohde merkitsee tällöin sellaista rajattua asiasisältöä, josta dialogiin osallistuvat voivat esittää erilaisia perusteltuja tulkintoja ja käsityksiä. (Sarja 2000, 74.) Yhteisen kohteen tietoinen luominen merkitsee kohteen moniäänistä tulkintaa, merkityksen yhteistä konstruointia (Grosz 1981, 100; Markova & Linell 1996). Moniäänisyyden tulkinta edellyttää oppimisen kohteeksi rajatun ongelmakokonaisuuden historiallista analyysia. Historiallinen analyysi kohdistuu tutkittavaan sisältöön ja tutkimusongelmaan. Moniäänisyys tekee muutoksen rakentamisen mahdolliseksi. Muutoksen etenemisvaiheessa opetusharjoittelijoiden yksilöllisiä ääniä tarkastellaan oppimistilannetta laajemmassa kokonaisuudessa.

Opetusharjoitteluvaiheessa opiskelija joutuu integroimaan hoitotieteellisiä, lääketieteellisiä ja pedagogisia teorioita sekä käytännössä hankkimaansa tietämystä tiettyjen ratkaisujen aikaansaamiseksi. Jaetun tietämyksen kehittyminen kytkeytyy ryhmää ympäröivään kontekstiin, tässä tutkimuksessa hoitotyön oppimisen ja opettamisen toimintajärjestelmään. Ryhmässä harjoittelijat oppivat tarkastelemaan terminaalihoidon ilmiötä systeemisenä kokonaisuutena. He oppivat myös hyödyntämään jaettua tietämystään oppimisensa kohteena olevan kokonaisuuden hahmottamisessa ja muuntelussa. Dialogioppimisessa ryhmä havaitsee, että ammatillisesti voi kasvaa monella tavalla ja että kasvuun vaikuttaa hoitajan kulloinenkin elämäntilanne ja hoitoympäristö. (Sarja 2000, 75.)

Dialogioppimisen voi sanoa toteutuneen vasta sitten, kun ulkoinen dialogi sisäistyy dialogiksi oman itsensä kanssa. Yksilön oman oppimisprosessin tietoinen reflektiivinen suuntaaminen merkitsee dialogioppimisen tuottaman tietämyksen pätevyyden arviointia ja koettelua uusissa oppimistilanteissa. Viimeinen vaihe dialogioppimisen analyysissä on yksilöllisen toteuttamisen tason eli sisäisen dialogin tai monologin analyysi. Loppuvaiheessa ulkoinen dialogi sisäistyy dialogiksi oman itsensä kanssa. Yksilöllisen oppimisen tasolla ryhmän jäsenet tarkastelevat näin yhteistä kohdetta joko uudenaikaisesta näkökulmasta tai omaksuvat valmiita ratkaisuja. Tällä tasolla dialogissa luotuja teoreettisia tulkintoja voidaan käyttää välineinä oman ajattelun ja toiminnan tietoisessa jäsentämisessä. Käytännössä puhuja osoittaa tällöin ymmärtävänsä omat ja muiden ryhmän jäsenten tulkinnat rajatusta kohteesta kokonaisuuden osana missä tahansa kontekstissa. (Sarja 2000, 77–78.)

Tulosten kokonaisuus

Tässä luvussa esitellään ja tulkitaan opetusharjoittelijaryhmän dialogioppimista ja sen esteitä terminaalihoito-oppikurssin oppimisprosessissa. Ensimmäisessä osassa analysoidaan dialogioppimisen kehitystä vaikeuttaneita kulminaatiovaiheita. Toisessa osassa keskitytään dialogioppimisen prosessuaaliseen analyysiin.

Molemmat kulminaatiovaiheet ovat samalla esimerkkejä monologioppimisesta. Niissä tilanteissa ryhmä ei pystynyt muodostamaan keskustelujensa tuloksena jaettua tietämystä vaan ratkaisut tehtiin valtaan tai enemmistö päätöksin tukeutuen. Ensimmäinen kulminaatiovaihe oli oppikurssin didaktisessa suunnittelussa. Harjoittelijaryhmä aikoi suunnitella oppikurssin dialogi-oppimisen periaatteiden mukaisesti

ti laajoina teemakokonaisuuksina ohjaajan vastustaessa ajatusta valta-asemaansa vedoten. Toinen kulminaatiovaihe oli sekin myös suunnittelussa ja koski mallintamismenetelmän didaktista toteutusta. Oppikurssi oli tarkoitus toteuttaa samalla mallintamismenetelmällä, jota ryhmä käytti oman oppimisprosessinsa suunnittelussa. Harjoittelijaryhmä halusi jakaa opiskelijat pienryhmiin ja ohjata itseohjautuvien ryhmien työskentelyä. Mallintamismenetelmän opetuksessa oli kaksi vaihtoehtoa: induktiivinen tai deduktiivinen. Enemmistö ryhmästä kannatti induktiivista vaihtoehtoa, mistä johtui, että mallintamisen periaatteita ei kerrottu opiskelijoille. Sairaanhoidon opiskelijat turhautuivat, koska he eivät ymmärtäneet annetun tehtävän merkitystä.

Toisessa tulokokonaisuudessa analysoidaan dialogioppimisen prosessia terminaalihoito-oppikurssin sisällöllisessä mallintamisessa niin harjoittelijaryhmässä kuin harjoittelijaryhmän ja ohjaajien välillä. Yksittäisten opetustapahtumien suunnittelu-, ohjaus- ja palautetilanteet ovat nekin tarkasteltavina. Tässä yhteydessä pyritään osoittamaan, miten dialogioppimisen tuottamaa jaettua tietämystä voi hyödyntää yksilöllisessä oppimisessa. (Sarja 2000, 80–81.)

Oppikurssin suunnitteluprosessi

Harjoittelijaryhmä halusi käyttää yksityiskohtaisten tuntuunnielmien perustana yhdessä luomansa terminaalihoitomallin keskeisiä käsitteitä. Ohjaaja ei hyväksynyt uusimuotoista suunnittelukäytäntöä vaan vaati omaksutun käytännön mukaisesti tavoitteiden ennakointia ja ilmaisemista perinteisin termein. Terveystieteiden oppilaitoksen ohjaaja kannatti hoitotieteen laitoksessa hyväksytyä uutta näkemystä opiskelijoiden oppimisprosessin tilannekohtaisesta ja joustavasta ohjauksesta. Hän ei kuitenkaan halunnut muuttaa perinteistä suunnittelukäytäntöä, koska ei löytänyt sille keskustelusta riittäviä perusteita. Ohjaaja ja ryhmä eivät tiedostaneet näkemystensä erilaisuutta. Ohjaaja puhui suunnitteluprosessin toteutuksesta harjoittelijaryhmän pohtiessa omien opiskelijoidensa oppimisprosessin ohjaamista.

Mallintamismenetelmän opetus

Ensimmäisen opetustapahtuman tavoitteena oli kuolevan potilaan kokonaisuhoiton hahmottaminen mallintamismenetelmällä (keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet). Lähtökohtana oli näkemys oppijasta aktiivisena, itseohjautuvana ja omasta oppimisestaan vastuullisena yksilönä. Harjoittelijaryhmä ei päässyt kuitenkaan yksimielisyyteen siitä, annetaanko kuolevan potilaan hoitoa selittävä periaate (kokonaisuhoiton systeemimalli) opiskelijoille valmiina vai muodostavatko he täysin itsenäisesti oman mallinsa. Ohjaajat tukivat vaihtelevasti molempia näkemyksiä.

Ryhmä päätyi lopulta jälkimmäiseen vaihtoehtoon. Oman mallin keskeisiä käsitteitä ei paljastettu sairaanhoidon opiskelijoille, vaan mallintamisprosessi toteutettiin opiskelijakyselyn tuotosten perusteella. Oppikurssi oli tarkoitus suunnitella tähän sairaanhoidon opiskelijoiden ensimmäisellä oppitunnilla muodostaman kuolevan

potilaan hoidon mallin sisältöihin. Mallintamismenetelmän opettaminen epäonnistui, kun sairaanhoidon opiskelijat eivät pystyneet induktiivisesti hahmottamaan kuolevan potilaan hoidon kokonaisuutta. Niinpä he eivät suostuneet pienryhmäopisteluun vaan vaativat perinteistä luento-opetusta.

Opetuksen palautevaiheessa harjoittelijat ottivat esille jo suunnitteluvaiheessa kriittiseksi muodostuneen kysymyksen, olisiko oppikurssin suunniteltu runko eli mallin keskeiset käsitteet pitänyt sittenkin paljastaa opiskelijoille. Itse asiassa harjoittelijaryhmä tiedosti kohteen rajaamisen merkityksen myös opetustilanteessa, kun täysin opiskelijalähtöinen toteutustapa ei johtanut toivottuun tulokseen. Ohjaaja ei sen sijaan sitoutunut harjoittelijoiden palautevaiheessa keskustelun kohteeksi rajaaman ongelman tulkintaan. Hän ei ilmaissut avoimesti omaa näkemystään asiasta vaan kehotti harjoittelijoita etsimään itsenäisesti syitä opetustapahtuman epäonnistumiseen. Hänen puheessaan oli nähtävissä piirteitä konstruktivistisen oppimiskäsityksen suosimasta reflektiivisestä dialogista, jossa oppisisältöä pidetään välineenä oppimisen yleisempien taitojen, esimerkiksi itsereflektion, kehittämisessä.

Oppikurssin mallintamisprosessi

Mallintamismenetelmän tarkoituksena oli yhteisen sisällöllisen lähtökohdan luominen, jonka avulla harjoittelijaryhmä pystyisi käynnistämään dialogioppimisen prosessin. Mallin sisältöalueiksi ryhmä valitsi aikaisempien kokemustensa ja teoriatiedon perusteella sellaisia hoitoyhteisön ongelmatilanteita, jotka herättivät ryhmän jäsenissä ristiriitaisia tuntemuksia. Ongelmatilanteet käynnistivät opetusharjoittelijoissa erilaisia 'kuvitteellisia kertomuksia', kun he tulkitsivat niitä omista näkökulmistaan. Näiden erilaisten näkökulmien vuorovaikutus tuotti usein uudenlaista, jaettava tietämystä. Dialogioppiminen vaihteli eri oppimistilanteissa yleisintä se oli terminaalihoiton opetus- ja oppimisprosessin suunnitteluvaiheessa. Toisaalta suunnitteluvaiheen moniäänisyys katosi usein toteutusvaiheessa, jolloin harjoittelijat tukeutuivat helposti valmiisiin teorialleihin tai sivuuttivat kokonaan ristiriitojen ratkaisuyritykset. Juuri oppisisällön yksipuolinen jäsentäminen ja opiskelijoiden oppimisprosessin suuntaamisen joustamattomuus itse opetustilanteessa olivat ohjaajien kritiikin kohteena palautevaiheessa. (Sarja 2000, 98.)

Mallintamisprosessin alkuvaiheessa harjoittelijaryhmä pohti terminaalihoiton ja kuolevan potilaan hoidon käsitteellisiä ja käytännöllisiä eroja. Oppikurssin perustaksi ja samalla ryhmän dialogioppimisen kohteeksi valittiin terminaalihoiton käsite. Yhdeksi hoitoyhteisön käännekohtavaiheeksi koettiin erityisesti terminaalihoitopäätöksen käytännön toteutus. Arkikäytännön ongelmatilanteiden analysoinnin kautta harjoittelijat tulivat tietoiseksi siitä laajemmasta yhteisöllisestä kokonaisuudesta, jossa he itse toimivat. Seuraavassa vaiheessa ongelmalliseksi osoittautui terminaalihoiton subjektin eli toteuttajan valinta. Kenen ansiosta kuolemasta tulee hyvä: hoitajan, omaisen vai potilaan? Lopuksi ryhmän jäsenten näkemykset erosivat vielä siinä, mitkä ovat terminaalihoitovaiheen potilaan keskeiset auttamismenetelmät.

Oppikurssin toteutusprosessi

Hoitajan auttamismenetelmä terminaalivaiheisen potilaan hoidossa on tehostettu perushoito, millä harjoittelijaryhmä ymmärsi potilaan fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista voimavaroista huolehtimista. Harjoittelijat valitsivat näistä itseään eniten kiinnostavan osa-alueen yksilöllisen opetustapahtumansa sisällöksi. Dialogioppimisen näkökulmasta kiintoisin oli potilaan fyysisiä voimavaroja koskeva opetustapahtuma ohjauskeskusteluineen. Ohjaustilanteessa harjoittelija tarkasteli yksittäistapausta, aiemmin hoitamaansa kuolevaa potilasta, hoitoyhteisön kokonaisuudessa. Aluksi hän korosti niitä ryhmäkeskusteluissa julkituotuja ristiriitatuntemuksia, joita kyseisen potilaan hoidossa esiinnousseet epäkohdat hänessä herättivät. Ongelmatilanteen uudenlainen jäsentäminen – potilaan kokonaihoidon hahmottuminen – näkyi ohjaustilanteessa yhteistyökyvykkyyden lisääntymisenä. Ohjaaja ei hyväksynyt ongelmatilanteen kärjistämistä opetustilanteessa lääketieteen ja hoitotieteen vastakkainasetteluna. Harjoittelija pystyi muuntelemaan jo integroimaansa kokonaisuutta sisältämänsä terminaalihoidon mallin avulla, jota hän oli muokannut valitsemaansa yksittäistapaukseen soveltuvaksi. Dialogioppiminen, yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välisen raja-aidan ylittäminen edellytti näin koko ongelmatilanteen uudelleen hahmottamista sen rajoja ja sisältöjä laajentamalla. (Sarja 2000, 113–115.)

Ensimmäisen opetustapahtuman tarkoituksena oli syvällisen ja todellisuuspohjaisen kuvan välittäminen kuolevan potilaan kokonaisvaltaisesta hoidosta. Harjoittelija rajasi terminaalihoitopäätöksen toteutusvaiheen yhteisen oppimisen kohteeksi konkreetin tapausesimerkin avulla. Näin tärkeä terminaalivaiheen ongelmatilanne – hoitolinjan muutosvaihe (yhteisötaso) rajautui myös opetusdialogissa yhteisen pohdinnan kohteeksi. Opiskelijat tuottivat toimenpide-ehdotuksia yhteiseksi koetun tavoitteen (hyvä kuolema, ei kärsimystä) saavuttamiseksi. Niissä käännekohtavaiheissa, joissa he eivät pystyneet hahmottamaan palovammapotilaan hoidon osatekijöitä (mallin keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet), harjoittelija tarjosi lisätietoa laajentamalla, kyseenalaistamalla ja täydentämällä opiskelijoiden tulkintoja. Näin potilasesimerkin avulla tuotetaan uudenlaista yhteisesti jaettua osaamista. Myös opetustapahtuman palautevaiheessa hoitotoimenpiteiden tarkoituksenmukaisuuden periaate tunnustettiin tärkeäksi oppimisympäristön (opiskelijoiden ajatusten) tietoisena ohjaamisen kriteeriksi. Toista (psyykkisten voimavarojen tukeminen) ja kolmatta (sosiaalisten voimavarojen tukeminen) opetustapahtumaa ei käsitellä tässä yhteydessä. (ks. Sarja 2000, 117–128.)

Terminaalihoidon oppikurssin aikana harjoittelijaryhmän dialogeista erotettiin erilaisia käsityksiä hoitamisesta ja oppimisesta, joita sekä harjoittelijat että ohjaajat ovat omaksuneet henkilökohtaisten työ- ja opiskelu-uriansa aikana. Hoitamisen osalta nimettiin kaksi toisilleen vastakkaista 'ääntä': potilaan itsehoidollinen ja hoitajan ammatillista vastuuta korostava hoitotaito. Potilaan itsehoitoajattelun mukainen hoitamisen ääni kuuluu ymmärtävän hoitotyön suuntaukseen, jonka mukaan hoitaja on palvelujen tarjoaja, potilaan tukija, ymmärtäjä ja avustaja. Supporttiivinen vuorovaikutus on ymmärtävän hoidon keskeinen auttamismenetelmä. Tällaisessa dialogisessa yhteistyössä pyrkimyksenä on ollut tasa-arvoisen, kunnioittavan ja turvallisen ilma-

piirin luominen erilaisten toisten ihmisten huomioonottamiseen liittyvien tunteiden aikaansaamiseksi (Noppari, Huhtinen, Sillanaukee & Virta 1996). Sen sijaan yhteistoiminnallisempi hoitotaidon käsitys on sidoksissa katalyyttisempaan hoitotaitomykseen, jossa vastuu on jaettu eri yhteistyötahojen kesken. Tällainen vuorovaikutus perustuu osallistuvaan dialogiin eli yhdessä tapahtuvaan ongelma-kokonaisuuden hahmottamiseen ja ratkaisuvaihtoehtojen etsintään.

Dialogisuus menetelmällisenä lähtökohdana on vaativa, koska se edellyttää oman minuuden ja omien kokemusten avointa ilmaisua. Dialogisessa yhteistyösuhteessa hoitaja ei pyri muuttamaan toista omien mielikuviansa mukaiseksi vaan yrittää toisen yksilön, potilaan, avulla vajota omaan minäänsä kuunnellakseen omia tunteitaan ja tullakseen tietoiseksi niistä. Keskeistä tämänkaltaisessa dialogisessa yhteistyössä on ihmisen itsetiedostuksen kehittäminen. Uskotaan, että vasta itsetiedostuksen kehittämisen kautta hoitaja pystyy havainnoimaan ja ymmärtämään potilaan yksilöllisiä toiveita. Tällaisessa potilaan itsehoidollisuutta korostavassa suhteessa potilas on oman hoitonsa subjekti ja hoitaja toimii pelkästään avustajana potilaan itsehoitosuhteessa. Potilaan yksilölliset tunteet ja tarpeet ohjaavat hoitokeinojen ja menetelmien valintaa. (Noppari ym. 1996; Sarja 2000, 130–131.)

Yhteistoiminnallisen hoitosuhteen osoituksena Bowers ja Moore (1997) pitävät sitä, että hoitaja tulkitsee potilaan kertomusta erilaisista näkökulmista käsin huomioon ottaen potilaan kokonaistilanteen. Tulkitsemansa tiedon perusteella hän pystyy lähenemään potilaan 'paikallista käyttöteoriaa' eli käsitystä omasta tilanteestaan ja etsimään potilaan kanssa yhdessä toimivia ratkaisuvaihtoehtoja. Keskeistä on vastavuoroisen suhteen luominen potilaan kohtaamistilanteessa, jolloin hoitajana vastuu korostuu hänen toimiessaan vaikuttajana, kehittäjänä ja oman työnsä muuttajana. Tällainen toiminta mahdollistaa yhteisen vuorovaikutustietoisuuden kehittämisen niin auttamistyössä kuin kasvatuksessakin.

Pohdintaa

Tutkimuksessa pienryhmän dialogioppimista analysoitiin prosessina ja siinä erotettiin kaksi suuntausta, jotka nimettiin reflektiiviseksi ja kriittiseksi dialogioppimiseksi. Yhteistä molemmille oli se, että ryhmän yhteisen oppimisen kohteeksi rajattiin jo alkuvaiheessa jokin kaikkia kiinnostava arkikäytännön ongelmatilanne. Reflektiivisen dialogin avulla pyrittiin yhdistämään ryhmän jäsenten erilaisia näkemyksiä ja siten tuottamaan yhteistä tietämystä. Reflektiivisen dialogin keskeisiä piirteitä olivat ihmisten välisen yhteisyyden korostus, oppijakeskeisyys ja empaattisuus. Kriittisen dialogin syntymisen edellytyksenä oli, että osallistujat paljastivat avoimesti omat näkökulmansa eikä niitä edes pyritty sulauttamaan toisiinsa vaan käytettiin hyväksi ongelman tarkastelemiseen monista lähtökohdista. Dialogin onnistuminen edellytti, että lähtökohdiksi hyväksyttiin osallistujien erilaisia käsityksiä ja myös ohjaajat ilmaisivat omat, ehkä eriävät näkemyksensä eivätkä tyytyneet vain yleisluonteisiin kommentteihin. Näin syntyi kokonaan uutta tietoa käsiteltävästä ongelma-tilanteesta.

Dialogioppimisen tulos on, että sen tuottamaa tietämystä osataan käyttää uusissa oppimistilanteissa. Tämä mahdollistuu silloin, kun harjoittelija tulee tietoiseksi toimintaansa kytkeytyvistä laajemmista puitteista ja pystyy niitä tietoisesti muuntelemaan. Bateson (1972, 290–305) toteaa, että siirtymistä yksilölliseltä oppimisen tasolta yhteisölliselle oppimisen tasolle ilmentää ihmisen toiminnan systeemisen, kehksellisen tai ”peitetyn” luonteen tajuaminen sekä tämän systeemin tietoinen muuntelu. Yhteisöllisellä oppimisen tasolla käsitys omasta itsestä ei ole enää se tavanomainen peruste, jolla kokemuksia tehdään merkityksellisiksi. Jotta osallistuva dialogi kehittyisi, terminaalihoidon systeemisen luonteen pitää paljastua ja vaihtoehtoisia hoitotyön auttamismenetelmiä pitää tarkastella laajassa potilaan hyvän kuoleman turvaavassa viitekehksessä.

Kriittispainotteisessa dialogioppimisessa pyritään ennen kaikkea löytämään käytännön ongelmiin teoreettisesti perusteluja ratkaisuja eli ylittämään teorian ja käytännön välisiä rajoja. Esimerkin uuden käyttöteorian rakentumisesta tarjoaa empiirissä aineistossa harjoittelijan yhteisen terminaalihoitomallin perustalta muodostama tarkoituksenmukaisen hoidon periaate (ks. oppikurssin toteutusprosessi), jolla hän pystyy muuntelemaan oppimisensa kohteeksi valitsemansa potilaan hoitoa. Siinä kiteytyvät terminaalihoido-ohjeissa määritellyt hyvän kuoleman kriteerit, hoitajan vastuu sekä ne käytännön toimenpiteet, jolla yhteinen tavoite, hyvä kuolema turvataan.²

Tavoitteena dialogi opiskelijan ohjauksessa – kommentteja tutkimuksistani

Opetusharjoittelun ohjauksessa dialogia on sovellettu monimuotoisesti. Olisikin epädialogista hyväksyä vain yhdenlainen dialogioppimisen muoto, koska silloin kiellettäisiin dialogin historiallinen alkuperä. Dialogi on ennen kaikkea suhde, joka edellyttää sen osapuolilta sitoutumista, vastavuoroisuutta ja reflektiivisyyttä. Tutkimuksissani en ole pitäytynyt perinteisessä dialogikäsitelyssä, jossa vallankäytön nähdään ehkäisevän dialogisen suhteen kehittymistä. Päinvastoin olen keskittynyt sellaisten tilanteiden analyysiin, joissa on nähtävissä tietynasteista ”epäharmoniaa”, merkkejä joko yhteisöllisen tai sosiaalisen vallan käytöstä dialogiosapuolten eriävien näkemysten muodossa. Näin ollen en ole analysoinut dialogia vain kysymys-vastaus -muodossa vaan suhteena toisiinsa yhteydessä olevien suhteiden yhteisöllisessä verkostossa. Puheen rakenteellisten piirteiden analysoinnin lisäksi puheen sisältö (kuka puhuu, miten toiset sen ymmärtävät ja miten he puheeseen reagoivat sekä millaisiin ratkaisuihin dialogissa päädytään) on hyvä saattaa tietoisesti tarkastelun kohteeksi.

²Sarja on analysoinut dialogioppimista yksilöllisen oppimisen näkökulmasta artikkelissaan ”Yhteisölliset käytänteet yksilöllisen oppimisen voimavarana ammattiin johtavassa yliopisto-opiskelussa. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) 2002. Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 81–98.

Miten ohjaajan ja opiskelijan suhde voitaisiin sitten rakentaa dialogisemmaksi opetusharjoittelussa? Tutkimuksissani olen tarkastellut dialogioppimista prosessina, jossa on erotettavissa kolme keskeistä vaihetta: dialogin kohteen rajaaminen, erilaisien näkökulmien vuoropuhelu ja uuden, jaetun tietämyksen luominen. Tärkeä vaihe dialogioppimisessa on keskustelun ja samalla oppimisen kohteen rajaaminen. Ohjaussuhteessa olisi hyvä miettiä, keskustellaanko todella samasta asiasta, paljastetaanko omat näkemykset avoimesti, tiedostetaanko näkemysten erilaisuus ja viitataanko samasta käsitteestä puhuttaessa kuitenkin eri asioihin. Vaikka kohteen rajaaminen tapahtuukin usein lähes huomaamatta, voidaan siihen myös kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimissani opetusharjoittelun suunnittelu- ja ohjauskeskusteluissa kohteen rajaaminen tapahtui harjoittelijoiden aloitteesta esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- joskus käytettiin suuntaavia kysymyksiä
(Harjoittelija 1: Teinkö minä siinä virheen? Ehkä he olisivat kuitenkin tarvinneet aivan välttämättä jonkin luokitteluperiaatteen? ... Harjoittelija 2: Niin yksi vaihtoehto olisi ollut antaa ne keskeiset käsitteet heille valmiina, koska ne ei hahmottaneet kokonaisuutta.)
- joskus pohdittiin yksittäisen käsitteen tai käsitteiden välisten suhteiden merkityksiä
(Harjoittelija 1: Käsittelemmekö me nyt terminaalihoidtoa vai kuolevan potilaan hoitoa?... Harjoittelija 2: Minusta terminaalihoidto on kuolevan potilaan hoitoa. Meillä ei ole lakia kuolevan potilaan hoidosta, mutta meillä on laki ja asetus terminaalihoidosta.)
- joskus vaihdettiin kokemuksia jostakin kaikkia emotionaalisesti koskettaneesta ristiriitatilanteesta
(Harjoittelija 1: Minusta olisi hyvä lähtökohta keskittyä terminaalihoidtopäätöksen tekoaiheeseen. ... Harjoittelija 2: Niin on, kun ei tehdä päätöstä eikä ilmaista selvästi hoitotyöntekijälle. Miksi hoitajan vastuu tulee vasta silloin? Muuten hoidetaan tiettyjen sääntöjen, organisaatorakenteen mukaan. ... Harjoittelija 1: Tästä ristiriidasta keskusteleminen ja lääketieteen ja hoitotieteen erilaisten näkökulman esilletuominen.... Harjoittelija 2: Minusta tärkeää on sen oman tunteen esilletuominen ja omien tekojen kyseenalaistaminen, mitä on nähnyt ja tehnyt, niiden todellisten käytännön ristiriitojen esiin nostaminen.)

Toinen keskeinen vaihe dialogioppimisessa on sen loppuvaihe. Tutkimusteni perusteella väitän, ettei dialogioppimisen tarvitse välttämättä tuottaa yhteisiä sopimuksia, yksimielisyyttä tai edes ymmärtävää myötätuntoa. Dialogioppimisen keskeisin kriteeri on sen avoimuus. Analysoimissani opetusharjoittelukeskusteluissa muutos, ryhmän jaettu tietämys, ilmeni monin tavoin:

- joskus erilaiset näkökulmat jäivät rinnakkaisina voimaan
(Ohjaaja: Ihan samalla tavalla tuon voisi jättää täysin toisin päin kyseenalaiseksi. Miten todella käytät niitä lääketieteellisiä tietoja, jos sulla ei ole muita valmiuksia. ... Harjoittelija 1: Mun on ensiksi täytynyt opiskella käden taidot ja tietynlaiset hallinnat ymmärtää, ennen kuin olen pystynyt vapauttamaan energiaa potilaan kokonaisvaltaiseen hoitoon. ... Harjoittelija 2: Silloin täytyy tehdäkin niin, että sinä kerrot omasta

kasvustasi näin päin, niin minä kerron, että mulla se kasvu meni toisin päin. Että on olemassa monta tapaa nähdä sama asia.)

- joskus erilaiset näkökulmat yhdistettiin uuden käsitteen avulla

(Harjoittelija 1: Tuo on minusta itsestäänselvyys. Ne ei tiedä, mitkä on sen loppuvaiheen erityispiirteet, se potilaan tajunnallisuus ja läheisyys. Jos erottelisi vaikka aikajakumolle. ... Harjoittelija 2: Siinä alkuvaiheessa korostuu ne rakkauden, hyväksytyksi tulemisen tarpeet paljon voimakkaammin kuin se fyysinen olotila. ... Harjoittelija 3: Jos liittäis ne erilaiset tarpeet vaikka tällaiselle aika-akselille, tavallaan sen kuolevan potilaan omalle aika-akselille.)

- joskus erilaisia näkökulmia muutettiin vastavuoroisesti

(Ohjaaja: Mutta tuleeko se hoito kuvata vastakkainasetteluna vai kuvaako sen terminaalivaiheessa olevan potilaan hoitona?... Harjoittelija 1: Tämä hyvin kuvaa sitä, miten siinä organisaatiossa voi mennä. Voisin kaunistaa, etten kerro sitä ristiriitaa mikä oli se todellisuus. Tekisi tällaisen muutoksen tähän asiaan. ... Ohjaaja: Onko potilaiden hoito sairaalassa tosiaan tarkoituksenmukaista? Hoitotyössä puhutaan paljon ideaaleista asioista. Mitä se hoito sitten todellisuudessa on? Miten selvittää sitä ristiriitaa?)

Näyttääkin siltä, että jos opetusharjoitteluprosessi toteutetaan edellä määriteltyjen dialogioppimisen periaatteiden mukaisesti, täytyy myös ohjaajien olla valmiita sitoutumaan suhteeseen paljastamalla tarvittaessa avoimesti myös omat näkemyksensä käsiteltävänä olevasta asiasta. Ensiksi olosuhteet olisi kuitenkin hyvä luoda niin tasavertaisiksi, että kaikilla on mahdollisuus osallistua dialogin kohteeksi valitun asian vastavuoroiseen tulkintaan. Niinpä ohjaajan tai opettajan ennalta liian tarkasti määrittelemät tavoitteet tai vaatimukset saattavat ehkäistä dialogioppimisen kehitystä. Yksi keino tasavertaisuuden voimistamisessa on jonkin uuden menetelmän koettelu. Tutkimuksissani ohjaaja ja harjoittelijatiimi pystyivät yhteisen graafisen mallin avulla suuntaamaan vuorovaikutustaan yhteisön kannalta tärkeisiin asioihin ja oppimaan näin myös toisiltaan.

Opiskelun alkuvaiheessa harjoittelijoilla ei ole vielä riittävästi yhteistä tieto- ja kokemusvarastoa ohjaajiensa kanssa. Tässä vaiheessa ylemmän vuosikurssin opiskelijat (esim. päättöharjoitteluvaiheessa olevat) voisivat toimia ensimmäistä opetusharjoitteluaan suorittavien ohjaajina tai ainakin ohjaustiimin jäseninä. Heillä on sellaista tuoretta käytännön tuntemusta, josta saattaisi olla hyötyä dialogioppimisen käynnistymisessä. Dialogioppimisen menetelmä avaa parhaimmillaan mahdollisuuksia työkäytännöissä vastaantulevien ongelmien käsittelyyn. Niiden ratkaiseminen tuo esiin niitä erilaisia ja usein tiedostamattomaksi jääviä ajattelu- ja toimintamalleja, joilla itsensä tietoinen johtaminen myöhemmin mahdollistuu.

7

DIDAKTISEN REFLEKTION JA PEDAGOGISEN AJATTELUN EDISTÄMINEN

Päivi Atjonen

OPETTAJAN DIDAKTISTEN AJATTELU- JA TOIMINTAVALMIUKSIEN KEHITTÄMINEN

Johdanto

Opetusharjoittelu on opettajankoulutuksessa vaihe, johon kohdistuu paljon positiivisia odotuksia ja samalla paineita muuntaa käytännöksi kaikki siihen saakka ”teoriasa opetettu”. Harjoittelussa voi optimitapauksessa oivaltaa, miten opetettavien aineiden perusopinnoissa omaksutut perusteet ovat tarpeen opetuksen toteuttamisessa ja miten sitä kontribuoivat kasvatustieteen yleis- ja aineopinnoissa esiin tulleet didaktiset periaatteet. Opetusharjoittelujaksot mahdollistavat sivuaineissa ja kasvatustieteen syventävissä opinnoissa omaksuttujen asioiden soveltamisen.

Varhainen opetusharjoittelu ja selviytymisen alkeiseväiden antaminen on mahdollista yhdistää hyvin suunnitellen. Opiskelijalta ei tarvitse aluksi edellyttää kokonaisten oppituntien pitämistä, vaan lyhyehkot tuokiot, opiskelijatoverin kanssa yhdessä toteutettu tunti tai tutoropettajana toimiminen voivat antaa arvokkaita kokemuksia opetuksen käytännöstä. Samassa yhteydessä tulee aloittaa teoriaopinnot, joissa käsitellään opetuksen perustaitokysymyksiä ja tavoitellaan jo oppilaskeskeistä asennekasvatusta. Tärkeää on jälleen kerran kokemusten aktiivinen työstö.

OHAKE-hankkeen (= Opetusharjoittelun ohjaus- ja palautejärjestelmän kehittäminen didaktisessa prosessilaboratoriossa) tutkimustehtävät olivat 1. analysoida opetustapahtuman kuvausjärjestelmiä ja laatia niistä ensimmäinen yritys synteesiksi DPL (didaktinen prosessilaboratorio) -tutkimusprojekteja varten. 2. kehittää video-observointipalautteeseen yhdistettyä itsearviointia ja ohjauskeskustelua opiskelijan omaan opetuskäyttäytymiseen kohdistuvan analysointikyvyn monipuolistamiseksi ja 3. kuvata projektityöskentelyn mahdollisuuksia edistää peruskoulun viidesluokkalaisten tiedonhankintataitoja.

Opetusharjoitteluun tulee kuulua observointia, joka kiinnittyy tiiviisti harjoiteltavan opetuksen tyyppiin. Toinen ankkuri empiiriselle opetuskokeilulle tulee konstruk-

tivistisestä oppimiskäsityksestä. Kolmas kiinnekohta on opetusteknologia. Neljäs tärkeä näkökulma opetuskokeiluun on opettaja oman työnsä tutkijana -liike. Opetusharjoittelun ohjauksen problematiikka muodostaa käsillä olevan raportin tärkeän osan ja empiirisen kokeilun viidennen ankkurin.

Tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli teoreettisesti jäsentää tietämystä video- ja observointipalautteen mahdollisuudesta edistää opettajan reflektiivistä ja didaktista ajattelua. (ks. Atjonen 1995a). Tutkimuksen toisena tehtävänä oli kehittää video- ja observointipalautteeseen yhdistettyä itsearviointia ja ohjauskeskustelua opettajaksi opiskelevan didaktisen ja reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi. Kolmas tutkimustehtävä oli selvittää didaktisen prosessilaboratorion teknis-toiminnallisen kokonaisuuden soveltuvuutta opetustapahtuman kuvaamiseen. Tässä yhteydessä keskitytään toisen tutkimustehtävän teoreettisen perustan eksplikoimiseen. Kuvattava empiirinen osuus oli pilottivaihe syyskuussa 1995 toteutettavalle varsinaiselle opetuskokeilulle. (Atjonen 1995b, 3–10.)

Opetusharjoittelun erilaisia toteutusmuotoja ja niiden perusteluja

Yksi olennainen opetusharjoittelun onnistumisen edellytys on, että harjoittelun tavoitteet olisivat sopusointuisesti opettajankoulutuksen tavoitteista johdettuja. Sekä harjoittelukoulussa huolellisesti ohjatulla että kenttäkoulujen varioivissa olosuhteissa toteutetuilla harjoittelulla on Suomessa mitä ilmeisimmin omat säilyttämisen arvoiset piirteensä. Yhtäältä tarvitaan tottumusta opettajan koko monenkirjavan työkentän edellyttämien taitojen ja tilanteiden hallintaan. Toisaalta opiskelijoiden tulisi oppia tieteellisen opettajankoulutuksen tavoitteiden mukaisesti systemaattisesti tutkimaan omaa työtään, tekemään havaintoja ja päättelemään eli reflektoimaan omaa työkäytäntöään koulutuksen, erityisesti didaktiikan opintojen, antamaan teoreettiseen kehukseen.

DPL-yksikössä opetusharjoittelija voi saada työskentelystään kolmenlaista palautetta: videokuva on niistä oletettavasti vaikuttavin, ja observoijien antamat opetustilanteen kannalta simultaanit tietokonetallennetut palautteet fokusoinevat havaintoja hedelmällisellä tavalla. Ohjaajien kanssa käytävä henkilökohtainen keskustelu täydentää kuvaa opetustapahtumasta. Jälkikäteen rauhassa tarkasteltavissa oleva elävä kuva antaa jo sinällään hyödyllistä ja realistista palautetta. Jos se saadaan yhdistettyä ymmärrettävään ja turvalliseen henkilökohtaiseen ohjaustilanteeseen, hyöty lisääntyy oleellisesti – joskin palautetilanteen taitamaton toteutus voi kääntää edut myös ahdistukseksi. (Hansen 1989; Perlberg 1988; Perlberg & Gröhn 1984.)

Ohjaajan tulisi asteittain ja mahdollisimman nopeasti etäännyttävä valmiiden ratkaisujen antamisesta ajattelevan vastuun siirtämiseen opiskelijalle. Masterin eli kaikkietävän ekspertin roolista tulisi kulkea kohti mentorin, helpottajan ja tulkitsijan tehtävää. Silloin ohjaaja ei näe opiskelijaopettajaa vain vajavaisena noviisina vaan kulkee rinnalla ja taustalla, kysyen, kuunnellen ja aktivoiden opiskelijaa omaehtoiseen yksinpuheluun ja sisäiseen keskusteluun eli itsearviointiin omasta opettajuuden

tilastaan ja tulevaisuudestaan. Tarvittaessa on toimittava myös eksperttinä ja ohjeiden antajana, mutta ehkä edellä mainittujen roolien tilanteesta ja opiskelijasta toiseen joustava yhdistelmä on tavoiteltavin. (Ojanen 1990; Atjonen 1995b, 20–22.)

Tutkivan, kyselevän ja kyseenalaistavan opettajan kehittäminen

Kehitys edellyttää kokemusten käsitteellistämistä, ts. teoreettisten periaatteiden ja käytännön havaintojen saattamista kosketuksiin toistensa kanssa uudenlaista ymmärtämystä tuottavalla tavalla. Deweyn (1933) mukaan, reflektiiviseen ajatteluun liittyy epäilevä, hämmästelevä ja päätöksentekoa pitkittävä asenne sekä uusia näkökulmia metsästävä ja tutkiva mieli. Reflektio merkitsee tekojen ja toimintojen instrumentaalista pohtimista, kilpailevien näkemysten tutkimista ja sen pohjalta oman kokemuksen rakentamista uudelleen. (Ojanen 1993, 126.)

Didaktisessa prosessilaboratoriossa toteutettavaa opetusharjoittelua silmällä pitäen didaktisen reflektion tavoitteeksi voi asettaa yltämisen vähintään tekniseen mutta mieluiten praktiseen reflektioon, mikä on luonteeltaan avointa ja analyttistä. Opiskelijan tulisi oppia harkitsemaan erilaisten opetusnäkemysten ja -vaihtoehtojen välillä ja tulla didaktisesta päätöksenteostaan siten aiempaa tietoisemmaksi. Didaktisen reflektion tulee perustua konkreettiseen materiaaliin (videot, observointihavainnot) ja sitoutua oppitunnille tai opetusjaksolle asetettuihin tavoitteisiin.

Kansanen (1993c, 47) erittelee opettajan ajattelun kohteet kolmeen tasoon, jotka ovat toiminta-, metateoria- ja objektitaso (ks. myös Krokforsin ja Jyrhämän artikkelit tässä teoksessa). Toimintataso on pedagogista käytäntöä eli opetusta eri vaiheineen, missä opettaja tekee ratkaisuja tilannekohtaisesti opetuksen perustaitojen varassa. Toiseksi ajattelu voi kohdistua objektiteoriasoon, joka on ensimmäisen toimintatason tapahtumia strukturoiva vaihe. Silloin pohditaan teoreettisten käsitteiden ja mallien tukemana opetustapahtuman osatekijöiden dynaamisia yhteyksiä, silloin tarvitaan teoreettista asiantuntemusta ja sisältöjen kriittistä arviointia, mihin tutkimusmetodologinen koulutus antaa eväitä. Tarvitaan sekä oppiaineen hallintaa että kasvatus-tieteellistä aineenhallintaa. Metateoriasolla tarkastellaan objektiteoreettisia ratkaisuja, laaditaan synteesejä ja pohditaan perusteita, jolloin kasvatuksen arvokysymykset nousevat tärkeiksi. Objektiteorian tasolla kehittyneiden didaktisten rakennemallien taustojen pohdinta kuuluu metateoriavaiheeseen.

Mitkä asenteet luonnehtivat yksilöä, joka ei juutu selviytymispeliin eli yritykseen päästä opettamisesta vähällä vaivalla? Goodman (1991, 59) palauttaa mieleen Deweyn (1933) näkemysreflektiivisen ajattelun kolmesta keskeisestä edellytyksestä. Ensimmäinen on *avoimuus* eli aktiivinen halu kuunnella ja nähdä asioista eri puolia, kiinnittää huomiota erilaisiin vaihtoehtoihin, arvostaa ideoita niiden alkupe-
räästä riippumatta ja uskoa virheen mahdollisuuksiin myös niissä ajatuksissa, jotka tuntuvat kaikkein rakkaimmilta. Toinen asenne on *vastuullisuus*. Pelkkä avoimuus ideoille ei riitä, vaan niitä tulee arvioida, eritellä ja syntetisoida eli kysyä aina uudelleen opettajana, miksi teen niin kuin teen, ja epäillä, etteivät jotkut annetut ideat

aina ole parhaita oppilaiden kannalta. Kolmannen asenteen mukaisesti tulee olla *mukana täysin sydämin*, joka on voimaa mennä pintapuolisten asioiden ja vaikeuksien taakse ja panna ideat toimeen.

Ohjaajan tehtävänä on tehdä reflektio opiskelijalle mahdolliseksi eli auttaa häntä näkemään yhteyksiä omien toimintatapojen ja kasvatustieteellisten teorioiden tai oletusten välillä. Schön (1987) puhuu käsitteestä *'reframing'*: on olemassa puitteet, joita määritellään uudelleen. Uudelleen raamitettu ongelma tuottaa uusia löydöksiä, jotka taas vaativat uudenlaista toimintaa (*reflection-in-action*). Edetään spiraalinomaisesti käsitteellistämisestä tekoihin ja uudelleen käsitteellistämiseen, koska ongelman ymmärtämisen tapa vaikuttaa yksilön uusiin ratkaisuihin.

Richertin (1991, 133–135) mukaan kaksi pääasiallista tapaa, joilla noviisiopiskelijat on saatu oppimaan kokemuksistaan, ovat *sosiaalinen ja artefaktinen*. Ensinnäkin opiskelijat tulee saada vuorovaikutukseen keskenään, keskustelemaan ideoistaan, ongelmistaan ja onnistumisistaan eli taustalla on oletus, että yhdessä opitaan paremmin. Toisaalta itse refleктоivan kohteen kannalta korvaavia tai välillisiä keinoja, jotka ovat jonkin asian konkreetteja edustajia. Ne virittävät ja laajentavat ajattelua, koska ne auttavat yksilöitä paremmin muistamaan omia kokemuksiaan. Artefaktit ovat tapahtumia koskevien havaintojen muistiin keräämisen tekniikka. Opettajat voivat tehdä muistiinpanoja, pitää päiväkirjaa, täyttää tuntisuunnitteluvihkoa tai tallentaa joskus tunnista videonauhaa.

Eräänlaisena piiloteemana tutkimuksessa kulki kysymys opetusta ja oppimista koskevan teoreettisen tiedon soveltamisesta käytäntöön ja käytännön käsitteellistämistä. Opettajan tulisi opetusta suunnitellessaan tehdä ajatuskokeita tiettyjen periaatteiden reaalistamismahdollisuudesta tietyn oppilasjoukon kanssa. Opetuksen aikana ja se jälkeen hänen pitäisi kysellä kriittisesti itseltään toteutuksen ja tavoitteiden vastaavuutta. Olisi tärkeää saada opettaja avartamaan tilannesidonnaista ajatteluaan kohti vertailuja, millaisia teoreettisia periaatteita arkielämän tilanteet voivat ilmentää. Opettajan käytännöllisen kokemuksen jäsentyminen ja teoreettisten elementtien sisältyminen siihen (= oman käyttöteorian luominen) näyttäytyy opettajauran eri vaiheissa eri tavoin. Opettajat näyttävät kehittävän teoriaansa kumulatiivisten kokemustensa kautta sekä refleктоimalla opetusta ja oppimista.

Metakognitioilla Calderhead (1988, 60–61) tarkoittaa abstrahoinnin, vertailemisen, analysoinnin ja evaluoinnin prosesseja, jotka kohdistuvat käytäntöön liittyviin erilaisiin mielikuviin tai tietoperustaan, joilla praktista tietoa kehitellään omalle itselleen. Metakognitiivisia prosesseja tarvitaan, kun opiskelija vertailee erilaisia mielikuvia muun muassa oppiaineksesta, oppilaiden oppimisesta tai opetusmenetelmien valinnasta silloin, kun hän evaluoi omaa oppimistaan. Metakognitiivisten kykyjen yläpuolella on vielä oma organisoiva struktuurinsa, joka vaikuttaa käytettävään tietoon ja metakognitioihin. Se muodostuu käsityksistä, joita opettajaksi opiskevalla on opettamisen oppimisprosesseista.

Didaktinen reflektio pitää sisällään opettajan vastuullisen, avoimen ja analyttisen asenteen uutta kohtaan. Siinä pidetään ihanteena itsenäistä mutta yhteistyökykyistä opettajaa, joka kriittisesti arvioi eteensä tulevia työtehtäviä. Didaktisesti ajatteleva opettaja ei turvaudu opettajanoppaiden valmiisiin tunti-ideoihin vaan oppii

varioivia opetustilanteita aktiivisesti ja systemaattisesti tulkitsemalla löytämään oman tapansa toteuttaa professionaalisuuttaan.

Mihin didaktisen reflektion pitäisi tähdätä suhteessa opetus–oppimis -tapahtumaan? Päämääränä tulisi olla, että etenkin nuorten opettajaopiskelijoiden mieli säilyisi avoimena sille, että hyvällä opetuksella on useita syitä ja seurauksia sekä selittäviä prosessitekijöitä. Opetusta pitäisi oppia ymmärtämään kompleksisena kokonaisuutena, jossa on monia vaikuttavia elementtejä, joista opiskelijan pitäisi tulla aiempaa tietoisemmaksi suhteessa omaan persoonalliseen tapansa opettaa. Edelleen didaktisen reflektion kautta opiskelijan toivotaan oivaltavan, ettei opetuskokemusten määrällinen karttuminen riitä hyväksi opettajaksi oppimiseen: vaan kokemusten aktiivinen jäsentäminen ja koettelu – ei lipuminen niiden läpi passiivisesti – johtavat hyviin oppimistuloksiin myös silloin, kun tehtävänä on opettamisen oppiminen. (Atjonen 1995b, 65–77.)

Video- ja observointipalaute opetuskäytännön ja didaktisen ajattelun kehittämässä

OHAKE-kokeilun tapa hyödyntää video- ja observointipalautetta painottui kognitiiviseen lähestymistapaan: opiskelijaa autettiin sekä analyttis-rationaalisesti että emotionaalisesti jäsentämään omia opetuskokemuksiaan ja skeemojaan. Tärkeänä oli myös sosiaalipsykologinen konteksti: opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta pyrittiin käsitteellistämään ja tekemään opiskelija tietoiseksi vuorovaikutuksen yhteydessä olevista elementeistä. Tavoitteena ei ollut diskriminoida yksittäisiä opetustaitokomponentteja vaan auttaa palautejärjestelmällä havainnoimaan opetusta, erityisesti oppilaskeskeisiä opetusmuotoja, kokonaisuutena. Erityisesti videon mahdollisuudet vaikuttivat opettajan didaktiseen reflektioon ja käyttäytymiseen ja perustuivat siitä saatuun palautteeseen: liikkuva kuva kertoi tapahtumat ja antoi option muutostarpeiden tunnistamiseen. Tavoitteen ymmärtäminen ja selkeytyminen yksilölle oli muutoksessa ja itsensä kohtaamisen oppimisessa avainasia.

Ohjaamisen vaikuttavuuden kannalta on ilmeistä, että vasta kun yksilö havaitsee eron oman toimintansa ja tilanteen vaatimusten välillä, hän voi organisoida uudelleen käsitteellistä viitekehystään. Todennäköisimmin hän silloin kykenee muuttumaan ja oppimaan kokemuksistaan. Vasta kun palaute suunnataan yksilölle, havaitseminen käy mahdolliseksi: pelkkä palaute ei sinänsä riitä, tarvitaan fokuointia ja vihjeiden tarjoamista itsearviointia varten.

OHAKE-hankkeessa luokkatapahtumien observoinnilla oli kaksi päätarkoitusta: kouluttaa opettajaksi opiskelevia seuraamaan opetustapahtuman kannalta relevantteja seikkoja ja kuvata opetustapahtuman prosessilogiikkaa. OHAKE-hankkeessa sovelletaan puolistrukturoitua observointia: tietyt seurannan kriteerit määriteltiin lähinnä luokittelusteikkoja käyttäen etukäteen ja ne perusteltiin tutkittavan opetusmuodon (ts. projektityöskentelyn) kannalta. Observointi antoi asioiden tarkastelulle yhteisen kielen: mitä teoriassa oli puhuttu, tuli käytännössäkin todetuksi. Havainnointiin tulee harjaannuttaa, koska varsinaisella observoinnilla ja luokassa istumisella on suuri ero. (Atjonen 1995b, 94–118.)

Itsearviointi ja ohjauskeskustelu didaktisen ajattelun kehittämässä ja opetuskokemusten jäsentelyssä

Itseohjautuvalla oppimisella (*self-directed learning*) tarkoitetaan vastuun ottamista oppimisesta joko kokonaan tai keskeisin osin. Sitä voidaan harjoittaa opettajan avulla tai ilman, mutta se voi tapahtua myös oppiaineksen tai -materiaalin avulla. Käsitettä autonomia pidetään läheisesti itseohjautuvuuteen liittyvänä; myös nimitystä 'itsenäinen oppija' käytetään. Reflektiivisyys, itseohjautuvuus, tai itsearviointi sekä autonomia liittyvät kiinteästi toisiinsa erityisesti metakognitiivisten valmiuksien kautta.

Itsearvioinnilla tarkoitetaan sanan mukaisesti arviointia itsestään. Broberg (1990, 56) puhuu käsitteestä 'itsensä monitorointi' (*self-monitoring*), joka on toimintaan suuntautuvaa arviointia. Kun itsearviointi osoittaa omasta toiminnasta joitain puutteita tai vinosuuntausta, yksilö pyrkii oikaisemaan ne. Itsearviointi on itseohjautuvan oppimisen yhteydessä tärkeä elementti ja toimii persoonallista kehittymistä tukevana. Se panee ponnistelemaan ja vertailemaan, ts. ajattelemaan, mikä on aina oppimiselle hyväksi. Itsearvioinnin tulisi valottaa oppijan oppimis- ja kasvuprosessin etene- mistä sekä ohjata sitä, motivoida hänet sitoutumaan työskentelyyn sekä ohjata ja suunnata annettuihin tavoitteisiin (Myller & Patrikainen 1993, 63).

Avain tehokkaaseen itsearviointiin on tarkkojen ja validien työvälineiden käyttäminen (Freiberg & Waxman 1988, 101). Yksi väline on ääni- tai videonauhujen käyttö ja toinen systemaattinen luokkaobservointi: silloin mahdollistuu omien vahvuuksien ja heikkouksien tietynasteinen arviointi. Kolmanneksi kirjoittajat ehdottavat oppilaiden antamien arviointien hyödyntämistä muun muassa arviointiasteikoiden muodossa. Jonkinlainen yhdistelmä näistä palautemuodoista voisi olla tehokain.

Rogers (1983) puhuu kokonaisuutena toimivasta ihmisestä (*fully functioning person*), jonka keskeisimpiin ominaisuuksiin kuuluu itseohjautuvuus. Muita ominaisuuksia ovat vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnantekoon, sopeutuvuus ja yhteistyökykyisyys. Kiviniemi (1993, 40) katsoo, että ”itseohjautuvuudessa tai autonomiassa ei ole kyse vain oppimisprosessin teknisestä haltuunotosta, vaan myös opiskelijan sisäisen tietoisuuden laajentamisesta”.

Autonomia on oppimista koskevan vastuun ottamisen lähestymistapa (Broberg 1990, 54). Autonomia ei ole synnynnäistä, vaan se tulee opetella systemaattisesti ja sen harjoittamiseen tulee olla mahdollisuus. Yksilön tulee myös aidosti haluta olla autonominen. Pedagogisella autonomialla Broberg (1990, 6) tarkoittaa kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisesta, mikä tarkoittaa, että oppija

- itse määrittelee sisältöjä ja edistymistään,
- määrää ja priorisoi osa- ja lopputavoitteita persoonallisten tarpeidensa ohjaamana,
- itse valitsee tekniikkaa ja metodeja,
- päättää itse oppimisprosessistaan kaikissa vaiheissa,
- kontrolloi oppimisen kulkua (aika, paikka, tempo, materiaali) sekä omaa suorittamaansa työtä (monitorointi),

- korjaa tavoitteita jatkuvasti (itsearviointi) ja
- vapauttaa itsensä institutionaalisista siteistä. (Atjonen 1995b, 123–129.)

Opiskelijan autonomia liittyy saumattomasti didaktisen reflektion kehittämiseen. Autonomiset opiskelijat pystyvät vastuulliseen suhtautumiseen työelämässä ja jo koulutuksen aikana, ja reflektion edellytys on tietty vapaus ja itsenäisyys. Autonomisuus edellyttää supportiivisen ilmaston luomista ja sitä, että ohjaaja haastaa opiskelijan käyttämään hyväksi kehitysmahdollisuutensa, katsoo Ojanen (1993, 141.)

Opetusharjoittelun ohjaus itsearvioinnin ja reflektiokyvyn edistämiseksi

Ohjauksessa liittyvä käsitteistö ei ole yksiselitteistä, kuten ei kasvatustieteellisessä tematiikassa yleisesti. Ohjausta on esimerkiksi opettajankoulutuksen näkökulmasta määritelty monelta perustalta, mutta selkeästi sitä on havainnollistettu esimerkiksi Pohlandin ja Crossin (1982) artikkelissa. Näkemys didaktisessa prosessilaboratoriossa tapahtuvasta opetusharjoittelusta myötäili yhdistelmää, joka syntyy kliinisestä ja *counselling-tyyppisestä* ohjauksesta, johon sekoittuu ripaus käyttäytymisperusteista ajattelutapaa. Erilaisten ohjausnäkemysten joustava yhdistely toivottavinta; erilaiset opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta.

Esimerkiksi kliinisessä ohjauksessa (Proctor 1993, 94) painotetaan opettajaksi opiskelevan autonomiaa päätettäessä siitä, mistä ohjauksessa keskustellaan. Toisaalta autonomiaan ei ylletä, ellei opiskelijalla ole jonkinlaista teoreettista perustaa, johon hän peilaa omia kokemuksiaan. (Stones 1984, 34). Kliininen tapa lähestyä ohjausta on analyttinen ja systemaattinen, ja painotus on termissä 'kliininen'. Tavoitteeksi katsotaan opetuksen parantaminen ja opetusta pidetään inhimillisen käyttäytymisen muotona, jolla on rakenne ja jota voidaan kontrolloida. Ohjaaja-ohjattava suhteessa korostetaan molemminpuolista arvostusta, yksilöllistä autonomiaa sekä itseohjautuvuutta, mutta annetaan arvoa myös analysoinnille, tutkimiselle ja evaluoinnille. Kliininen ohjaus ei ole teoria, vaan eräänlainen ohjausprosesseja ja niiden etenemisvaiheita kuvaava malli. (Atjonen 1995b, 136–141.)

Kliinistä ohjausta voidaan Garmanin (1982, 40–44) mukaan luonnehtia sanoilla 'kollegiaalisuus', 'yhteistyö', 'taitava palvelu' (*skilled service*) ja 'eettinen käyttäytyminen'. Kollegiaalisuus edellyttää ohjaajalta kykyä toimia neutraalina observoijana, minkä lisäksi hänen pitää osata toimia myös kontaktissa olevana osallistujana. Syvin muoto on olla orgaaninen jäsen siinä ryhmässä, joka muodostuu ohjaajista ja ohjattavista. Kollaboraatio merkitsee selkeää yhteistyötä ohjaajan ja ohjattavien kesken. Sekin voi esiintyä eriasteisensa ja siihen voi liittyä sekä vastustusta että antautumista ohjattavaksi.

Palvelun taidot ovat tärkeä näkökulma ohjaukseen, sillä ohjaajan tehtävänä on erityisesti olla ohjattaviensa palveluksessa sillä perusteella, että hän tietää asioista ainakin jossakin suhteessa enemmän kuin ohjattava ja hänen tulee tavalla tai toisella jakaa tietämystään noviisille positiivisessa hengessä. Lopulta kyse on luonteeltaan vahvasti eettisestä suhteesta, tähdentää Garman (1982, 52).

Ohjaaja reflektioprosessin virittäjänä ja ylläpitäjänä

Kasvun käynnistäjänä ohjaajan pitäisi olla ennen muuta auttaja (*facilitator*): ”Ohjaajan tehtävä on tutustua toisen ihmisen, opiskelijan tapaan tehdä työtä ja olla inhimillisesti läsnä eli toimia kaikupohjana, hankkia hänelle opiskeluavaruus” (Ojanen 1990, 120). Tähän ei ole oikeita tai väriä menetelmiä, koska ohjaajat ja opiskelijat ovat erilaisia. Tärkeintä olisi voida olla aidosti oma itsensä, silloin voi olla ”läsnä”, mikä on yksi ohjaajan tärkeistä kyvyistä.

Hyvän ohjaajan ominaisuuksiin kuuluu

- *suhteessaolo*: Sen elementtejä ovat luottamus, läheisyys, turvallisuus ja ystävällisyys, jotka edellyttävät kiinnostuksen osoittamista, henkistä läsnäoloa ja hyväksyntää,
- *vastaaminen*: Kyseessä on kommunikaatio oman itsensä ja toisen ihmisen välillä, missä tarvitaan sensitiivisyyttä, epäsuoraa kysymistä ja ymmärtämisestä varmistumista. Vastaaminen koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat selkiyttäminen, avoimuuden lisääntyminen ja aloitteellisuuden rohkaiseminen,
- *auttaminen*: Tämä tarkoittaa ammatillista identiteettiä kehittäviä opetuksen affektiivisen puolen tehtäviä, jotka koostuvat itsearvostuksen rakentamisesta, tietoisuuden lisäämisestä ja uudelleen orientoitumisen tukemisesta (= ehdotuksia opiskelijalle pohtia jotain uudelleen) ja
- *vaikeuksien käsittely*: ohjaajan tulee ratkaista stressaavia tilanteita, mikä edellyttää stressin tunnistamista, vahvuuksien antamista ja vaihtoehtojen löytämistä.

Ohjaajan tehtävä on käsitteellistää opiskelijan opetuskokemuksia ja opetustapahtumasta observoitavia ilmiöitä. Stones (1984, 70) sanoo terävästi, että ohjaajan tehtävä on opettaa, miten opetetaan käsitteitä eikä vain sanoja. Käsitteiden valinnan pitäisi perustua kriteeriattribuutteihin esimerkiksi käsiteoppimisesta. Ohjaajan kompetenssi mitataan kriteeriattribuuttien valinnassa ja niiden järjestämisessä niin, että opiskelija voi edetä tietämättömydestä opetustapahtuman kompleksisuuden ymmärtämiseen.

Ohjaajan tulee Ojasen (1990, 160) mukaan 1. auttaa tulevaa opettajaa roolin hankkimisessa eli poisopettaa opiskelijan rooli (vaatii ohjaajalta master-asennetta), 2. reflektoida opiskelijan kanssa, mikä auttaa synnyttämään opiskelijassa reflektioaktiiviteettia (vaatii ohjaajalta helpottaja-asennetta) ja 3. osata asteittain vähentää omaa aktiivista osuuttaan, mikä käytännössä merkitsee ohjaajan passiivisuuden lisääntymistä (vaatii ohjaajalta filosofi-asennetta).

Ohjaussuhteen tulisi olla luonteeltaan sekä reflektiivinen että didaktista reflektiota kannustava, jolloin muun muassa valta-asetelma muuttuu aiempaa tasavertaisemmaksi. Kokeneen ohjaajan antaman ohjauksen tarkoituksena on rikastuttaa opiskelijan reflektiota, saada viritettyä hänen tiedostamisprosessiaan. Reflektiivisessä ohjauksessa tulisi involvoitua yhdessä tutkimisen prosessiin, missä ei ole olennaista oikean ja väärän löytäminen, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa. Tärkeää on etsiä soveliaista pohjaa jatkoa, uuden oppimista ja kehittymistä varten. (Atjonen 1995b, 143–144.)

Tutkimusongelmat

Video- ja observointipalaute voi edistää opiskelijan kykyä analysoida omaa opetuskäyttäytymistään ja asenteitaan sekä valmiutta kohdata itsensä ammatillisesti kehityksessä olevana persoonana. Mainitunlainen palaute voi toimia didaktisen reflektion materiaalina, joka auttaa yksilöä kiinnittämään ajatteluaan konkreetteihin opetus- ja kasvatustilanteisiin, mistä syntyy pohjaa kehitykseen tähtäävälle itsearvioinnille.

Tutkimuksen pääongelmat (alaongelmat ks. Atjonen 1995b, 156–157) olivat seuraavat:

- 1. Millaisia yhteyksiä ilmenee didaktisen reflektoinnin ja itsensä kohtaamisen kyvyn kehittymisessä sekä saadun video- ja observointipalautteen välillä?**
- 2. Miten ohjauskeskustelulla voidaan edistää video- ja observointipalautteen työstämistä ja itsearvioinnin kehittymistä?**
- 3. Millaista edistystä opiskelijoiden didaktisessa ajattelu- ja toimintavalmiuksissa havaitaan kokeilun ajalta?**
- 4. Miten didaktisen prosessilaboratorion (DLP) teknis-toiminnallinen kokonaisuus soveltuu opetustapahtuman kuvaamiseen?**

Asetettujen tutkimusongelmien ratkaisemiseksi Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen didaktisessa prosessilaboratoriossa järjestettiin opetuskokeilu syksyllä 1994. Kokeilussa oli mukana 21 peruskoulun viidennen luokan oppilasta, luokanlehtori, viisi ko. luokassa työskennellyttä opetusharjoittelijaa sekä neljä ainedidaktiikan lehtoria. Videokuvauksesta, äänitekniikasta ja ATK-laitteistosta oli vastuussa kolme laitoksen tekniseen henkilökuntaan kuuluvaa. Lisäksi observointiohjelman kehittäjässä oli mukana kaksi ATK-alan eksperttiä.

Yhteensä 15 oppituntia kuvattiin kolmella sähköisesti kauko-ohjatulla videokameralla (45 tunnin videomateriaali) ja observointiin tarkoitukseen kehitetyllä ATK-observointiohjelmalla (45 observointitiedostoa). Opiskelijoiden itsearviointia varten kehitettiin lomake, jonka täyttämisen jälkeen opiskelija osallistui ohjauskeskusteluun. Kokeiluun osallistuneet opiskelijat haastateltiin ennen ja jälkeen opetuskokeilun.

Pilottikokeilun tulokset

Ennako-odotukset kokeilua kohtaan olivat alkuhaastattelun vaiheessa varsin positiiviset, vaikka sitä oli edeltänyt joidenkin opiskelijoiden kohdalla huomattava vastustus. Toinen tavoite (didaktisen ajattelun edistämisen ohella) tuntui saavutetun hyvin, eli opiskelijat saivat rohkaisevia ja opettavaisia kokemuksia oppilaskeskeisten opetusmuotojen toteuttamisesta. Selvimmin opiskelijoita oli jäänyt harmittamaan kaksi asiaa: kokeilun vaatima ylimääräinen työ ja ohjauksen koettu kriittisyys.

Kaikki opiskelijat kokivat videotaltiointien omatoimisen katselun myönteisesti. Yleisesti todettu tulos, että oman videokuvan katselu oli kaikesta huolimatta paitsi jossain määrin ahdistavaa niin myös erittäin kiinnostavaa, mikä lisäsi toimijan yleistä

aktivaatiotasoa ja paransi muutosedellytyksiä. Ulkopuolisen tarkastelijan osaan tuntui olleen helppo oppia asettumaan. Kysymykseen ideaali- ja reaalinän kuulun kaventumisesta kaksi opiskelijaa vastasi epäroimättä myönteisesti, ja yksi ei osannut arvioida sellaista lainkaan. Kaksi opiskelijaopettajaa väitti, ettei heillä ollut ainakaan tietoisesti mitään ihanneminäkuva, johon olisi videolta näkyvää minäkuvaansa verrannut.

Oppilaista tehtyjen videotaltiointien katselu sai aikaan yhden erittäin tärkeän vaikutuksen kaikissa opiskelijoissa: he näkivät konkreettisesti, miten eri tavoin erilaiset oppilaat reagoivat opettajan ohjeisiin ja miten eri tahdissa, erilaisia ongelmia kohdaten he etenivät. Nauhoitteet toivat opiskelijoiden eteen oppilaiden eriyttämisen tarpeen ehkä ahdistavankin selvästi. Opettajan rintapieleen kiinnitetty langaton mikrofoni taltioi selkeästi opettajan ja oppilaan väliset keskustelut, teki yksityisistä keskusteluista julkisen tavalla, joka oli pedagogisesti hedelmällinen.

Positiivisten kokemusten vastapainoksi opiskelijat kertoivat myös negatiivisista tuntemuksistaan. Ahdistavaksi oli koettu muun muassa oppilaiden kanssa syntyneiden konfliktitilanteiden läpikäyminen uudelleen videonauhalla. Negatiivisiksi kokemuksiksi määritellyt puheenvuorot ovat toisaalta välttämättömiä kasvussa kohti oman työn parempaa ymmärtämistä. Selvä etu entiseen ohjaukseen oli, että keskusteluilla oli selkeä ja yhteinen pohja: videonauha, jolta tapahtumat voitiin tarvittaessa katsoa uudelleen.

Yksi kokeilun selkeimmistä tuloksista oli, että video- ja observointipalaute erotelti opiskelijat uudistumishalun ja joustavuuden muodostamalla dimensiolla erittäin tehokkaasti. Toisaalta kokemusten sekavuus tai omien ajatusten jäsentelyn vaikeus on ymmärrettävää. (Atjonen 1995b, 192–227.)

Didaktisen reflektion edistäminen

Video- ja observointipalaute saivat opiskelijoissa aikaan itsensä kohtaamista, sekä oman ideaali- ja reaalinän eroja tarkastelevaa pohdintaa. Se viritti heitä erittelemään omaa opetustyöskentelyään aiempaa tarkemmin. Videopalaute koettiin jännittäväksi mutta hyödylliseksi. Suhtautuminen observointipalautteeseen oli varauksellisempaa, joskin sen arvioitiin fokuoivaksi videoiden katselua ja tuoneen uusia piirteitä ja ratkaisuja didaktisen reflektion kohteeksi.

Itsearviointia pidettiin vaikeana, mutta tarpeellisena opettajaksi kehittyemisessä. Siinä arvioitiin jossain määrin edistytyn nyt, kun oli konkreettista materiaalia sen kehittämiseksi. Ohjaus oli koettu hyödylliseksi, omia ajatuksia syventäväksi sekä erityisesti videoiden katselua fokuoivaksi. Ohjauskeskustelujen problematisoiva luonne koettiin osin kritisoinnina. Ohjaajien kannalta järjestelmä mahdollisti laadukkaamman palautteenannon muun muassa opettajan ja oppilaiden välisen yksityisen keskustelun kuuntelumahdollisuuden ansiosta.

Yksilölliset erot oppilaiden työskentelyssä tulivat konkreettisesti esille videonauhoitteista, mikä pyrittiin ottamaan huomioon oppituntien suunnittelussa. Onnistuneen opetustapahtuman elementtien kompleksisuuden ymmärtämisessä saattoi ta-

pahtua edistymistä. Didaktisen reflektion ja itsensä kohtaamisen edistyminen näytti olevan yhteydessä opiskelijan asenteisiin, avoimuuteen sekä erityisesti yleiseen muutoskapasiteettiin.

Oppilaat ja opiskelijat olivat varsin tyytyväisiä didaktiseen prosessilaboratorioon fyysisenä työskentely-ympäristönä. Eräitä käytännöllisiä järjestelyjä joudutaan jatkossa hiomaan joustavammiksi, ja yleistä perusoppimateriaalien kartuttamista tulee oleellisesti parantaa. (Atjonen 1995b, 242–234.)

Päivi Atjonen

OPETUSTAPAHTUMAA KOSKEVAN DIDAKTISEN TIETOISUUDEN JA OMAEHTOISEN ANALYSOINNIN EDISTÄMINEN OPETUSHARJOITTELUSSA

Johdanto

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia uusia kontribuutioita didaktinen prosessilaboratorio voi tuoda opetusharjoitteluun silloin, kun aletaan hakea useita ohjaajia ja opiskelijoita koskettavia teoria–käytäntö -sovelluksia. Tutkimus- ja kehittämishankkeen tavoitteena oli, että opiskelija oppisi kontrolloiduissa olosuhteissa systemaattisesta tarkastelemaan omaa työskentelyään opettajana. Pyrkimyksenä ei ole ollut korvata kenttä- tai harjoittelukoulua didaktisen prosessilaboratorion (DLP) erikoistiloissa toteutettavalla opetuksella vaan täydentää niitä yhdellä uudella näkökulmalla opetustilanteiden hallinnan monimutkaisiin kysymyksiin. (Ks. myös Atjonen 1995a; 1995b.)

Tutkimus- ja kehittämistehtävänä oli selvittää video- ja observointimateriaaliin yhdistetyn itse- ja toveriarvioinnin sekä ohjauskeskustelujen mahdollisuuksia edistää opiskelijan omaehtoista kyselevää ja tutkivaa suhtautumista omaan opetustyöhönsä ja tehdä hänet aiempaa tietoisemmaksi omista didaktisista päätöksentekotavoistaan. Kaikille neljälle seuraavaksi perustellulle tutkimusongelmakokonaisuudelle oli ominaista arvioida, voidaanko kehitellyllä järjestelmällä edistää *didaktiseksi reflektioksi* nimitettyä mentaalista työskentelyä, joka merkitsee omaehtoista tutkivaa suhtautumista omaan opetustyöhön sekä tietoisuuden lisääntymistä omasta pedagogisesta päätöksentekotavasta. (Atjonen 1996a, 2–5.)

Tutkimuksen pääongelmat olivat:

- 1. Millaisia yhteyksiä ilmenee oman opetustyöskentelyyn liittyvän omaehtoisen pohdinnan ja tietoisuuden lisääntymisen sekä video- ja observointipalautteen välillä?**
- 2. Millaisia yhteyksiä ilmenee omaan opetustyöskentelyyn liittyvän omaehtoisen pohdinnan ja tietoisuuden lisääntymisen sekä itse- ja toveriarvioinnin välillä?**
- 3. Millaisia yhteyksiä ilmenee omaan opetustyöskentelyyn liittyvän omaehtoisen pohdinnan ja tietoisuuden lisääntymisen sekä ohjaajapalautteen välillä?**
- 4. Millaista kehittymistä opiskelijoissa ilmenee opetuskokeilun aikana?**

Tutkimus- ja kehittämishankkeen toteutus

Kokeiluun osallistui yhteensä 24 peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevaa, jotka olivat pääsääntöisesti kolmannelta vuosikurssilta. Kajaanin normaalikoulusta projektiin osallistui viisi luokanlehtoria, yksi musiikin aineenopettaja sekä 79 oppilasta kaikilta luokka-asteilta eli luokilta 1–6. Jokaisessa luokassa oli yksi miesharjoittelija, ja yksi ohjaajista oli miespuolinen. Yhteensä yhdeksän ainedidaktiikan lehtoria seurasi DPL:ssä yhden tai useamman oppitunnin, joiden suunnitteluun ja jälkievaluuatioon he osallistuivat tavalliseen tapaan.

Opiskelijoiden edellytettiin työskentelevän pareittain: kollegapalautetta ja toveri-arviointia voitiin harjoitella hyödyllisesti. Jokainen oppitunnin pitänyt opiskelija työparinsa avustuksella täytti itsearviointilomakkeen. Itse- ja toveriarviointi piti olla suoritettuna ennen ohjaajan kanssa käytyä keskustelua, jossa oppitunnin pitäjän odotettiin olevan aktiivinen: hänen tuli suunnitella ennakkoon sellaisia teemoja, joista hän erityisesti halusi keskustella luokanlehtorin kanssa.

Kokeilun pedagoginen teema: Didaktisessa prosessilaboratoriossa toteutetut opetusharjoittelujaksojen opetusmuodot pyritään pitämään mahdollisimman oppilaskeskeisinä. Ohjausperiaatteet: Luokanlehtorit ja ainedidaktiikan lehtorit auttoivat opiskelijoita oppituntien suunnittelussa tavanomaiseen tapaan. Mitään erityisohjeita ei tarjottu tallennettavan oppitunnin optimaalisen kulun turvaamiseksi, ellei opiskelija oman epävarmuutensa karkottamiseksi pyytänyt lisäapua. (Atjonen 1996a, 10–14.)

Videopalaute opetustapahtuman rekonstruoinnissa ja itsensä kohtaamisessa

Kokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden ja ohjaajien myönteisiä kokemuksia videopalautteesta olivat (lausumien n = 93): Itsetuntemuksen lisääntyminen (28). Didaktisen reflektion esiintyminen (23). Opettajan yleisten vuorovaikutustaitojen koheneminen (22). Oppilasnäkökulman voimistuminen (14). Yleisluonteisen hyödyllisyyden toteaminen (6). Videopalautteen hyödyntämisessä opiskelijoilla oli vaikeuksia seuraavien piirteiden osalta (lausumien n = 44): Huomion kiinnittyminen omaan olemukseen tai epäolennaisuuksiin (15) Ajoittainen ahdistavuus (10). Itsekritiikin voimakkuus (10). Odotusten ja todellisuuden välisen ristiriidan havaitsemisen ahdistavuus (9). (Atjonen 1996a, 36, 43.)

OHAKE-hankkeen lähestymistapaa voidaan kutsua dynaamiseksi ja kognitiiviseksi; jossa mukana on ollut myös joitakin sosiaalipsykologisia elementtejä. Tavoitteena on ollut osin kontrolloiduissa oloissa harjaannuttaa oppimiskokemusten käsitteellistämiseen.

Videopalautetta koskevat tulokset osoittavat, että jokaisella opiskelijalla on ollut yksilöllinen lähtötilanne ja siitä nousevat tavoitteet, joten tuloksetkin ovat eriytyneet. Oppilasjoukosta muodostui se selvä käsitys, miten eri tavoin he havainnoivat samoja

tilanteita, miten erilainen ihmis- ja kasvatuskäsitys heillä oli ja miten erilaisia metaforia opetuksesta he ilmensivät. (Atjonen 1996a, 55.)

Observointi sekä itse- ja toveriarviointi videopalautteen fokuksinnissa

Jo pelkkä videon omatoiminen katselu voi aikaansaada yksilössä polttavia muutos-paineita. Toisaalta kaikki opiskelijat eivät ole edellä kuvatulla tavalla itseohjautuvia, mistä johtuu, että videon katselu jää vain katselun asteelle.

Observointiin liittyviä myönteisiä kokemuksia olivat (lausumien n = 51): Oppi-laantuntemuksen lisääntyminen (9). Työpari- ja ohjauskeskustelujen jäsenyminen (7) Videon katselun fokuksituminen (6). Sanallisten kommenttien hyödyntäminen (6). Didaktisen ajattelun virittyminen ja syveneminen (5). Objektiivisuuden lisääntyminen (3). Muut myönteiset kokemukset (15). Observointiin liittyviä ongelmia olivat (lausumien n = 40): Opetustilanteiden tulkintavaikkeudet (10). Tekniset ja/tai tilanne-tekijöistä johtuneet vaikeudet (10). Tapahtumien etenemisen nopeus (7). Havainto-kohteiden rajauksen ahdistavuus (4). Observoinnin vaatima intensiteetti (4). Muut ongelmat (5). (Atjonen 1996a, 59–61).

Eräistä vaikeuksista huolimatta observoinnissa toteutuivat ne tavoitteet, jotka sille oli asetettu: observoidessaan tutkimukseen osallistuva henkilö kiinnitti huomionsa intensiivisesti valikoituihin asioihin, ja observointeja tulkitessaan hän sai uusia näkökulmia didaktiseen ajatteluunsa.

Työparin tehtävä kokeilussa oli observoida kumppaninsa oppitunti joko seuraten jotain oppilasryhmää tai observoiden opiskelijaopettajaa. Sen lisäksi hän katsoi parinsa kanssa yhdessä videonauhan ja mahdollisuuksien mukaan osallistui vielä parinsa ja ohjaajan väliseen ohjauskeskusteluun.

Koosteena itse- ja työpariarviointia koskevista kokemuksista voidaan todeta, että näkökulmat ovat hyvin täydentäneet toisiaan. Opiskelijat olivat entuudestaan tuttuja toisilleen, joten heidän oli eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta helppo mukautua yhteistyöhön. Keskinäisissä keskusteluissa oli voitu luoda turvallinen ilmapiiri esittää erilaisia mielipiteitä.

Observointia sekä itse- ja toveriarviointia koskevat tulokset osoittivat, ettei reflektio ole puhtaasti sisäinen, psykologinen prosessi vaan toimintaorientoitunutta dialektista vuorovaikutusta ajatusten ja toiminnan välillä. Reflektiota ei ole syytä pitää yksinomaan yksilöllisenä vaan myös sosiaalisena prosessina: yhteisesti jaetut tapahtumat ja kokemukset antavat materiaalia reflektiolle, ja sen seurauksia voidaan nähdä yhteisössä. Työparin oppimisprosessin seuranta avartaa huomattavasti omaa käsittehorisonttia, joka jäisi selvästi suppeammaksi, jos jokaiselta olisi vain yksilöllisesti videoitu kolme tuntia ja luokanlehtori olisi ne observoinut. (Atjonen 1996a, 69–71.)

Ohjaaja opiskelijan didaktisen ajattelun virittäjänä ja suuntaajana

Inhimillisen ohjaajan läsnäolo reflektion kaukupohjana on välttämätöntä. Ohjaajan tehtävä on muun muassa epäsuoralla lähestymistavalla saada opiskelija suuntaamaan huomionsa tiettyihin tapahtumiin videonauhassa. Pelkästään opiskelijan itsearviointi ja siihen liittyvä työparin kanssa käytävä keskustelu ei yksin riitä aikaansaamaan muutoksia ja uusia ajatuksia: kokeneen ohjaajan panosta tarvitaan.

Ohjauskeskustelun myönteisinä pidettyjä piirteitä olivat (lausumien $n = 51$): Palautteen monipuolisuus ja rakentavuus (9). Keskustelun pysyminen olennaisissa kysymyksissä (9). uusien näkökulmien avautuminen (8). Keskustelujen yleinen myönteisyys ja helppous (8). Palautteen ja pohdinnan syveneminen (7) Keskusteluiden toteutuminen kiireettömissä oloissa (5). Muut myönteiset piirteet (5). Ohjauskeskustelussa ongelmallisina pidettyjä piirteitä puolestaan olivat (lausumien $n = 24$): Kriittisyystason yli- tai aliarvioiminen (7). Keskustelujen vaatima aika (4). Keskustelujen hyödyttömyys, uuden tiedon vähäisyys (4). Vähäinen perehtyminen videonauhoihin (3). Ohjauksen jännittäminen ensimmäisellä kerralla (2). Yhteistyö- ja rooliongelmat (2). Muut ongelmat (2). (Atjonen 1996a, 75.)

Ohjaukseen oltiin kuitenkin yleisesti tyytyväisiä. Opiskelijoille oli annettu tilaa omien näkemystensä esittämiseen, keskusteluissa oli pitäydytty videonauhojen viritämissä kysymyksissä sekä tunteiden ja tuntemusten käsittely ohjauksessa oli ollut sallittua. Ohjaajan tuli olla utelija, auttaja, täsmentäjä ja ääneen ajattelija, joka erilaisin kysymyksin epäsuorasti ohjasi opiskelijaa itse oivaltamaan kehitykselleen tärkeitä alueita ja löytämään opetuksesta persoonallista merkitystä.

Tehokasta ongelmanratkaisua hyödyntävät ohjaajat ovat

- reflektiivisiä ja rohkeita tekemään kokeiluja, kun he pyrkivät auttamaan opiskelijoita ongelmanratkaisussa,
- kehittävät opiskelijoilleen avoimessa muodossa esitettyjä ongelmia ratkaistavaksi,
- soveltavat tieteellisen ajattelun vaiheita opetussuunnitelman tarkastelussa kokonaisuutena (esimerkiksi oletusten, testauksen ja ennusteiden evaluoinnin vaiheet),
- antavat opiskelijoiden kehitellä vastauksia ongelmiin pidättäytyen antamasta itse vastauksia ja
- avartavat opiskelijoiden ajattelua tekemällä avoimia kysymyksiä.

Tärkeää ohjaustilanteessa on pyrkiä saamaan opiskelija muuntamaan teoreettista tietoa praktiseksi, ts. käsitteellistämään kokemuksiaan. Opiskelijat tulisi myös ohjata pukemaan sanoiksi kokemuksiaan. Kouluttajan tehtävä on tarjota näitä tilanteita ja toisaalta ohjata opiskelijan reflektioprosessia. (Atjonen 1996a, 82–88.)

Opiskelijoiden kehittyminen kokeilun aikana

Ulkopuolisten lisäksi OHAKE:n alussa opiskelijoilla oli ennakkokäsityksiä ja ennakkoepäilyksiä. 'Laboratorio'-käsite loi epämiellyttäviä assosiaatioita, videotointia pidettiin ”raakana systeeminä” ja tarkkaamosta käsin tapahtuvaa observointia ”behavioristisena”. Perusteluksi sanottiin myös oletettu lisätyö ja pelko videokuvan mahdollisesti paljastamista henkilökohtaisista muutostarpeista. Kaikki opiskelijat olivat itse kokeiluvaiheen kynnyksellä edistyneet asenteellisesti huomattavasti ensivaikutelmaan verrattuna; myönteistä kehittymistä oli tapahtunut ennakkoon jyrkimmin suhtautuneissa opiskelijoissa. Kokeilun päätyttyä kuusitoista opiskelijaa suhtautui erittäin myönteisesti kokemuksiinsa, lisäksi seitsemän opiskelijan mielipide kallistui positiiviselle puolelle.

OHAKE-kokeilussa pyrkimyksenä oli edistää opiskelijan 1. omaehtoista kyselevää ja tutkivaa suhtautumista opetustyöhönsä ja 2. tietoisuutta omista didaktisista päätöksentekotavoistaan ja niiden vaihtoehtoisista seuraamuksista. Omaehtoisessa tutkivassa suhtautumisessa ohjaajien ja opiskelijoiden käsitykset olivat kymmenessä tapauksessa joko täysin samat tai erosivat ainoastaan yhden yksikön verran.

Opiskelijoiden ennakkoon itselleen asettamat tavoitteet voi luokitella kahteen pääkategoriaan. Yhtäältä sisältönä oli opetuksen ja oppilaille annettujen työskentelyohjeiden selkeyden oppiminen. Toisaalta muotoiltiin henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä tavoitteita esimerkiksi kritiikin siedosta, uusien näkökulmien löytymisestä omaan opetustapaan tai vaihtoehtojen pohdintaan rohkaisemisesta. (Atjonen 1996a, 88–93.)

OHAKE-järjestelmän tulevaisuuden näkymät

Opiskelijat olivat urakkansa läpikäytyään tyytyväisiä: kokeilun onnistuminen oli teettänyt töitä mutta antanut mahdollisuuden nähdä itsestään uuden puolen. Kaikista 24 opiskelijasta 19 oli varauksitta sitä mieltä, että heillä oli onni päästä mukaan kokeiluun. Viisi opiskelijaa pohdiskeli hieman vertailun vaikeutta tyyliin mutta toisaalta (esimerkiksi työmäärä kiireisen syyslukukauden aikana tai ajankäyttö suhteessa sisäiseen antiin). Yksikään ei haastatteluissa ilmaissut suoraan olleensa huonotuisempi kuin kurssikaverinsa joutuessaan kokeilun piiriin.

Ehkä työmäärä kokonaisuutena askarrutti opiskelijoita eniten. Jatkossa pidettävien oppituntien kokonaismäärää voidaan supistaa. Osa opiskelijoista paheksui alkuun sitä, että oppilaiden työskentely kahdessa talossa aikaansai materiaalien siirrosta huolehtimisen vaivoja. Muutamat opiskelijat motkottivat tuntien aiheuttaneen lisäsuunnittelua: kameroiden eteen ei tohtinut astella tavanomaisin valmisteluin. Nk. harhakuvitelmissa vapautuminen, tietoisuuden lisääntyminen omasta työskentelystä tai itsevarmuuden koheneminen puoltaisivat muutaman opiskelijan mielestä kokeilun laajentamista.

Kuudesta ohjaajasta yksi arvioi OHAKE-kokeilun erittäin myönteiseksi ja neljän mielestä se oli varsin positiivinen. Selviksi edistysaskeleiksi ohjaajat näkivät palaut-

teenannoille näin tarjoutuvan kunnon ajan ja keskittymisen tiettyjen asioiden (oppilaskeskeisyyden ja yhdessä oppimisen sekä observoinnin kohteina olleiden opetustapahtuman piirteiden) tarkasteluun. Henkilökohtaisiin kehityspiirteisiin kuului muun muassa oppilaantuntemuksen lisääntyminen, johon kiinnitti erityistä huomiota neljä kuudesta ohjaajasta. Eri tavoin ilmaisten monet pohtivat myös omien ohjaaja- ja opettajaresurssien rajallisuuteen heräämistä terveellä tavalla. Useissa haastatteluissa tuli esille suoraan ja epäsuorasti opettajan ammattipersonaa ja sen kehitystä käsitteleviä näkökohtia, joihin kokeilussa kehitetyllä järjestelmällä oli saatu uutta otetta. (Atjonen 1996a, 95–98.)

Tuloskoonti tutkimusongelmittain

Video- ja observointipalaute didaktisen pohdinnan ja tietoisuuden edistämässä

Selvimmän videopalaute oli lisännyt opiskelijoiden itsetuntemusta, edistänyt opetusta koskevaa aktiivista pohdintaa sekä antanut mahdollisuuden rauhassa selkeän materiaalin turvin analysoida omaa opetustyöskentelyä ja parantaa kommunikaatiovalmiuksia. Ajoittain videopalaute oli koettu ahdistavaksi ja liikaa huomiota harjoittelijan toimintaan ja hänen virheisiin suuntaavaksi. Ulkopuolisen tarkkailijan rooliin asettautuminen oli onnistunut suurimmalta osalta opiskelijoita, mutta ihanne- ja reaalin eron tarkastelu oli ollut vaikeaa. Video oli auttanut opetus–oppimisprosessin tarkastelua oppilaan näkökulmasta.

Observoinnin katsottiin lisänneen oppilaantuntemusta sekä rikastuttaneen työparin ja ohjaajan kanssa käytyä keskustelua. Observointi fokusoi myös videon katselua ja yhdessä sanallisen palautteen kanssa viritti didaktista ajattelua. Jonkin verran tilanteiden tulkintavaikeuksia oli esiintynyt, ja erilaiset satunnaisluonteiset tekijät olivat hankaloittaneet ajoittain havainnointia. Observointi ja videointi tukivat tulosten mukaan toisiaan hyvin: videoiden katselu terästy ja observointiyhteenvedo antoi yleiskuvan tunnin rakenteesta. (Atjonen 1996a, 99.)

Itse- ja toveriarviointi didaktisen pohdinnan ja tietoisuuden edistämässä

Itsearviointi koettiin konkreettisesta video- ja observointimateriaalista huolimatta hiukan vaikeaksi, joskin siinä katsottiin jossain määrin edistytyn: uusia ja syvempiä näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen on löytynyt, ja arviointi oli helpottunut kokemuksen myötä. Aluksi osan opiskelijoista oli ollut vaikea ottaa arviointivastuuta itselleen. Itsearviointilomaketta kiitettiin ajatusten käsitteellistämistä helpottavaksi, videon katselua fokuoivaksi ja hyödylliseksi, joskin siihen samalla esitettiin eräitä relevantteja kehittämismahdollisuuksia. Työparin kanssa työskentely oli avannut uusia näkökulmia, antanut tarpeellista henkistä tukea, helpottanut kommunikointia yhteisellä kielellä ja tuntunut yleisesti ottaen hyvältä ratkaisulta.

Ohjauskeskustelut didaktisen pohdinnan ja tietoisuuden edistämässä

Ohjaajien kanssa käytyjä keskusteluja pidettiin hyödyllisinä. Ohjaajien palautetta kiiteltiin rakentavaksi, keskustelujen sanottiin pysyneen asiassa, antaneen uusia näkökulmia ja olleen useassa tapauksessa syvällisiä sekä kiireettömiä. Jonkin verran ylikriittisyyttä oli esiintynyt, ja keskusteluilla oli joskus taipumus tarpeettomasti venähtää. Yleisesti ottaen ohjauskeskusteluilla sovitut periaatteet (pitäytyminen videonauhoissa, yksityiskohtien kartuttaminen, aloitusvastuun antaminen opiskelijalle, ääneen ajattelun edistäminen epäsuoralla tavalla, huomion suuntaaminen oppilaisiin, tunteiden hyväksyminen, työparin näkemysten hyödyntäminen, avoin vuorovaikutus) olivat toteutuneet.

Opiskelijoiden kehitys kokeilun aikana

Kokeiluun kohdistetut käsitykset ja odotukset muuttuivat kokeilun kuluessa radikaalisti: 13 opiskelijalla oli negatiivinen tai erittäin negatiivinen ensivaikutelma OHA-KE:sta, mutta lopussa kaikki 24 opiskelijaa suhtautuivat hankkeeseen myönteisesti tai erittäin myönteisesti. Sekä omaehtoisessa pohdinnassa että omaa opetusta koskevan tietoisuuden edistymisessä oli tapahtunut sekä opiskelijoiden oman että heidän ohjaajiensa arvion mukaan selvää kehitystä myönteiseen suuntaan. Opiskelijoiden ja ohjaajien arviot olivat riittävän yhtenevät. (Atjonen 1996a, 99–100.)

Päivi Atjonen

OPETTAJAKSI VIDEOKAMEROIDEN RISTITULESSA – KOKOAVA KASTAUS OHAKE-PROJEKTIIN

Johdanto

Opetusharjoittelun kehittämiseen informaatioteknologisin apuvälinein keskittynyt tutkimus- ja kehittämisprojekti OHAKE koostui yhdeksästä kokeellisesta vaiheesta vuosien 1994–1997 aikana. Mukana oli 97 opettajaksi opiskelevaa, joista 29 miesopiskelijaa (29 %) ja 69 naisopiskelijaa. Sukupuolijakauma oli samanlainen kuin koko opiskelijajoukon jakauma Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa. Projektiin osallistui opettajaopiskelijoita toiselta, kolmannelta ja neljänneltä vuosikursilta. Ohjauksesta oli vastuussa 21 Kajaanin normaalikoulun opettajaa ja 13 ainedidaktikkoa Kajaanin opettajakoulutuslaitoksesta. Hankkeessa oli mukana 26 normaalikoulun oppilasryhmää. (Atjonen 1998, 46, 48–49.) Projektista on kirjoitettu useita raportteja ja artikkeleita (ks. esim. Atjonen 1995a, b; Atjonen 1996a, b; Atjonen 1997a, b; Atjonen 1998).

Projektin tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden omaehtoista kyselevää suhtautumista omaan opetustyöhönsä ja tietoisuutta henkilökohtaisista pedagogisista päätöksentekotavoista. OHAKE-hanke toteutettiin pääasiassa informaatioteknologisin apuvälinein erityisvarustellussa oppimisympäristössä, mutta joitakin oppijaksoja videoitiin myös Kajaanin normaalikoulun tavanomaisissa opetustiloissa.

Tutkimushankkeen ensimmäisenä tehtävänä oli tutkia mahdollisuuksia kehittää opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun ja toiminnan valmiuksia opiskelijatovereiden ja ohjaajien kanssa yhdessä tapahtuvan videonauhojen ja tietokoneavusteisesti toteutettujen observointitiedostojen itseanalyysin avulla (Atjonen 1998, 11). Toinen tehtävä oli edistää avointa ja analyttistä reflektiota (ks. Broeckmans 1989, 339–349). Avoin reflektio tarkoitti sitä, että noviisi opettajia rohkaistiin harjoittamaan sellaista itsearviointia, joka on hyödyllistä myös tulevaisuudessa, sen sijaan että keskityttäisiin vain arvioimaan jo valmiita tehtäviä tai pidettyjä oppitunteja. Analyttinen reflektio tarkoitti puolestaan, että opettajaopiskelijoiden odotettiin viittaavan teoreettisiin periaatteisiin, sääntöihin ja normeihin eikä vain kertovan henkilökohtaisia mielipiteitään kuvatessaan ja pohtiessaan luokkahuonetapahtumia. Hankkeessa pyrittiin yhdistämään informaatioteknologia ja pedagoginen ajattelu sekä teoreettisesti että käytännöllisesti (Atjonen 1998, 21).

Aineistonkeruu tapahtui haastattelujen, kyselylomakkeiden ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Jokaiselta opiskelijalta videoitiin joko harjoittelukoulussa yhdellä videokameralla tai studiotiloissa kolmen sähköisesti kaukosäädetyn kameran jär-

jestelmällä kolme oppituntia, jotka myös observoitiin tietokoneavusteisesti. Opettajan ja oppilasryhmän kuvat kombinoitiin nk. *split-screen*-tekniikalla. Videokuvauksen jälkeen opiskelija katsoi työparinsa kanssa videon ja observointitulosteet (raakahavaintomatriisi ja yhteenvetograafit) sekä täytti itsearviointilomakkeen. Havaintoaineisto toimi videopalautteen fokuksena ja strukturoi sekä opiskelijan itsearviointia että ohjaajan kanssa tapahtuvia palautekeskusteluja (Atjonen 1998, 31). Sen jälkeen opiskelija osallistui ohjaajan vetämään palautekeskusteluun.

Ohjaaja videopalautteen fokusojana

Reflektiivisessä ohjauksessa sekä ohjaaja että opettajaksi opiskeleva ovat molemmat sitoutuneet tutkimisen ja oppimisen prosessiin, jossa ns. oikeiden tai väärin ratkaisujen ja opettamistapojen löytäminen ei ole tärkeää. Tärkeää on sen sijaan etsiä yhteistä, hyväksyttävää perustaa opettajan tulevalle työlle, uusien asioiden oppimiselle ja ammatissa kehittymistä varten. Reflektiivisesti onnistunut ohjausprosessi merkitsee sitä, että opetusharjoittelun aikana kerääntynyt opettajan käytännön tieto käsitteellistetään ja arvioidaan suhteessa muuhun tietoon, niin että ammatillinen kehitys laajenee. Kaikkein tärkein ohjaajan tehtävä on saada opiskelijat ajattelemaan ääneen opettamiskokemustaan koskevia tunteitaan, päätöksiään ja ajatuksiaan sekä perusteita ja vaihtoehtoja oppitunnin aikana tapahtuvalle päätöksenteolle. Ohjaajat eivät ole arvioijia tai asiantuntijoita niin kuin perinteisessä opetusharjoittelussa tai mikro-opetuksessa, vaan heidän pitäisi auttaa opettajaopiskelijoita käsitteellistämään kokemuksiaan ja harkitsemaan tekemiään tulkintoja.

OHAKE-hankkeessa sovellettu ohjausjärjestelmä perustui kehitykselliseen opettamisen lähestymistapaan (*developmental approach to teaching*) (ks. McGarvey & Swallow 1986). Lähestymistavan mukaan on erittäin tärkeää saada opettajaopiskelijat diagnosoimaan ja arvioimaan oppilaiden oppimista, suunnittelemaan hyvin tuntejaan, kehittämään keinoja tunnistaa omaa minäkäsitystään ja rohkaistumaan ”miksi”-kysymyksien esittämiseen.

Videopalaute on tehokas menetelmä, jonka avulla henkilö voi kohdata itsensä aidolla tavalla, mutta voi olla myös niin, että opettajaksi opiskeleva katselee videonauhaa valikoivasti kiinnittäen huomiota vain niihin elementteihin ja tapahtumiin, joita hän haluaa katsoa tai nähdä. Opiskelija saattaa poimia yksityiskohtia pirstaleisesti videonauhasta ja yrittää arvata, mitkä voisivat olla hyväksytyjä tai ohjaajan palkitsevia ratkaisuja.

OHAKE-projektissa ei luotettu vain ohjaajaan oppimisen fokusojana. Myös opiskelijatoverit saattoivat olla menestyksellisen aktiivisia pedagogisten tilanteiden analysoijia ja helpottajia sekä toimia opiskelijatovereidensa henkisenä tukena. (Atjonen 1998, 34–37.)

Tutkimusongelmat

Tutkimuksen pääongelmat (alaongelmat, katso Atjonen 1998, 44–46) olivat seuraavat:

1. **Onko mahdollista edistää opettajaopiskelijoiden pedagogista ajattelua ja toimintakapasiteettia video- ja havainnointimateriaaliin yhdistetyn itsearvioinnin, opiskelijatovereiden ja ohjauskeskustelujen avulla?**
2. **Millaisia oppimiskokemuksia opettajaopiskelijat saavuttivat OHAKE-projektissa kokonaisuudessaan ja sen viidessä avainelementissä (ts. videonauhoitus, havainnointi, itsearviointi, vertaisarviointi ja ohjaus)?**
3. **Millaisia reaktioita voidaan havaita opettajaopiskelijoiden joukossa asenteellisella tasolla?**
4. **Millaista kehityksellistä prosessia OHAKE kuvasi institutionaalisella tasolla?**

Tutkimustuloksia

Seuraavat tutkimustulokset perustuvat syksyllä 1994, syksyllä 1995, syksyllä 1996 ja vuoden 1997 aikana koottuun aineistoon. Tulokset koostuvat Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen 97 opettajaopiskelijan, 21 ohjaajan ja 13 ohjaajana toimineen ainedidaktikon kokemuksista.

Opettajaopiskelijat, jotka osallistuivat kaikkiin yhdeksään tutkimusprojektin vaiheeseen vuosina 1996–1997, olivat yleisesti hyvin tyytyväisiä kokeilun aikana saamiinsa kokemuksiin. Hankkeen aikana opiskelijoiden asenteet muuttuivat kokeilun alkuvaiheen negatiivisista ennako-odotuksista loppuvaiheen myönteisiksi kokemuksiksi. Monet loppuarviointiin osallistuneet opiskelijat kokivat, että

- oppituntien videonauhoitus oli kokonaisuutena ottaen myönteinen kokemus (98 % täysin tai melkein samaa mieltä),
- videointi teki harjoittelupalautteen objektiivisemmaksi (94 %),
- työpareittain työskentely oli hyvä asia OHAKE-kokeilussa (93 %),
- oli oikein, että täytyi tehdä itsearviointia eikä ohjaaja sanonut suoraan omaa mielipidettään (90 %)
- observointipalautteet auttoivat videoiden katselussa (86 %) ja
- oppilaiden oppiminen ja ohjaaminen nousivat tärkeiksi tarkastelun kohteiksi (85 %).

Hankkeen aikana opiskelijat saivat uusia näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Ohjauskeskustelut olivat foku-soituneita ja monipuolisia. Opiskelijoiden oman persoonan ja luokkahuonevuorovaikutuksen ymmärtäminen lisääntyi, ja heidän pedagoginen ajattelunsa syveni. Opiskelijat oppivat tarkastelemaan opetus–oppimis -tilanteita oppilaiden näkökulmasta ja olivat tyytyväisiä projektin tarjoamaan yhteistyöskentelyyn ja opiskelijatovereilta saamansa henkiseen tukeen. Myös joitain pettymyk-

siä kohdattiin. Esimerkiksi ohjaajat eivät antaneet kaikkien opiskelijoiden mielestä riittävästi palautetta. Myöskään keskusteluihin kokeneiden ohjaajien kanssa ei oltu aina täysin tyytyväisiä. Korkeat odotukset itsearviointilomaketta kohtaan osoittautuivat jossain määrin pettymykseksi.

Keskeisen tutkimusaineiston muodostivat OHAKE-kokemuksia kuvaavat laadulliset lausumat, joita oli esitetty joko haastatteluissa tai kuvattu kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin. Myönteisten lausumien määrä oli 616 ja kielteisten 293. Näitä tarkastellaan seuraavaksi:

Videopalaute: Kolmannes myönteisistä mielipiteistä (31 %) koski opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittymistä videopalautteen katalysoimana, kun taas viidennes mielipiteistä kuvasi sitä, että opiskelijoiden opetuskäyttätymisen omaehtoinen aktiivinen analyysi ja uudelleenajattelu lisääntyivät. Ongelmallisina kokemuksina opiskelijat kuvasivat keskittymistä liikaa oman käyttäytymisen tarkkailuun (28 %). 19 % vastaajista ajatteli, että videopalaute oli joskus liian stressaavaa tai he olivat liian kriittisiä itsearvioinnissa (16 %).

Observointipalaute: Pedagogisen ajattelun syveneminen tietokoneavusteisten observointipalautteiden avulla (19 %) koettiin kaikkein hyödyllisimmäksi asiaksi. Opiskelijat ymmärsivät havainnointimateriaalin videopalautteeseen keskittyvän merkityksen (17 %) ja kokivat sen parantavan oppilaantuntemusta (17 %). Vähemmän suosittu arviointi sisälsi valituksen luokkahuonetilanteiden tulkintaongelmista (39 %) ja vaihtelevista teknisistä tai tilapäisistä ongelmista (kolmannes maininnoista). (Atjonen 1998, 64–65.)

Itsearviointi ja toveriarviointi: Hiukan yli kolmannes myönteisistä mielipiteistä korosti itsearvioinnin tärkeyttä, koska se pakotti opiskelijat sekä syventämään että laajentamaan omia pedagogisia havaintojaan. Yli neljäsos maininnoista kuvasi tyytyväisyyttä itsearviointilomaketta kohtaan. 17 % opiskelijoista koki itsearvioinnin tarpeelliseksi tai ainakin hyvin tärkeäksi ammatillisen kasvun välineeksi. Kolmannes maininnoista keskittyi opiskelijatoverin kykyyn avata uusia perspektiivejä itsearviointiin. Lisäksi arvostettiin arvioinnin emotionaalisesti turvallista ilmapiiriä (18 %), auktoriteeteista vapaata kommunikaatiota toveriopiskelijoiden kanssa (17 %) ja mahdollisuutta vaihtaa ideoita ja tunnekokemuksia jonkin muun henkilön kanssa (16 %). Joskus itsearviointilomakkeen täyttäminen tuntui ikävältä (34 %), toisinaan itsearviointi tuntui liian kriittiseltä (22 %) tai vaikealta (16 %). Opiskelijapareittain tapahtunut työskentely aiheutti ärtymystä, koska oli vaikeaa löytää yhteistä aikaa videonauhujen katseluun ja havainnointitulosteiden tarkasteluun.

Ohjauskeskustelut: Ohjaajien merkitys oli huomattava, erityisesti uusien perspektiivien avaajina ja pedagogisen ajatteluprosessin laajentajana; nämä näkemykset sisältyivät puoleen maininnoista. Ohjaajat toimivat ohjattaviensa oppimisen helpottajina ajattelun syventäjinä (16 %) ja antoivat joitakin hyviä neuvoja ja opetusvihjeitä (11 %). Kymmenesosa mielipiteistä kuvasi yleisesti sitä, miten auttavia tai rohkaisevia keskustelut olivat.

Neljäsos opiskelijoista valitti, että jotkut palautekeskustelut ohjaajien kanssa olivat hyödyttömiä, liian optimistisia tai liian kriittisiä (12 %). Joskus opiskelijat

epäilivät, olivatko ohjaajat ylipäättään katsoneet heidän videonauhojaan tai sitten he eivät olleet tarpeeksi sitoutuneet rooliinsa OHAKE-projektissa. Yhteisen konkreettisen palautemateriaalin ansiosta opiskelijoiden itsearviointit ja heidän ohjaajiensa arviointit olivat varsin yhtenevät. (Atjonen 1998, 66.)

Tärkeimmät myönteiset ja kielteiset oppimiskokemukset

Lähes neljännes (24 %) myönteisistä oppimiskokemuksista sisälsi tyytyväisyyden sitä kohtaan, että monia uusia näkökulmia avautui opettamiseen ja oppimiseen. Eivät vain videonauhat vaan myös havainnointiaineisto ja keskustelut opiskelijatovereiden ja ohjaajien kanssa edistivät opettajaksi oppimisprosessia. Noin viidennes (21 %) myönteisistä maininnoista sisälsi ohjaustilanteet, joita opettajaopiskelijat pitivät enemmän objektiivisina, fokuoituina ja monipuolisina. Pääsyy tähän oli sekä opiskelijoille että ohjaajille yhteisessä, konkreettisesti havainnointimateriaalissa. Tarvittaessa oli mahdollista tarkastaa videonauhalla ohjaajan havainnot eri kysymyksiin.

Monet noviisit kokivat hyvin jännittäväksi katsella itseään ulkopuolisen havainnoijan silmin oppilaiden kanssa tapahtuvaa omaa persoonallista vuorovaikutusta. (18 %). Ryhmä mainintoja reflektoi pedagogisen ajattelun syventymistä (15 %) Monet ilmaukset käsittelivät oppilaiden näkökulman huomioon ottavan ajattelun lisääntymistä (9 %).

Kaikkein useimmin mainittujen ongelmien joukossa oli opiskelijatoverin tai ohjaajan liian kriittinen asenne tai että videopalautte koettiin liian ahdistavaksi tavalla tai toisella (22 %). Työpariopiskelijaa ei mainittu tässä kontekstissa. Ohjaajien asennoitumiseen kohdistunutta kritiikkiä (hyödytön ja riittämätön ohjauskeskustelu) oli varsin paljon (15 %). Ohjaukseen liittyviä ongelmia ei ole kuitenkaan syytä liioitella, koska odotukset saatavan ohjauksen määrää kohtaan saattavat olla epärealistisia. 14 % maininnoista käsitteli erilaisia teknisiä ja käytännöllisiä ongelmia. 12 % koki haluttomuutta rakentaa uudelleen ja problematisoida kokemuksiaan erityisesti itsearviointilomakkeen avulla. 12 % valituksista koski ajan puutetta. Joidenkin opiskelijoiden oli vaikeaa löytää yhteistä keskusteluaikaa ohjaajan, opiskelijatoverin tai luokanopettajan kanssa. (Atjonen 1998, 69–71.)

Opiskelijoiden ja ohjaajien kokemukset ohjauskeskusteluista

Opiskelijoiden näkökulmasta noin seitsemän opiskelijaa kymmenestä oli tyytyväinen kahteen tai kaikkiin ohjauskeskusteluihin. Neljä opiskelijaa oli sitä mieltä, että yksikään ohjaustapahtumista ei ollut hyödyllinen. Ohjaajat olivat sitä mieltä, että videonauhoituksiin ja havaintomuistiinpanoihin yhdessä itsearviointilomakkeen kanssa perustuneet ohjauskeskustelut olivat yleisesti ottaen toimivia. (Atjonen 1998, 73–74.)

Diskussio

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden pitäisi tulla tietoisiksi omasta opettamisen vaikuttavuudestaan, toisin sanoen niistä odotuksista, jotka koskevat heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa oppijan oppimisen aktiviteetteihin ja kehitykseen. Odotukset oman vaikuttavuuden mahdollisuudesta ovat yhteydessä siihen tapaan, miten opettaja ajattelee, arvioi tilanteita ja tekee päätöksiä erilaisista opettamista koskevista asioista. Se ohjaa myös yksilön opettajana toimimista ja ohjaa oppijaa, toisin sanoen opettajan kognitioiden laatu riippuu hänen opetuksensa laadusta ja päinvastoin. (Atjonen 1998, 82.) Tällaisen tietoisuuden hankkiminen kestää koko opettajan uran ajan. Opettajan oma motivaatio muutoksille on hyvin tärkeää ja sille luodaan perusta opettajankoulutuksen aikana.

Monista OHAKE-hankkeen eduista ja hyödyistä on keskusteltu jo edellä. Lisäksi joskus videomateriaali fokuksituna osallistuvan havainnoinnin menetelmillä voi melko yllättäen avata uuden ikkunan johonkin luovaan ja uuteen (Silkelä & Väisänen 1997, Silkelä 1997). Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat tällaisia subjektiivisia ja ainutlaatuisia, autenttisia, merkityksellisiä ja mielekkäitä kokemuksia. Ne eivät ole hetkellisiä vaan niistä voi tulla persoonallisuutemme rakenteita. Kuten Silkelä (1997, 180) ehdottaa, merkittävien oppimiskokemusten reflektoinnista voi olla seurauksena tietoisuuden uudelleen rakentumien ja sisäisen tulkintakehyksen muutos. Tässä suhteessa, videon ja osallistuvan havainnoinnin avulla saatu kokemus OHAKE-hankkeen aikana on askel, joskus melko pitkä harppaus, elämäntietoisuuden tiellä kohti ammatillista kasvua.

Ajatuksia intensiivisen teknologia-avusteisen opetusharjoittelun vaikuttavuudesta

Opettajankoulutuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on mielestäni opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittäminen (ks. myös Atjonen 1998, 82–86). Se edellyttää keinoja ja välineitä auttaa opiskelijaa käsitteellistämään omaa opetustaan ja oppimisen ohjaamistaan niin, että hän tulisi aiempaa tietoisemmaksi tavastaan ajatella ja toimia sekä perustella niitä. Tähän tavoitteeseen OHAKE-lyhennettä kantava kokeilu aikanaan perustettiin. Yhtäältä luotettiin konstruktivismin hengessä opiskelijan omaan aktiiviseen työprosessiin, ja toisaalta tarjottiin siihen uudenlainen konkreettinen havaintopohja.

Vilpitön oman opetustilannetyöskentelyn arviointi ilman konkreettista materiaalia voi jäädä verbalismiksi. Toisaalta innokas opetuksen kehittäminen ja opetusmuotojen ennakkoluuloton kokeilu voi olla aktivismia vailla tavoitteellista ajattelua. Näiden ongelmien ylittämiseksi videomateriaali, siihen yhdistetty opiskelijatoverin ja ohjaajan tietokoneavusteisesti kerätty observointipalaute sekä siltä pohjalta tapahtuva yhteinen palautekeskustelu ovat osoittautuneet erittäin toimivaksi kokonaisu-

deksi. Silloin harjoittelun eri osapuolten asiantuntemus voidaan hyödyntää koskettavasti ja muutoksia aikaansaavasti.

Nyt referoitujen kolmen raportin antama kuva kertoo siis noin sadan opiskelijan ja yli 30 opettajankouluttajan kokemuksista vuosilta 1994–1997. Merkittävä osa videoiduista ja kannettavien mikrojen avulla observoiduista opetustilanteista on tehty Kajaanin normaalikoulun tavanomaisissa opetustiloissa. Alkuvaiheessa didaktisen prosessilaboratorion erityisvarustellussa ympäristössä kehitelty systeemi saatiin mukautettua teknisesti oleellisesti vaatimattomampaan kontekstiin. Silti samat pääasialliset edut saavutettiin: opiskelijat ja heidän ohjaajansa kokivat, että kolmesta hyvin pohditusta opetustilanteesta saattoi oppia melkein yhtä paljon kuin lukuisista ”perinteisistä oppitunneista”.

Kokeiluvuodet olivat vasta alkusoittoa varsinaiselle arkiselle sovellustyölle. Ohjausjärjestelmä on vaativa, mutta sen myönteiset vaikutukset opiskelijoiden opetusharjoittelun aikaiseen kehittymiseen olivat selkeät. Siksi OHAKE elää ja voi hyvin vielä tänäänkin. Nykyisellään siitä vastaa pääasiassa Kajaanin opettajankoulutusyksikköön kuuluva Kajaanin normaalikoulu, niin että jokainen opiskelija pääsee palautusysteemin piiriin. Kun itse tätä yhteenvedoa tehdessäni, monen vuoden ja työelämäviitekehysten muutoksen jälkeen, katson OHAKE-hanketta, voin edelleen iloiten allekirjoittaa sen peruselementtien järkevyyden ja perusteltavuuden. Monestako pedagogisesta hankkeesta on jotain selkeästi suositeltavaa ja arjessa toimivaa jäljellä vielä kymmenen vuotta aloittamisen jälkeen?

Leena Krokfors

OHJAUSKESKUSTELU – OPETUSHARJOITTELUN OHJAUSKESKUSTELUN TOIMINTAMALLIEN TARKASTELUA

Johdanto

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajakoulutukseen liittyvän perusharjoittelun ohjauskeskustelua sekä ohjauskeskustelussa ilmenevää toimintamallia sekä tämän taustalla vaikuttavia ohjauskäsityksiä. Tutkimusaineisto on koottu Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen perusharjoittelujen ohjauskeskusteluista vuosina 1991–1993.

Opetusharjoittelun pedagoginen tarkoituksenmukaisuus on opettajankoulutuksen laadinnan kannalta erittäin tärkeää. Opetusharjoittelu muodostaa vaiheittain etenevän osan koulutusta, jonka aikana opiskelija aikuistuu, itsenäistyy ja saavuttaa vaihe vaiheelta lisääntyviä ammatillisia tietoja ja taitoja. Harjoittelun aikana saatu kokemus herättää opiskelijassa kysymyksiä, joihin hän etsii vastauksia teoriaopinnoistaan. Hän oppii soveltamaan teoriaopinnoissaan saamia tietoja niin, että persoonallinen ja ammatillinen kasvu rakentuvat tiedon ja kokemuksen varaan. Oikein toteutuessaan opetusharjoittelu ja teoriaopinnot ovat kiinteässä dialektisessä yhteydessä toisiinsa.

Opetusharjoittelun ohjauksen keskeisinä elementteinä ovat opiskelijan persoonallinen kasvu ja itseluottamuksen tukeminen ja reflektiivisen opettajan kouluttaminen, joka kykenee tieteellisen ajattelun avulla analysoimaan opetustilanteita. Lisäksi opettajan tulee kyetä kehittämään ja analysoimaan koulua yhteiskunnan osana sekä yhteiskuntaa maailman osana. Myös opetusharjoittelussa kriittinen näkökulma opettajuuteen tulee säilyttää. (Krokfors 1997, 1–17.)

Teoreettinen tausta

Ajattelututkimuksen paradigma

Opettajan ja oppilaiden toimintaa ohjaa heidän käsityksensä opetuksesta ja oppimisesta. On olemassa erilaisia lähestymistapoja pyrkiä ymmärtämään ja selittämään opettajan ajattelun ja toiminnan välisiä suhteita niissä tilanteissa, joissa ne tapahtuvat. Tutkijat ovat pyrkineet myös rakentamaan erilaisia malleja opettajan ajattelusta ja ajattelun olemuksesta on pyritty erittelemään kriittisesti. Tällä tavalla opettajan tietoisuutta on pyritty lisäämään, jotta he voisivat kehittää edelleen opetuksen teoriaa.

Kaikilla opettajilla on uskomuksia, jotka liittyvät työhön, oppilaisiin, opetettaviin sisältöihin ja opettajan rooliin ja vastualueisiin. Taitavaan toimintaan liitetään usein käsite 'hiljainen tieto' (*tacit knowledge*), jolloin ajatellaan, että tieto on toiminnassa itsessään. Opettajan käyttäytymistä, niin tietoista kuin tiedostamatontakin, ohjaa juuri hiljainen tieto ja se tulee ymmärrettäväksi kun sitä tarkastellaan suhteessa hänen henkilökohtaisiin käsityksiinsä, uskomuksiinsa ja arvoihinsa. (Krokkfors 1997, 22–27.)

Reflektio

Reflektion tavoitteena on omien uskomusten kestävyuden kriittinen selvittely. Reflektio harkitsevassa toiminnassa edellyttää pysähtymistä arvioimaan tilannetta.

Tabachnick ja Zeichner (1991, 15) siteeraavat Kemmisiä (1985, 142), joka on esittänyt kolme erilaista reflektion kohdetta Habermasin (1972) kriittiseen teoriaan liittyviä sosiaalisia analyysin kategorioita apuna käyttäen. Reflektio voi olla teknistä, praktista tai kriittistä. Tekninen reflektio kohdistuu siihen, miten tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Se ei kuitenkaan kyseenalaista tavoitteita. Praktisen reflektion avulla pyritään valitsemaan sopivat tavoitteet ja sopivat keinot niiden saavuttamiseksi. Kriittinen reflektio tarkastelee tavoitteita niiden kasvatustieteellisten seuraamusten kannalta mutta myös laajemmin, niiden yhteiskunnallisten seuraamusten valossa.

Jotta ohjaus merkittävästi vaikuttaisi opiskelijan opetukseen, sen tulee keskittyä reflektiotaitojen kehittämiseen. Reflektio ei ole vain tapahtumien teknistä, praktista tai kriittistä ajattelua tai uudelleentarkastelua, vaan se on ohjaustapahtumaan liittyvä tiedonhankinnan keino, jolla on muodollisia velvoitteita, kuten kirjoitetut tulkinnat ja muista lähteistä peräisin olevat vahvistukset. Päämääränä on toiminnan ymmärtäminen ja uusien toimintamuotojen rakentaminen niin yksittäisissä opetustapahtumissa kuin laajemmissakin kokonaisuuksissa tarkasteltaessa opetustyötä osana koulutuksen kokonaisuutta ja koulua yhteiskunnan keskeisenä instituutiona. (Krokkfors 1997, 41–42.)

Ohjaus

Ohjauksen tulee paneutua opiskelijan aikomusten ja näkemysten pohdintaan. Ohjaustilanteessa tulee analysoida opiskelijan tekojen ja aikomusten sekä opetusta ohjaavien teoreettisten todennäköisyyksien välistä yhteyttä. Ohjauksen yhtenä tavoitteena voisi olla itsenäinen, reflektiivisesti ajatteleva opettaja, joka pystyy pohtimaan toimintojen taustalla vaikuttavia eettisiä ja yhteiskunnallisia periaatteita.

Tekniseen opetusharjoittelun ohjaukseen liittyy ajatus siitä, että opettamisen taito voidaan määritellä ja että opettamisen pohjaksi voitaisiin esittää validi opettamisen teoria. Hyvän opettamisen katsotaan koostuvan tietyistä taidoista.

Reflektiivinen opetusharjoittelun ohjaus taas tähtää ohjausprosessiin, jossa toiminnan taustojen pohtimista pidetään tärkeänä. Intentioiden kokemusperäinen tai teoriaan perustuva tarkastelu on keskeistä. Ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijaa

kokemusperäisen, opetustilanteessa ilmenevän osin intuitiivisen tiedon jäsentämisessä. Toisaalta hän jäsentää ohjausprosessia ja siinä ilmeneviä tekijöitä sekä itsensä että opiskelijan kannalta mielekkäästi. Näin opiskelija tiedostaa omaa opetuskäyttäytymistään ja sen aikana tapahtuvaa pedagogista ajatteluaan sekä etenee kohti joustavaa ja aktiivista opetustaitoa, jossa tiedonrakenteiden jäsentäminen tapahtuu kasvatusnäkömyksellisestä viitekehystä käsin. Tällaisen ohjausprosessin aikana sekä ohjaaja että ohjattava oppivat jotain uutta. Heidän käsityksensä laajenevat, ja heille syntyy uusia luontevia valmiuksia toimia tulevissa opetus- ja ohjaustilanteissa luovasti ja intuitiivisesti.

Reflektiivisessä ohjauksessa pyritään itseohjautuvaan opetustaitoon, joka nähdään ajatteluprosessin jäsentyneisyyden ilmentymänä. Tällöin tavoitteena on ajatteleminen, tilanteesta luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti sekä laajemman kasvatuskononaisuuden kannalta relevantisti toimiva opettaja. Pyrittäessä tämäntyyppisen opetustaidon kehittymiseen ohjauksen sisällöksi valitaan opiskelijan ajattelutoiminta ja sen kehittyminen. Ohjauksen tavoitteeksi asetetaan opiskelijan taito reflektoida toimintaansa, taito pohtia ja perustella opetuksellisia valintoja sekä taito nähdä valintansa perusteet laajemmassa arvokentässä. Toiminnan tavoitteena ei ole käyttäytymisen muutos vaan opetukseen liittyvän ajattelutoiminnan jäsentäminen ja kehittyminen. (Krokkfors 1997, 42–45.)

Kolme ohjauksessa ilmenevää praktiseen tietoon liittyvää reflektiivisen ajattelun tasoa

Van Manen (1977, 226–227) esittää kolme praktiseen tietoon liittyvää reflektiivisen ajattelun tasoa, joiden ilmeneminen opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toteutumissa oli yksi tutkimuksen lähtökohdista.

Ensimmäisellä tasolla ajattelun ja toiminnan kohteena on kasvatustieteellisen tiedon tehokas käyttö asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteita ei aseteta kyseenalaiseksi, ne hyväksytään sellaisenaan. Kiinnostuksen kohteeksi tai ongelmaksi ei aseteta tavoitteita tai luokkaan, kouluun, yhteisöön tai yhteiskuntaan liittyviä tekijöitä. Ajattelu nousee empiiris-analyttisestä rationaalisuudesta.

Toisella tasolla ajattelun ja toiminnan kohteeksi asetetaan käytännön toiminta. Kiinnostuksen kohteena ovat ne oletukset ja lähtökohdat, jotka selittävät toimintaa, sekä ne seuraukset, joihin toiminta johtaa. Tällä pohdinnan tasolla toiminnan nähdään aina liittyvän erilaisiin arvostuksiin. Myös kasvatustieteellisiä päämääriä sekä niiden saavuttamisen tärkeyttä pohditaan. Ajattelu ilmentää hermeneuttis-fenomenologista rationaalisuutta.

Kolmatta pohdinnan tasoa voidaan kutsua kriittiseksi ajatteluksi, koska se nousee kriittis-dialektisesta rationaalisuudesta. Käytännön toimintaa punnitaan aina moraalisten ja eettisten kriteerien valossa. Keskeisinä ongelmina ovat kasvatuksen päämäärät. Etenkin se, mitkä kasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja toiminnot johtavat kohti sellaisia elämänarvoja, jotka suosivat tärkeiden yksilöllisten tarpeiden tyydyttämistä. Näiden ohella pohditaan oikeutta ja tasa-arvoa sekä muita yksilöllisen elämän

positiivisia muotoja. Toimintamahdollisuuksien laajasta kentästä tapahtuneet arvo-varautuneet valinnat, jotka liittyvät opetukseen, sen tavoitteisiin ja keinoihin sekä opetusympäristöön, nähdään keskeisen kiinnostuksen kohteena. (Krokkfors 1997, 47–48.)

Opetusharjoittelun ohjauksen kolme orientaatiopohjaa

Zeichner ja Tabachnick (1982) ovat tutkimuksessaan tunnistaneeet ja nimenneet kolme ohjauskeskustelussa ilmenevää laadullisesti toisistaan poikkeavaa ohjaustoimintaan jäsentävää uskomussysteemiä, joiden he katsovat heijastavan ohjaajan ohjauskäsitystä. Ohjauskäsitys taas ilmenee ohjauksen toimintamallina. Näitä ohjauksen toimintamalleja ovat 1. teknis-instrumentaalinen ohjaus, 2. persoonalliseen kasvuun keskittynyt ohjaus ja 3. kriittinen ohjaus.

Teknis-instrumentaalinen ohjaus ilmentää Zeichnerin (1983, 7) kuvaamien opettajankoulutusparadigmojen sekä behavioristista että traditionaalista taidon kehittämisen perinnettä. Teknisen ohjauksen keskeisinä sisältöinä nähdään opetukseen liittyvät käytännön toimet. Tarkkailun kohteena on opiskelijan näkyvä käyttäytyminen; ohjauskeskustelussa etsitään vastusta kysymykseen, mitä luokassa tapahtui oppitunnin aikana.

Persoonalliseen kasvuun keskittyvän ohjauksen keskeinen kohde on opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen. Ohjaaja auttaa opiskelijaa tunnistamaan päämääräänsä ja rohkaisee häntä näiden saavuttamisessa. Ohjauskeskustelussa keskitytään sellaisiin kysymyksiin kuin mitä aiot opettaa ja miksi pidät sitä tärkeänä.

Kriittinen ohjaus ilmentää tutkimussuuntautunutta paradigmaa. Ohjauksen keskeisenä kohteena on ymmärtää oman toiminnan ja toiminnan tavoitteiden suhde laajempaan sosiaaliseen ympäristöön, kouluun ja yhteiskuntaan. Kriittiseen ohjaukseen liittyy myös ajatus itsestään selvinä pidettyjen opetukseen liittyvien ilmiöiden kyseenalaistamisesta. (Krokkfors 1997, 48.)

Neljä ohjauskeskustelussa ilmenevää keskustelun tasoa

Zeichnerin ja Listonin (1985) mukaan ohjauskeskustelu voi 1. kohdistua oppitunnin tapahtumiin, 2. olla tapahtumiin liittyvää arvioivaa keskustelua, 3. olla perusteluja etsivää keskustelua sekä 4. olla kriittistä keskustelua. Kukin keskustelun neljästä pääluokasta jakautuu alaluokkiin.

Oppitunnin tapahtumiin liittyvä keskustelu sisältää sellaista analyysiä, jonka avulla pyritään kuvailemaan mitä on, mitä oli tai mitä tulee olemaan. Keskustelu on jaettu neljään alaluokkaan ja käsittelee lähinnä niitä toimia ja tapahtumia, joita seurattun tunnin aikana voitiin *havaita*.

Kuvaileva keskustelu liittyy tuntitilanteen tarkkailuun. Keskustelussa sivutaan tekijöitä, jotka liittyvät tuntitilanteen tarkkailusta saatuihin havaintoihin. Keskustelussa esiintyviä asioita perustellaan kokemuksen tai havaintojen perusteella. *Taustoja selvittävässä keskustelussa* puhutaan tuntitilanteeseen oleellisesti liittyvistä asi-

oista. Keskustelussa sivutaan tekijöitä, jotka liittyvät tunteilanteeseen – eivät kuitenkaan suoriin havaintoihin siitä. *Tarkoituksperiä selvittävä keskustelu* sivuaa asioiden tarkoituksia ja merkityksiä. Keskusteluun osallistuja pyrkii selittämään tarkoituksperiään. *Selityksiä etsivä keskustelu* on opetustilanteissa ilmenneiden syy–seuraus -suhteiden etsimistä ja selittämistä. Keskustelussa sivutaan tekijöitä, jotka koskettavat opetustilanteessa ilmenneitä syy–seuraus -suhteita, esimerkiksi sitä, miksi oppilaat käyttäytyivät tietyllä tavalla.

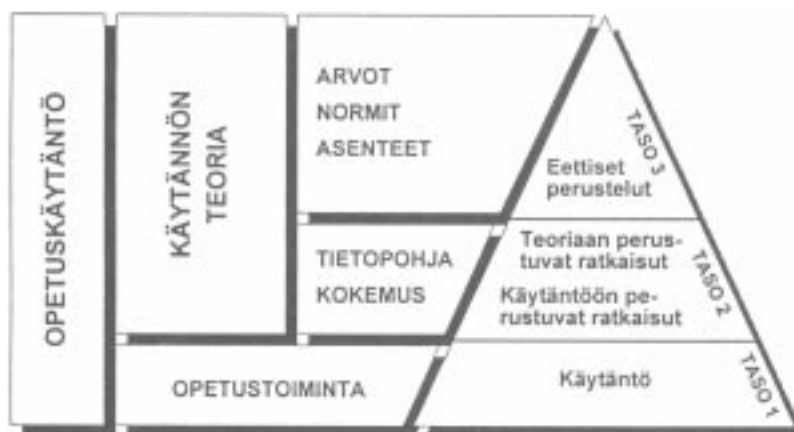
Tapahtumiin liittyvä arvioiva keskustelu jakautuu neljään alaluokkaan. Käytännön tilanteisiin liittyvässä *arvioivassa keskustelussa* annetaan tilanteita koskevia ehdotuksia ja neuvoja. Myös opetustilanteiden arvoa tai laatua voidaan arvioida. Raja arvioivan ja moraalisen keskustelun välillä on vaikeasti määriteltävä, sillä toiminta, johon liittyy aikomuksia ja päämääriä, on aina jollain tavoin sidoksissa moraalisiin arviointeihin. Keskustelussa keskitytään pohtimaan vaihtoehtoja toiminnalle tai toisaalta arvioimaan saavutuksia. *Ohjeita antavassa keskustelussa* ohjaaja tai opiskelija voi ehdottaa ratkaisua johonkin opetustapahtumaan liittyvään ongelmaan. *Neuvo tai mielipide* viittaa keskusteluun, jossa tarjotaan useampaa vaihtoehtoista ratkaisua opetukseen liittyvään ongelmaan. Arvioiva keskustelu pyrkii positiivisen tai negatiivisen arvion esittämiseen tapahtumasta. Keskustelussa ohjaaja tai opiskelija esittää opetustapahtuman tai sen tekijän arvoon, hyötyyn, laatuun liittyviä arvioita. *Tukea antavassa keskustelussa* opiskelija saa tavallisesti toimintaansa tukevaa rohkaisua. Yleisesti tilanteeseen liittyvä empaattinen tai emotionaalinen rohkaisu liittyy tämän alaluokan keskusteluun. (Kroksfors 1997, 48–50.)

Handalin ohjauksen malli

Handal (1983) on esittänyt käytännöllis–teoreettisen näkemyksen opetusharjoittelun ohjauksesta. Jokaisella opettajaksi opiskelevalla on henkilökohtainen hahmotus opettamisesta. Tätä ”henkilökohtaista käytännön teoriaa” tulisi pitää ohjauksen lähtökohdantana, se tulisi saada ohjausprosessin ulottuville, jotta sitä voitaisiin tietoisesti laajentaa, tarkentaa ja muotoilla. Käytännön teoria sisältää seuraavia elementtejä: henkilökohtaisia kokemuksia, toisaalta sisäistettyjä tietoja, kokemuksia ja struktuureja sekä filosofisia, eettisiä ja näkemyksellisiä arviointeja. Nämä elementit Handal sijoittaa ohjauksen mallissaan (kuvio 1) kolmeksi tasoksi.

Handal (1983) kuvaa mallissaan ohjauksen kohteena olevaa opetuskäytäntöä. Sen katsotaan koostuvan opetustoiminnasta ja henkilökohtaisesta käytännön teoriasta. Käytännön teorian muodostavat toisaalta tietopohja ja kokemus, toisaalta henkilön arvot, normit ja asenteet.

Kuvion 1 ensimmäinen taso kuvaa tekemisen tasoa. Tällä alueella toimitaan, kun ollaan luokassa: selitetään, asetetaan kysymyksiä, annetaan tehtäviä, motivoidaan ja arvioidaan. Tällä tasolla opiskelija oppii mitä hänen tulisi tehdä samantapaisissa tilanteissa, kun ne uusiutuvat. Ohjauksen fokus kohdistuu toimintaan, siihen mitä tulee tapahtumaan tai mitä ohjaustapahtuman aikana on tapahtunut.



KUVIO 1. Handalin (1983) malli opetusharjoittelun ohjauksen rakenteesta.

Toisella tasolla liikutaan teoreettisemmissä kysymyksissä, pohditaan opetuksen suunnitteluun liittyviä ongelmia, valmistellaan tekemisiä, ideoidaan tietojen ja kokemusten pohjalta, pohditaan miten jokin asia tulisi tehdä, haetaan ohjausta päätöksiin. Tällä tasolla opiskelijan tulisi oppia jotain itsestään ihmisenä, valinnoistaan ja rooleista, joissa hänen oletetaan esiintyvän. Osittain toinen taso koskee opiskelijan persoonallisuutta, sen kehittymistä ja kypsymistä. Koska kuitenkin on kyse oppimisesta, ohjaajan tulisi voida vaikuttaa tähän oppimistapahtumaan tarjoamalla opiskelijalle mahdollisuus pohtivaan keskusteluun ja analyysiin. Ohjauksen fokus kohdistuu arviointiin ja valintojen perusteluun.

Kolmannella tasolla pohdintaan liitetään eettisiä harkintoja. Oleellista on tekemisen tarkastelu jälkikäteen, kysymysten asettelu opetustapahtuman jälkeen esimerkiksi siitä, oliko valittu tapa opettaa oikea tai edes hyvä, oppivatko oppilaat ja jos oppivat niin mitä. Oliko se, mitä oppilaat oppivat relevanttia ja millä perusteella, mihin yhteyksiin se liittyy ja minkälaisia kasvatusperiaatteita ja näkemyksiä se tukee? Oliko tapa, jolla oppilaat oppivat, heidän kannaltaan paras mahdollinen, heidän ajattelunsa kannalta järkevä. Minkälaista ajattelutapaa opetustapa tuki ja onnistuttiinko tavoitteessa? Ohjauksen fokus kohdistuu perustelujen laadun pohtimiseen, kasvatusnäkömyksen tarkasteluun sekä muihin ohjaustapahtuman kehystekijöihin.

Harjoittelun edetessä huomio tulee kiinnittää itse ohjaustapahtumaan, siihen vuorovaikutustilanteeseen, joka opettajan ja oppilaiden välillä esiintyy, mutta tämä ei riitä, vaan käytännön toteutus tulee kiinnittää myös laajempaan kokonaisuuteen. Opiskelijan tulisi kyetä liittämään käytännössä tapahtuva opetustoiminta niihin tietojen ja taitotekijöihin, joilla opetusta teorian pohjalta voidaan kuvata. Hänen tulisi tiedostaa ne struktuurit, jotka opetustapahtumassa ilmenevät. Opiskelijan tulisi oppia sekä suunnittelemaan että toteuttamaan opetustaan tältä pohjalta. Edelleen harjoittelun edetessä opiskelijan tulisi pohtia myös niitä arvoja ja eettisiä taustatekijöitä, jotka ohjaavat hänen opetusikäytymistään. (Kroksfors 1997, 52–53.)

Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys

Koulu on yhteiskunnallisena instituutiona jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden rakenteiden kanssa. Tämän vuorovaikutuksen olemuksen tulee heijastua myös ohjausprosessiin. Myös tekijät, jotka vaikuttavat opettajapersoonan kehittymiseen, kuuluvat ohjauksen viitekehukseen. Kaikissa näissä viitekehukseen kuuluvissa tekijöissä heijastuu ja niiden taustalla vaikuttaa ohjauksessa ilmenevä kasvatustilafilosofinen näkemys.

Opetusharjoittelun ohjaus on toimintaa, jonka avulla opiskelijassa tulisi kehittyä kyky havaita ja analysoida opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Ohjauksen avulla opiskelijan tulisi oppia pohtimaan luokassa tapahtuvan toiminnan perusteita eli sitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan. Myös opetuksellisten tavoitteiden pohjittaminen on tärkeää.

Opetuksen ja opettajankoulutuksen teorian, oppisisältöjen ja ainedidaktiikan tuntemista voidaan pitää ohjauksen kannalta välttämättömänä. Näitä voidaan kutsua *ohjauksen perustaidoiksi*. Vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden tuntemista sekä taitoa tukea opiskelijaa hänen opettajapersoonansa kehittymisessä voidaan perustaitojen ohella pitää hyvän ohjauksen välttämättöminä edellytyksinä. Kauaskantoisen reflektiivisen ohjauksen edellytykseksi tarvitaan määriteltävissä ja perusteltavissa oleva kasvatustilafilosofinen näkemys. Tätä näkemystä voidaan kutsua ”henkilökohtaiseksi kasvatusteoriaksi”.

Opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys perustuu ajatukseen, jonka mukaan ohjaajan ohjaukseen liittämät oletukset, uskomukset ja ajatukset heijastavat hänen toimintaansa ohjaustilanteessa. Tietopohja ja ohjauksen eri alueisiin kytkeytyvä uskomussysteemi ilmenevät toimintana ohjaustilanteissa. Kuinka tieto ja uskomukset ovat syntyneet, ovat henkilöhistoriaan ja persoonalliseen orientoitumistapaan liittyviä tekijöitä ja kiinteässä yhteydessä ohjaajan henkilökohtaiseen teoriaan kasvatuksesta ja opetuksesta.

Lauvås ja Handal (1993, 33) toteavat, että supervisio (*supervision*) on ohjauksen muoto, joka tapahtuu ohjaajan ja ohjattavien välillä pitkähkön ajan kuluessa. Ohjaajan ajatellaan olevan asiantuntija: hänellä on sellaista kompetenssia, joka ohjattavilta puuttuu. Ohjaustapahtumassa hänellä on vastuu ohjattavien toiminnasta. Ohjaus käsittelee ammatillisia kysymyksiä, ei henkilökohtaisia tai yksityisiä asioita. Osallistuminen tämänkaltaiseen toimintaan on usein pakollista. Ohjaajalla tulee olla muodollisesti korkeampi status kuin ohjattavalla. Hänellä on myös oikeus tehdä päätöksiä toiminnan muodoista ja toteutumisesta.

Toimintamuotona supervisio yhdistää luontevasti opetuksen ja ohjauksen käsitteet. Sille määriteltyjä kvaliteetteja tarkasteltaessa voidaan havaita sen pitävän sisällään selvän opetuksellisen lähtökohdan. Opetusharjoittelun ohjaukseen liittyy muodollisia vaatimuksia. Koulutusohjelma määrittelee kullekin opetusharjoittelujaksolle tavoitteet ja sisällöt. Näiden toteutumista arvioidaan erilaisin kriteerein. Opettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaukseen liittyy selkeästi myös opetuksen elementtejä.

Tässä tutkimuksessa ohjaustapahtuma käsitetään opetustapahtuman erityismuodoksi ja sen voidaan katsoa edustavan toimintamuotona eniten edellä määriteltyä supervisio-käsitettä. Kuitenkin koulutusohjelman aikana opetusharjoittelua ja sen ohjausta tapahtuu pitkällä aikavälillä erilaisissa olosuhteissa. Ohjauskäsite voidaan tulkita laajasti, niin että tarpeen tullen, koulutuksen edetessä, siihen voidaan liittää elementtejä myös konsultaatiosta ja neuvonnasta.

Lauvås ja Handal (1993, 27) luettelevat kolme keskeistä tehtävää, jotka ohjauksen tulisi täyttää. Ensinnäkin harjoittelun ja sen ohjauksen yhteydessä opiskelijan tulee tutustua tulevaan ammattiin käytännössä mahdollisimman monin tavoin. Toiseksi opiskelijan tulee saada käsitteitä, periaatteita ja teoriasta peräisin olevia ymmärtämistapoja opiskellessaan ammatin käytäntöjä, jotta hänen teoreettinen ymmärtämisensä syvenisi. Kolmanneksi ohjauksen tulee herättää uusia teoreettisia kysymyksiä ja näin laajentaa opiskelijan teoreettista ymmärtämystä ammatin olemuksesta ja struktuurista.

Ohjaajat eivät usein näe ohjausta yhtenä ohjaukseen liittyvänä opetuksen muotona vaan lähinnä ammattiin johdattelevana toimintona. Kuitenkin ohjaajalla tulee olla pedagoginen vastuu ohjausprosessissa. Ohjaaja ei voi lähteä ajatuksesta, että ohjattavalla olisi tarvittavat tiedot ja valmiudet, joita harjoitteluprosessissa tarvitaan. Ohjaajan tehtävä on arvioida, minkälaista ohjausta opiskelija tarvitsee. (Kroxfors 1997, 56–66.)

Tutkimuksen kohde

Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Tutkimustehtävänä oli selvittää luokanopettajakoulutukseen liittyvän perusharjoittelun ohjauskeskustelua sekä siinä heijastuvia ohjauskeskustelun toimintamalleja. Yleisesti kiinnostuksen kohteena olivat ohjauskeskustelun toimintamallina ilmenevän, ohjauskäsityksinä ja uskomussysteeminä heijastuvan pedagogisen ajattelun piirteet.

Tutkimuksessa luokiteltiin nauhoitettuja ohjauskeskusteluja. Keskeisenä tavoitteena oli tunnistaa laadullisesti erilaisia ohjauskeskusteluja sekä ymmärtää ja tulkita keskusteluissa heijastuvaa toimintamallia ja tämän taustalla vaikuttavaa ohjauskäsitystä. Edelleen ohjauskeskustelun toimintamallia pyritään kuvailemaan ja analysoidaan haastatteleamalla ohjaajia. Näin lähestytään samaa kysymystä kuin nauhoituksen avulla: halutaan päästä selville ohjauskeskustelussa ilmenevästä toimintamallista sekä sen heijastamista ohjauskäsityksistä. Triangulaation menetelmään tukeutuen pyrittiin valottamaan tutkimuskohteen eri ilmentymiä ja näiden välisiä suhteita. Tutkimustehtävä jakaantui kolmeksi tutkimusongelmaksi, joista kukin jakautui alaongelmiksi (alaongelmat katso Kroxfors 1997, 73–74):

- 1. Minkälaisia ohjauskeskusteluja esiintyy**
- 2. Miten ohjauskeskustelun toimintamallia voidaan jäsentää?**
- 3. Minkälaisia ohjauskäsityksiä esiintyy?**

Tutkimuskohde jäsenyi kahdeksi kokonaisuudeksi. Yleisellä tasolla kohteena on opetusharjoittelun ohjauksen laatu ja luonne. Tapaustasolla selvitetään ohjauskeskustelussa ilmenevän toimintamallin olemusta. Toimintamallin katsottiin heijastavan ohjaajan ohjauskäsitystä, jonka taustalla vaikuttaa ohjaajan uskomussysteemi. Tiedonhankintamenetelminä käytettiin ohjauskeskustelujen nauhoittamista sekä valittujen ohjaajien haastattelua ja ohjaajan haastattelua täydentävää kirjoitelmaa. Aineistoa analysoitiin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. (Krokkfors 1997, 74–77.)

Tutkimustulokset

Minkälaisia ohjauskeskusteluja esiintyy?

Ohjauskeskustelut jakautuivat neljään pääluokkaan: 1. tapahtuma, 2. tapahtuman arvioiminen. 3. tapahtuman tai arvioinnin perusteleva ja 4. perustelun selittäminen.

Minkälaisia keskustelufokuksia ohjauskeskusteluissa esiintyi?

Kuvailevaa keskustelua oli kaikesta keskustelusta 29 %. Se jakautui neljään alaluokkaan. 1. tapahtumien kuvailu, 2. taustojen kuvailu, 3. ymmärtämiseen pyrkivä oletus ja 4. kausaalinen selitysyrittäminen. Tapahtuman arviointiin liittyvä keskustelua oli kaikesta keskustelusta 41 %, ja se jakautui neljään alaluokkaan. 1. ohje, 2. neuvo. 3. arvion, hyödyn tai laadun arvioiminen ja 4. rohkaiseva tunnereaktio.

Tapahtuman tai arvion perustelevaan liittyvää keskustelua oli kaikesta keskustelusta 25 %. Keskustelu jakautui neljään alaluokkaan. 1. tilannetekijät, 2. asiaan liittyvät tekijät: käytäntö, yleinen tieto, kokemus. 3. teoreettinen malli ja 4. asian ulkopuoliset tekijät. Arviointia ja sen perustelujen laatua pohtivaa selittämistä keskustelusta oli vain 5 %. Sekin jakautui neljään alaluokkaan. 1. tilannetekijöiden laatu, 2. asiaan liittyvien tekijöiden laatu: käytäntö, yleinen tieto, kokemus, 3. teoria ja 4. kasvatusnäkökulman laatu. (Krokkfors 1997, 101–110.)

Minkälaisia keskusteluprofiileja esiintyi?

Keskusteluprofiilit muodostuivat hyvin erilaisiksi. Eri profiilit kuvaavat erilaista keskustelua. Ensimmäisen keskusteluprofiili kuvaa ohjauskeskustelua, jossa kuvailaan ja arvioidaan tapahtumia. Kuvailun osuus keskustelusta on melko suuri. Huomionarvoista on myös, että arvioita ei perustella kovin paljoa. Perusteluja esiintyy melko vähän, niiden selittämistä ei esiinny ollenkaan. Keskustelulle on ominaista juuri perustelujen ja selittämisen vähäisyys sekä tapahtumien kuvailun runsaus.

Toinen keskusteluprofiili kuvaa ohjauskeskustelua, jossa keskitytään erityisesti arviointiin ja sen perustelevaan. Tapahtumiin viitataan tässä kontekstissa, kuvailu ei ole keskeistä. Keskustelussa ei arvioinnin tai perustelun selittämistä esiinny ollen-

kaan tai sitä esiintyy hyvin vähän. Ohjauskeskustelu on tiiviisti kiinni edeltäneessä oppitunnissa, ja se jäsentyy usein oppitunnin etenemisen muodostaman kronologian mukaan.

Kolmas keskusteluprofiili ja neljänestä profiilista rajattu esimerkki kuvaavat ohjauskeskustelua, jossa arvioinnista ja perusteluista edetään selvästi myös niiden selittämiseen. Tapahtumiin viitataan tässä kokonaisuudessa, kuvailua ei ole kovinkaan paljoa. Asioiden laajempaa tarkastelua esiintyy, keskustelussa liikutaan myös kasvatukseen ja opetukseen liittyvien näkemysten tasolla. Keskustelulle on myös olennaista, että jotain yksittäistä opetukseen liittyvää ilmiötä, kuten esimerkiksi työtapaa, ajankäyttöä tai tavoitteiden painotuksia, voidaan tarkastella laajemmin, varsinaisen oppitunnin tapahtumista irtaantuen. Oppiaineen valinnan problematiikka, opetussuunnitelman sitovuus tai opettajan kasvattajaominaisuudet voivat olla keskustelun kohteena. (Krokkfors 1997, 112.)

Minkälaisia ohjauskeskustelun toimintamalleja ohjauskeskustelut heijastavat?

Ohjauskeskustelujen profiileiden pääluokkien prosenttiosuuksien suhteissa voidaan havaita eroja, jotka tarjoavat mahdollisuuden profiilien laadulliseen tyypittelyyn. Kolme erilaisesta ohjauskeskustelun toimintamallia nimettiin luokittelevien muuttujien eli nimettyjen ohjauskeskustelujen mukaan 1. tilannekeskeiseksi ohjauskeskustelun toimintamalliksi, 2. normatiiviseksi ohjauskeskustelun toimintamalliksi ja 3. reflektiiviseksi ohjauskeskustelun toimintamalliksi.

Tapahtumaan liittyvän keskustelun osuus oli suuri tilannesidonnaisessa toimintamallissa, arvioivan keskustelun osuus korostui normatiivisessa toimintamallissa sekä perusteluun ja selittämiseen liittyvän keskustelun osuus painottui reflektiivisessä ohjauskeskustelun toimintamallissa. Tilannekeskeisen ohjauskeskustelun toimintamallissa keskustelu fokuoitetu kuvailuun ja arviointiin, normatiivisen ohjauskeskustelun toimintamallissa keskustelun fokus on arvioinnissa ja perusteluissa. Reflektiiviselle ohjauskeskustelun toimintamallille on ominaista laaja vaihteluala, ja se fokuoitetu arviointiin, perusteluun ja perustelujen selittämiseen. (Krokkfors 1997, 123–125.)

Miten ohjauskeskustelun toimintamallia voidaan jäsentää?

Kutakin edellä kuvattua kolmea opetusharjoittelun ohjauksen toimintamallia edustamaan valittiin yksi tyypillinen ohjaaja. Näin saadun kolmen tapauksen valossa haluttiin selittää ja ymmärtää tarkemmin toimintamallien olemusta ja niiden välisiä eroja.

Tilannekeskeinen ohjauskeskustelun toimintamalli

Tilannekeskeinen ohjauskeskustelu painottuu tiiviisti tapahtumien kuvailuun. Oppituntia tai palautteen kohteena olevaa kokonaisuutta kuvaillaan monin eri tavoin, välillä yksityiskohtaisesti, välillä taas kuvaillaan tapahtumiin johtaneita taustoja.

Opetustapahtuman aikana esiintyneitä asioita muistellaan ja tapahtumia arvioidaan. Tapahtumia ja arviointeja ei perustella, tai perusteluja ei selitetä erityisen paljoo.

Tilannekeskeiselle ohjaajalle opetustapahtuman olemus korostuu toiminnan kautta. Keskeistä on kokonaisuuden hahmottaminen ja se, miten tämä kokonaisuus toimii luokan tasolla. Opetustapahtuman jäsentyminen riippuu siitä, miten opetusmenetelmää tai lähestymistapaa käytetään. Oleellista on se, että koulussa tapahtuvaan opetukseen liittyy tekijöitä, jotka pitää hallita, jotta tilanne pysyisi.

Opetusharjoittelun arvioinnissa keskeistä on lähteä tavoitteista. Tunnin tavoitteet, valitut menetelmät ja niiden toteuttaminen sekä oppitunnin vaiheiden toteutuminen ovat arvioinnin kohteena. Keskeinen tekijä on vuorovaikutus, sen elementit, olemus ja vastavuoroisuus. Toiminnan elementit alkavat vähitellen selkiytyä. Kun opiskelija hallitsee toiminnan ja vuorovaikutuksen elementit yhdessä tilanteessa, muodostuu kokonaisuus, joka voi siirtyä laajempiin tilanteisiin ja monimutkaisempiin muotoihin.

Ohjaajan rooli ohjaustilanteessa riippuu harjoittelusta, sen tavoitteista. Perusharjoittelussa painottuvat opetuksen perustaidot. Tärkeintä on kuitenkin rohkaista opiskelijaa, koettaa vahvistaa opettajaidentiteettiä. Oppilas ja oppilasryhmä on keskeinen subjekti opetustapahtumassa. Opetuksen ja kasvatuksen perustehtävä on tukea ihmisen kasvun kokonaisuutta, joka koostuu emootioista, affektioista ja kognitiosta. Yleissivistys on tärkeää, kokemusten ja onnistumisen elämysten merkitys terveen itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen välineenä korostuu ala-asteella. (Krokfors 1997, 126–129.)

Normatiivinen ohjauskeskustelun toimintamalli

Normatiiviselle ohjauskeskustelulle on ominaista selkeä pyrkimys tapahtumien arviointiin. Arviointeja myös perustellaan, reflektiivisen keskustelun osuus on melko suuri. Keskustelu etenee tavallisesti tunnin tapahtumien kronologiaa noudattaen. Kuvailu, vaikka sitä on melko paljon, ei muodostu itsearvoiseksi vaan tapahtumiin viitataan arvioinnin näkökulmasta. Normatiiviselle ohjaajalle opetustapahtuma jäsentyy suunnitelman kautta. Harjoittelujakson ja oppituntien tulee olla suunniteltuja. Poikkeamat suunnitelmasta tulee perustella. Perustelujen merkitys korostuu.

Opetustapahtuman olemuksessa korostuu vuorovaikutus ja sen laatu. Sisältö ei avaudu, jollei kontaktia oppilaisiin synny. Suunnitelmallisuuden lisäksi opetustapahtumassa korostuvat tilannetaju ja joustavuus. Opetustapahtuman arvioinnissa huomio kiinnittyy vuorovaikutustaitojen ja oman persoonan lisäksi opettamisen perusteisiin ja kykyyn perustella toimintaa. Arvostelun poistuminen muuttaa opetustapahtuman olemusta. Se vaikuttaa arvostuksiin. Ohjaustapahtumassa ohjaajan rooliin ei kuulu olla mallina opiskelijalle. Ohjaaja on opetuksen asiantuntija. Vuorovaikutuksen tulee toimia ohjaustilanteessa. Onnistuneen ohjaustilanteen edellytyksenä on toimiva kommunikaattiorakenne.

Ohjauksen taustoihin ja ohjaajan arvoihin liittyy tärkeänä tekijänä opettajan työn todellisuuteen tutustuminen. Harjoittelun ja siihen liittyvän ohjauksen tärkeä pää-

määrä on tarjota opiskelijalle mahdollisuus tutustua kouluun ja sen toimintaan tulevana työympäristönä. Opetuksessa ja kasvatuksessa tärkeä pyrkimys on päästä vaikuttamaan persooniin. Oppiminen lähtee omakohtaisesta havainnosta ja tekemisestä. (Krokfors 1997, 130–132.)

Reflektiivinen ohjauskeskustelun toimintamalli

Reflektiiviselle ohjauskeskustelulle on ominaista perusteleva ja perusteluja selittävä ote. Tapahtumiin viitataan tästä kontekstista käsin. Tapahtumiin liittyvää keskustelua on itsessään melko vähän. Reflektiivinen ohjauskeskustelu etenee usein teemoittain. Se nostaa jonkin ilmiön tapahtuneesta, ja lähestyy sitä arvioiden, perustellen ja perusteluja pohtien. Keskustelulle on ominaista käsitteellistämiseen pyrkivä prosessi. Tässä prosessissa didaktiset ja pedagogiset rakenteet toimivat ajattelun välineinä.

Reflektiivinen ohjaaja tarkastelee opetustapahtumaa rakenteellisesti. Opetustapahtuma jäsentyy sen tavoitteiden ja suunnittelun kautta. Tärkeää on, miten opiskelija jäsentää asiakokonaisuutta. Suunnittelun merkitys opetustapahtuman eri tasoilla; opetuksen suunnittelun, yhteissuunnittelun ja oppilaan oman työn suunnittelun tasoilla, korostuu. Myös tavoitteellisuus on tärkeää. Suunnittelu ja tavoitteet nähdään tiedostamisen ja ajattelun kehittymisen välineinä. (Krokfors 1997, 133.)

Miten ohjaaja jäsentää opetus- ja ohjaustapahtumaa?

Opetustapahtumaa seurattaessa ohjaaja kiinnittää huomiota tavoitteiden lisäksi oppilaiden motivointiin, opetusmenetelmän valintaan ja siihen, miten opiskelija osaa arvioida niin oppilaiden oppimista kuin omaa työtään. Tärkeää on myös, huomaako opiskelija eriyttämisen tarpeen.

Opetusharjoittelun ohjaus on luonteeltaan prosessinomaista. Se kohdistuu toisaalta prosessiin ja kokonaisuuteen, toisaalta asioihin, joista on keskusteltu ohjaustilanteessa. Tilanteista ja henkilöistä nousee esille erilaisia asioita. Prosessinomainen arviointi ja ohjaaminen ovat haastava tehtävä. Opetuksen perustaidot nähdään välineinä, jotka opettajan tulee hallita. Yhdessä suunnitteleminen, tekeminen ja arviointi on mielekästä. Kiinnostavaa on, miten opiskelija itse arvioi työtään.

Ohjaajan rooli ohjaustilanteessa on riippuvainen opetusharjoittelun muodosta, sisällöstä ja tavoitteista. Ohjaaja on ajattelun herättäjä, joka tekee kysymyksiä ja pyrkii siihen, että opiskelijassa herää kysymyksiä. Ohjaustilanteen onnistumisen kannalta on tärkeää luoda toimiva kommunikaatiosuhde. Ohjaukseen liittyvien ulkoisten tekijöiden tulisi palvella paremmin ohjauksen sisältöjen toteutumista. Ohjaustilanteen lähtökohtana ovat ohjattavien ominaisuudet, taidot ja tarpeet.

Ohjauksen taustoihin ja ohjaajan arvoihin liittyen reflektiivistä toimintamallia edustavan ohjaajan päämäärä ohjaajana ei ole tarjota mallia vaan pikemminkin toimia ajattelun herättäjänä. Opetus ja kasvatustyö ovat yhtä tärkeitä asioita. Luokanopettajan ammatissa kasvatustyö kuitenkin mahdollistuu ja sen merkitys korostuu pitkän aikajänteen vuoksi. (Krokfors 1997, 134–135.)

Minkälaisia ohjaukseen liittyviä uskomuksia ja käsityksiä ja opetukseen ja kasvatukseen liittyviä arvoja ohjaajalla on?

Tilannekeskeistä toimintamallia edustava ohjaaja tarkastelee opetusta ihmiseksi kasvun näkökulmasta. Ohjaajan tehtävä on auttaa ja rohkaista opettajaksi kasvun prosessia. Tämänkaltaisen ohjauksen toimintamalli ilmentää ihmisten välistä vuorovaikutusta korostavaa traditiota. Opettaja nähdään rooliltaan ennen kaikkea ihmisenä omine oikeuksineen. Ohjaajan tehtävä on luoda tunne tyytyväisyydestä, sillä sen ajatellaan edistävän halua tehdä työ hyvin.

Zeichnerin (1983, 44) esittämistä opettajankoulutuksen paradigmoista edustaa tilannekeskeisenä toimintamallina heijastuva ohjauksikäsitelmä parhaiten persoonallisen kasvun paradigmaa, jossa opettamaan oppiminen nähdään persoonallisen kasvun prosessina. Persoonalliseen kasvuun keskittynyt ohjaus ilmenee toimintamallina, jonka keskeinen kohde on opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen. Ohjaaja auttaa opiskelijaa tunnistamaan päämääriään ja rohkaisee häntä näiden saavuttamisessa. Opetuksen ja kasvatuksen perustehtävä on ihmisen kasvun kokonaisuuden tukeminen. Ohjaajan keskeinen rooli liittyy opettajaidentiteetin vahvistamiseen ja opettajaksi kasvattamisen prosessin rohkaisemiseen.

Normatiivista toimintamallia edustava ohjaaja näkee koulun tehtävän oppimisen näkökulmasta. Opetusharjoittelun hän liittää tähän kokonaisuuteen oppimisen käsitteen kautta: opiskelijalla on mahdollisuus oppia opettamista ja siihen liittyviä taitoja harjoittelutilanteessa. Ohjaajan tehtävä on tarjota asiantuntemuksensa ohjattavan käyttöön. Oleellista on pyrkiä parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Toimintatapoihin liittyy näkemys kontrollista, luovuudesta ja tehokkuudesta.

Normatiivinen ohjauksen toimintamalli korostuu ohjaajan ohjauskeskustelussa. Hyvän opetuksen kriteerit ovat tunnistettavissa, tosin ne ovat sidoksissa tilanteeseen sidottuja, eivät yleistettäviä. Korjaamalla ja parantamalla päästään hyvään lopputulokseen. Keskustelussa korostuvat ohjeet ja neuvot sekä niiden perustelu. Arvioinnin ohjaaja kohdistaa opiskelijan kykyyn perustella toimintansa. Teknisen ohjauksen keskeisinä sisältöinä nähdään opetukseen liittyvät käytännön toimet. Opetus on joukko kompetenssiin liittyviä teknisiä taitoja, joita opettajaksi opiskelevat harjoittelevat ja oppivat opettajankoulutuksen aikana. Ohjaaja on opetuksen asiantuntija, jonka kokemus ja tietämys ovat opiskelijan käytössä. Perinteisen taidon paradigma heijastuu ohjaajan käsityksessä oppimisesta. Opetus nähdään taitojen ja toimintojen joukkona, joka voidaan oppia vain opetusta harjoittelemalla.

Reflektiivistä toimintamallia edustava ohjaaja tarkastelee opetusta ja oppimista ajatteluprosessin tiedostamisen kautta. Opetusharjoittelun tehtävä on liittää toiminta ja ajattelu toisiinsa. Tietoisuus vaihtoehtoisista toiminnan päämääristä liittää opetuksen ja ohjauksen laajempaan arvoperusteita pohtivaan viitekehykseen. Opiskelijan ajattelutaitojen kehittyminen ja henkilökohtaisen kasvatuskäsityksen syveneminen ovat ohjauksen päämäärä. Reflektiivisen ohjauksen toimintamallia edustavan ohjaajan ohjauksikäsitelmä ilmentää Zeichnerin (1983) luokittelun mukaan kriittisen ohjauksen toimintamallia. Tällaisen ohjauksen toimintamallin ja sen taustalla olevan ohjauksikäsitelmän voidaan katsoa ensisijassa ilmentävän tutkimussuuntautunutta pa-

radigmaa. Ohjauksen keskeisenä kohteena on ymmärtää oman toiminnan ja toiminnan tavoitteiden suhde laajempaan sosiaaliseen ympäristöön, kouluun ja yhteiskuntaan.

Kriittiseen ohjaukseen liittyy myös ajatus itsestään selvänä pidettyjen asioiden tarkastelusta. Reflektiivistä toimintamallia edustava ohjaaja näkee ohjaajan ajattelun herättäjänä, jonka tehtävä on auttaa opiskelijaa kysymään ja pohtimaan oman työnsä tavoitteita. Oleellista on tietää, mitä haluaa opettaa. Opetus on osa laajempaa sosiaalista kontekstia, josta opettajan täytyy tulla tietoiseksi voidakseen arvioida toimintaansa ja sen taustalla vaikuttavien arvojen olemusta ja riittävyttä. Ohjaaja näkee itsearviointin yhtenä keskeisenä arvioinnin välineenä. Vaihtoehtoisten toimintatapojen tunnistaminen ja oman tyylin löytäminen ovat tärkeitä ohjaukseen liittyviä tekijöitä. Myös reflektiivistä ohjauksäsitystä edustava ohjaaja näkee opetuksen perustaidot opettajan ammatin välineinä, jotka täytyy hallita. Tekninen osaaminen kuuluu ammatin perusteisiin. (Kroksfors 1997, 137–139.)

Minkälaisia ohjauksäsitä ilmenee ja minkälaisia ohjauksäsitä ilmenneet ohjaukseskustelun toimintamallit ilmentävät?

Zeichnerin ja Tabachnickin (1982) esittämiä uskomussysteemejä heijastavia, toimintamalleina ilmeneviä ohjauksäsitä on pidetty yhtenä tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana. Tässä tutkimuksessa nimetyt kolme ohjaukseskustelun toimintamallia heijastavat näitä lähtökohtia. Oleellista on huomata, ettei yksittäisen ohjaajan toimintamalli ole yhdenkään opettajankoulutuksen paradigman tai niitä heijastavan ohjauksäsitän suora tai kapea ilmentymä. Kukin nimetyistä toimintamalleista edustaa yksilötasolla opettajankoulutuksen erilaisia painotuksia ja traditioita.

Kunkin ohjaajan toimintamallissaan ilmentämä reflektio voi olla teknistä, praktista tai kriittistä. Se, missä määrin opettajat ovat reflektiossaan teknisiä, praktisia tai kriittisiä, vaihtelee. Todennäköisesti he kuitenkin käyttävät näitä kaikkia reflektion muotoja. (Tabachnick & Zeichner 1991, 15.) Tutkittujen ohjaajien toimintamalleissa voidaan havaita kaikkia reflektion muotoja, erottavana tekijänä on kuitenkin näiden reflektion muotojen painottuminen.

Tilannekeskeisen ohjaajan toimintamallissa heijastuu ehkä voimakkaimmin *praktinen reflektio*. Praktisessa reflektiossa pohdinnan kohteena ovat niin opetuksen tavoitteet kuin keinotkin. Tietoisuus toiminnan ja sen avulla saavutettujen tavoitteiden välisestä suhteesta korostuu. Normatiivisen ohjaajan toimintamallissa heijastuu ensisijaisesti tekninen reflektio. Tekninen reflektio kohdistuu tavoitteiden saavuttamiseen. Sen olemukseen ei kuitenkaan kuulu kyseenalaistaa tavoitteita, ne otetaan annettuina. Suunnitteleminen ja suunnitelman noudattaminen on tärkeää. Tavoitteista tulee pitää kiinni. Reflektiivisen ohjaajan toimintamallissa voidaan havaita kriittisen reflektion painotus. Kriittinen reflektio tarkastelee tavoitteita niiden kasvatukseen liittyvien seuraamusten valossa. Kasvatustehtävä nähdään yhteiskunnan hyvinvointiin vaikuttamisen välineenä. Reflektiivinen ohjaaja korostaa tietoisuuden merkitystä tavoitteita valittaessa. Myös oman työn tavoitteiden kyseenalaistaminen ja

pohtiminen on tärkeää. Koululaitoksessa tapahtuvien muutosten merkityksen ymmärtäminen on yksi keskeinen ohjauksen tavoite.

Tilannekeskeisen ohjaajan toimintamalli heijastaa selkeimmin van Manenin (1977) esittämää toista ajattelutasoa, jonka perusta on Habermasin (1972) hermeneuttisessa, ymmärtämään pyrkivässä rationaalisuudessa. Ajattelun ja toiminnan kohde on käytännön toiminnassa. Ohjaustilanteessa ohjaajan kiinnostuksen kohteena ovat ne olemukset ja lähtökohdat, jotka selittävät toimintaa, sekä ne seuraukset, joihin toiminta johtaa. Normatiivisen ohjaajan toimintamalli painottaa ensimmäistä van Manenin ajattelun tasoa. Ajattelun ja toiminnan kohteena on opetukseen liittyvän tiedon soveltaminen ja tehokas käyttö asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteita ei aseteta kyseenalaiseksi, opetukseen liittyy selkeä toteuttava funktio. Toiminta nousee empiiris-analyttisestä rationaalisuudesta.

Reflektiivistä ohjauksen toimintamallia edustavan ohjaajan ohjauksikäytöksessä heijastuu van Manenin sekä toinen että kolmas ajattelun taso. Huomion keskipisteessä ovat toimintamahdollisuuksien kentässä tapahtuvat arvovarautuneet valinnat, jotka liittyvät opetukseen, sen tavoitteisiin ja keinoihin, sekä opetusympäristöön. Toiminnan nähdään liittyvän eräisiin arvostuksiin. Kasvatukseen liittyviä päämääriä sekä niiden saavuttamisen tärkeyttä pohditaan. Toimintamalli painottuu Habermasin korostamaan kriittis-dialektiseen rationaalisuuteen. (Kroksfors 1997, 139–141.)

Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Tässä tutkimuksessa selvitetyn opetusharjoittelun ohjauskeskustelun olemusta voidaan tarkastella Kansasen (1993b, 1995a, 41) esittämää tasomallia soveltaen (tasomalli on kuvattu Jyrhämän artikkelin kuviossa 1). Ohjauskeskustelu voi kohdistua pedagogisen ajattelun tasomallin ensimmäiseen tasoon. Tällöin kohteena on opetustapahtumaan liittyvä toiminta, joka voi ilmetä vuorovaikutuksena, suunnitteluna, toteutuksena tai arviointina. Ajattelu kohdistuu käsillä oleviin ongelmiin ja niiden käytännön ratkaisemiseen. Opettamisen perustaidot ja käytännön kokemus ohjaavat opettajan työtä. Ensimmäisellä ajattelun tasolla kiinnostus kohdistuu toiminnan analysointiin. Ohjauskeskustelussa voidaan tarkastella käsitteanalyysin ja empiirisen tutkimustiedon varassa toimintaan liittyviä tai niitä selittäviä teoreettisia malleja. Opetuksen teoriasta nousevien peruskäsitteiden ja niiden välisen vuorovaikutustilanteen tunteminen mahdollistaa liikkumisen käytännössä teorian kautta takaisin käytäntöön. Toinen ajattelun taso kuvaa metateoreettista ajattelun tasoa. Ensimmäisellä ajattelun tasolla liikkuminen johtaa vaihtoehtoisten lähestymistapojen olemassaolon ymmärtämiseen. Toimintaa käsitteellistävät teoreettiset mallit perustuvat erilaisiin ontologisiin lähtökohtiin ja tuottavat erilaista ymmärtämistä ja ajattelua. Ohjauskeskustelussa nousee keskeiseksi perustelujen kestävyyttä pohtiva näkökulma.

Opetusharjoittelussa tapahtuvan toiminnan käsitteellistäminen on keskeinen haaste. Käsitteellistämisen prosessi tähtää pedagogisten ilmiöiden tunnistamiseen ja tiedostamiseen yleisemmällä, objektiteorian tasolla. Sen lisäksi, että opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella, hänellä on oltava mahdollisuus myös käsitteellistää toimintaansa,

käsitellä tapahtumia myös teorian tasolla. Tarkoituksenmukaisen opetusharjoittelukokonaisuuden rakentaminen vaatii teoreettisen tietämyksen lisääntyvää hyödyntämistä opetusharjoittelun ohjauskeskusteluja suunniteltaessa. Teorian ja käytännön liittäminen yhteen on pitkälti opiskelijassa tapahtuva sisäinen prosessi ja on näin ollen riippuvainen hänen henkilökohtaisesta kapasiteetistaan analysoida, pohtia ja käsitteellistää näkemäänsä, kokemaansa ja lukemaansa. Opettajapersoonan kehittyminen on itsensä kehittämistä. Opiskelijan aktiivisella itsenäisellä roolilla on keskeinen merkitys koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Opiskelijan kykyä tiedostaa ja kehittää henkilökohtaista teoriaa tukee oleellisesti sekä ohjauksen laatu että määrä.

Ohjauksen korkeatasoisuudella on keskeinen merkitys harjoittelun laadun kannalta. Teknis-rationaalisen ohjauksen ja reflektiivisen ohjauksen tavoite on yhteinen: opetustaidon kehittyminen. Näiden ohjausmallien välinen ero kiteytyy erilaiseen tiedonkäsitykseen, joka ohjaustilanteessa heijastuu parhaiten ohjeiden ja neuvojen kohdistamisessa sekä niiden perustelemissa.

Tilannekeskeinen, normatiivisen ja reflektiivisen ohjauskeskustelun toimintamallin käyttö voisi olla yksi ohjauskoulutuksen sisältöalue. Toimintamallien analysoiminen, niiden erojen tunnistaminen sekä erilaisissa tilanteissa erilaisten toimintamallien käyttäminen voisi edistää ohjauksen tavoitteistamista. (Krokfors 1997, 151–153.)

Riitta Jyrhämä

OHJAUS PEDAGOGISENA PÄÄTÖKSENTEKONA – TUTKIMUKSEN YDINKOHDAT

Ohjaustapahtuma ikkunana opettajan pedagogiseen ajatteluun

Opettajuuteen kasvun tie on kuljettava yksin. Kokeneen seura yleensä tuo turvallisuutta oman tien etsintään ja tarjoaa mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia, pohtia suuntaa ja vaihtoehtoja päämäärän saavuttamiseksi. Joskus kokeneet voivat avata vastaalkajille paljon sellaisia mahdollisuuksia, joita ei ehtisi itse rajallisessa ajassa löytää. Opettajakoulutuksen opetusharjoittelu on tilanne, jossa kokeneet opettajat ja vastaalkajat kohtaavat ja kulkevat kappaleen matkaa yhdessä. Harjoittelun keskeinen tehtävä on tarjota opiskelijoille mahdollisuus oman opettajuuden kehittämiseen. Tämä tapahtuu sellaisessa toimintaympäristössä, jossa ohjaava opettaja on läsnä ja opiskelijan käytettävissä. Käytännön tasolla annetaan opetusharjoittelun yhteydessä ohjeita ja neuvoja, joiden arvellaan olevan hyödyksi opiskelijan rakentaessa omaa ammattikäytäntöään. Ohjaajilla, joita usein kirjallisuudessa kutsutaan eksperteiksi, oletetaan olevan hallussaan sellaista hyödyllistä tietoa, jota noviisiksi kutsutulla ei vielä ole. Tämä tietämys eksplikoidaan ohjaustapahtumassa ohjattaville.

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan sellaista ajattelua, joka kohdistuu opetustapahtuman eri tekijöihin. Opettajan pedagogisesta ajattelusta on vaikea päästä selville, sillä opettajilla olevan ammattitietouden luonne on implisiittinen. Se on ominaislaadultaan asiantuntijatietoa, sillä implisiittiset tietokäsitykset nähdään asiantuntijuuteen kuuluvina elementteinä. Ohjaajat, myös opetusharjoittelun ohjaajina toimivat opettajat, muodostavat itselleen opettamista ja oppimista koskevia implisiittisiä teorioita ja uskomuksia, jotka ohjaavat heidän opetustoimintaansa mutta joita on vaikea saada näkyviksi muutoin kuin havainnoimalla opettajan ja oppilaiden toimintaa opetustilanteessa tai tutkimalla muutoin opettajan ajattelua. (Clark & Peterson 1986, 255–296.)

Hyvästä opettamisesta on monenlaisia käsityksiä. Kroksmarkin mukaan kaikilla, olivatpa he opettajia tai eivät, on tiedostamaton käsitys opetuksesta ja tavoista, joilla se tulee toteuttaa, jotta oppimista tapahtuisi. Tästä spontaanista didaktisesta tietämyksestä, jota kaikilla jossain määrin on, Kroksmark (1990, 12) käyttää nimitystä *autodidaktik*. Buchmann (1987) puolestaan nimeää arkisiin uskomuksiin perustuvan opetusta koskevan tietämyksen käsitteellä *folkways of teaching*. Jank ja Meyer (1991, 40–45) puhuvat käsitteestä *Unterrichtsbild*. Teoreettisen tiedon yhdistyessä omiin aiempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa kehittyä oma opettamisen teoria, josta kirjallisuudessa on käytetty nimityksiä subjektiivinen teoria, käyttöteoria, praktinen tai

implisiittinen teoria (ks. esim. Marland 1995). Praktiset teoriat sisältävät sekä intuitiivisia että rationaalisia aineksia, jotka opettaja persoonallisella tavallaan on jäsentänyt omaan ajatteluunsa ja joita hän jatkuvasti yhdistelee omaksi käyttäteoriakseen.

Noviisiopettajien opetuskäytännössä ohjesäännöt ja toimintaperiaatteet ovat tärkeitä, koska heillä on eksperttiopettajia vähäisempi herkkyys aistia opetus- ja oppimisympäristön kontekstisidonnaisia tekijöitä. Lisäksi heillä on taipumusta mekanistiseen ajatteluun. (Berliner 1988; 1994.) Sternbergin ja Horvathin (1995) mukaan ekspertit eroavat noviiseista tietojensa, tehokkaampien ongelmanratkaisutaitojensa ja oivalluskykynsä perusteella. Eksperttiyden kehittyminen on hidasta, koska se tapahtuu Brommen (1992) mukaan vain kokemuksen ja harjaantumisen kautta. Vehviläisen (2001, 13) mukaan ohjaajalta edellytetään ennen kaikkea vuorovaikutustaitoja sekä erilaisten prosessien hallintataitoja, joiden avulla hän voi auttaa ohjattavansa itse käsittelemään kokemuksiaan ja suuntaamaan oppimistaan.

Tässä tutkimuksessa pyritään ekspertille ominaisen relevantin tietämyksen jäljille selvittämällä ammattinsa osaavien praktikkojen tapaa tuottaa omien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa varassa itselleen ja oppilailleen toimintaohjeita. Kansanen (1995b, 13–14) painottaa opetustapahtuman keskeisten tekijöiden ymmärtämistä puhuttaessa opettajan pedagogisesta ajattelusta. Ydinkäsitteet ovat tällöin tavoitteisuus ja interaktio. Opetusharjoittelun ohjaajan pedagogista ajattelua tutkittaessa nämä samat tekijät ovat läsnä: ohjauksen intentionaalisuus ja ohjaustilanteen interaktiivisuus. Tässä tutkimuksessa tavoitteisuutta selvitetään sekä opetussuunnitelmatasolla että henkilökohtaisen käyttäteorian tasolla. Ohjeet ja neuvot, jotka ohjaaja ilmaisee antaneensa tai opiskelija sanoo saaneensa, voidaan rinnastaa nk. hyvin muistettuihin tapahtumiin (*well remembered events*) (Carter & Conzaes 1993).

Desforges (1995) näkee opettajan ajattelun luonteen perustuvan paljolti peukalosääntöihin ja käytännön ammattitaitoon, ei niinkään luonteeltaan teoreettiseksi tai käsitteellistetyksi. Opettajat eivät ole ainoa ammattikunta, jonka piirissä tämän tapaisen havainnon voi tehdä. Esimerkiksi kokeneiden lääkäreiden asiantuntijuus perustuu pikemminkin kliiniseen ongelmaratkaisuun kuin biolääketieteellisen tiedon soveltamiseen.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää opetusharjoittelun ohjaajien opiskelijoille antamia ohjeita ja neuvoja, ohjaajien ohjauspyrkimyksiä sekä opiskelijoiden käsityksiä luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluun – lähinnä ohjaukseen – liittyvistä tekijöistä. Taustalla on pyrkimys saada ohjeiden ja neuvojen välityksellä tietoa opettajien pedagogisesta ajattelusta. Opetusharjoittelun ohjauksen osalta selvitetään ohjeiden ja neuvojen saamiseen, ohjausilmapiiriin ja opetussuunnitelman toteutumiseen liittyviä kysymyksiä.

Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostavat opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus, nk. reseptologiatutkimus sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja opetusharjoittelun ohjauksen viitekehys. Ajattelututkimuksessa erityisesti *teacher thinking* -tutkimussuuntaus on keskeinen. Eksperttiyden kehittymiseen liittyvä näkökulma on taustalla, kun ajatellaan ohjaajien toimintaa noviisien opastajina. (Jyrhämä 2002, 1–8.)

Opettajan pedagoginen ajattelu tutkimuskohteena

Opettajia koskeva tutkimus on liittynyt lähinnä kahteen paradigmaan: prosessi-
produkti -tutkimukseen, jolle ovat ominaisia ovat opetuksen tehokkuutta ja hyvän
opettajan ominaisuuksia koskevat tutkimukset ja toisaalta tulkitsevaan tutkimuk-
seen, joka selvittää opettajan ajattelun laadullisia ominaisuuksia. Jälkimmäiseen
paradigmaan liittyvät nk. *teacher thinking* -tutkimukset, joissa pyritään lähestymään
opettajan ajattelua eri näkökulmista.

Clark ja Yinger (1977, 251, 257) toteavat opettajan ajattelun tutkimuksen perus-
tuvan siihen oletukseen että ongelmanratkaisussaan opettaja käyttää omaa henkilö-
kohtaista näkökulmaansa, implisiittistä teoriaansa opetusta ja oppimista koskevana
käsitteellisenä systeeminä tai uskomusjärjestelmänä.

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opetustapahtuman aihepiiriin
kohdistuvaa ajattelua. Kyseessä on rutiininomaisen ajattelun vastakohta eli reflektiiv-
inen ajattelu (ks. Kansanen 1995b, 10; Jyrhämä 2002, 13–18.) Vielä täsmällisem-
min ilmaistuna opettajan pedagoginen ajattelu on opetus-opiskelu-oppimisprosessin
kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa informaatiota
strukturoidaan uudelleen. Olennaista pedagogisessa ajattelussa on tietoiseksi tulemi-
nen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perustelevinen. (Jyrhämä 2002, 8.)

Opettajankoulutus ja opetusharjoittelu

Opettajankoulutuksen käytännöt nousevat kunkin koulutusyksikön toiminta-ajatuk-
sesta. Hytösen (1982, 32–33) mukaan Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitok-
sen opetusharjoittelussa on ollut tavoitteena didaktisesti ajattelevan opettajan taito-
jen omaksuminen. Tähän on liittynyt keskeisesti käsitteiden muodostus eli kielen
antaminen tulevalle opettajalle. Käsitteet on saatu kasvatustieteen teoriaopinnoista,
ja niiden avulla on pyritty jäsentämään ja järjestelemään opetusharjoittelusta saatuja
kokemuksia ja vaikutelmia. Hytönen korostaa, että näiden käsitteiden merkityksen
tulee olla täsmällinen ja niiden abstraktiotason riittävän korkea. Teoriaopinnojen
tehtävänä on nähty opiskelijan oppiminen perustelevaan ja kyky puolustaa tehtyjä
ratkaisuja.

Hytönen näkee opettajankoulutuksen piirissä tapahtuvan opetusharjoittelun teh-
täviksi kokonaiskuvan ja omakohtaisten kokemusten antamisen, opetustyön ongel-
mien havaitsemisen, jäsentämisen ja ratkaisemisen sekä esikuvien ja mallien välitty-
misen opiskelijalle. Teorian ja käytännön integroinnissa edetään pienistä näkökul-
mista kohti kokonaisuuksia; opetusharjoittelujen yhteydessä osoitetaan ne opetus-
suunnitelmalliset teoriakokonaisuudet, joihin harjoittelu liittyy; opetusharjoittelu
aloitetaan mahdollisimman varhain; teoria ja käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaiku-
tuksessa keskenään, ja harjoittelukoulussa ja kenttäkouluissa tapahtuvia harjoitteluja
vuorotellaan tarkoituksenmukaisella tavalla. (Hytönen 1996, 5–6.)

Opettajan pedagogisen ajattelun taitojen kehittymistä on Helsingin opettajankou-
lutuslaitoksella pidetty esillä sekä tutkimuksen tasolla että käytännössä. Yhtenä

perustavana asiana pedagogisen ajattelun kehittymisen kannalta Kansanen (1990, 128–129) näkee, että jo normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden luonteen oivaltaminen syventää opettajan didaktista ajattelua.

Opetkelijat kokevat opetusharjoittelun yleensä hyödyllisenä opettajankoulutuksen osana. Toisaalta se on usein samalla raskas koulutusvaihe, koska oma persoona on koko ajan mukana opetustapahtumassa. Monissa tutkimuksissa on tullut esiin harjoittelua koskevien kommenttien ristiriitaisuus (ks. esim. Lauriala 1990, 69; Uusikylä 1990, 112). Opetusharjoittelu nähdään toisaalta antoisimpana ja merkityksellisimpänä tulevaa työtä ajatellen ja toisaalta erittäin ahdistavana, stressaavana ja itsetuntoa koettelevana.

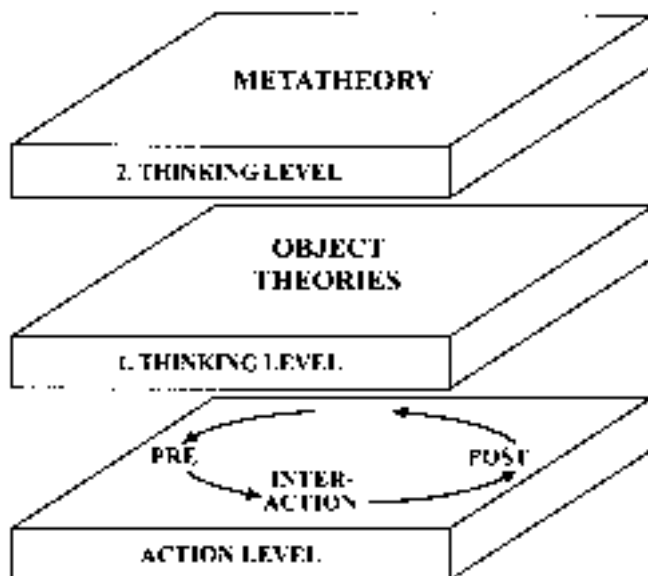
Opetusharjoittelun ohjaaja joutuu tehtävässään hyvin erilaisten odotusten kohteeksi. Toisaalta odotetaan dialogista keskustelua ja käsitteellistämistä, toisaalta selviä ja yksinkertaisia ohjeita. Ohjaaja tasapainoilee deskriptiivisyyden ja normatiivisuuden välillä ja joutunee toisinaan kysymään itseltäänkin, onko kyse opetuksesta vai indoktrinaatiosta (ks. esim. Puolimatka 1995, 153–181).

Ohjaajakoulutuksessa huomio kiinnitetään ihmissuhdetaitoihin eli palautteen antamisen taitoon. Ohjaajan olisi kyettävä näkemään opiskelijan valmiudet suoriutua opetustilanteista ja tunnistettava hänen tarpeensa ja kykynsä ottaa vastaan palautetta toiminnastaan. Opiskelijan ilmaistessa itse ne asiat, joihin hän kiinnittää opetuksessaan huomiota, saadaan käsitys hänen reflektiovalmiuksistaan. Tämän perusteella ohjaaja pyrkii kiinnittämään huomion relevantteihin kohteisiin. (Jyrhämä 2002, 32–42.)

Koulutuksen tavoitteena on pyrkimys kehittää opiskelijan pedagogista ajattelua mielekkään ja keksivän, omatoimisen oppimisen suuntaan. Tämä tarkoittaa, että opiskelija ymmärtää aidosti opittavan asian ja kykenee intuitiiviseen, luovaan ja itsenäiseen ajatteluun. Tähän pääsemiseksi on usein edettävä välivaiheiden kautta.

Kansanen on kehittänyt Königin (1975, 26–31) ideaa objekti- ja metateorioista ja on eri yhteyksissä (ks. esim. Kansanen 1993a) kuvaillut didaktista tasoajattelua. 1. Alimpana on toimintataso (opetustapahtuman suunnittelu, toteutus, arviointi), jolla opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaisesti opetuksen perustaitoihin. 2. Seuraavalla ns. ensimmäisellä ajattelutasolla ovat objektiteoriat. Objektitasolla toimintatason tapahtumia tarkastellaan teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Tämä edellyttää sekä oppiaineen hallintaa että kasvatustieteellistä aineenhallintaa. Opettaja soveltaa tällöin omia praktisia teorioitaan. 3. Nk. toisella ajattelun tasolla on metateoria. Metatasolla tarkastelu kohdistetaan edellisen tason ratkaisuihin, synteisien laadintaan ja perustelujen pohdintaan. Opettajan toimintaperusta tieteellistyy siirryttäessä ajattelussa ylemmille tasoille. (Ks myös Atjosen ja Krokforsin artikkelit tässä tutkimuksessa).

Opetusharjoittelun yhteydessä annettava ohjaus on luonteeltaan sekä ryhmäohjausta että yksilöohjausta. Molempia ohjausmuotoja voidaan käyttää ennen opetustapahtumaa ja sen jälkeen. Yleisimmin ryhmäohjaus on kuitenkin ennakoivaa. Siinä ohjaaja ottaa esille asioita, jotka ovat oppilaan, opetettavan aineen, tunnin rakenteen tms. kannalta ovat merkityksellisiä ja tarpeen ottaa huomioon ohjaustilanteeseen valmistauduttaessa. Ryhmäohjaus koskee kaikkia tietystä luokassa tai tietystä oppi-



KUVIO 1. Opettajan pedagogisen ajattelun tasot (Kansanen 1993b).

ainessa harjoittelevia, mutta ryhmäohjaustilanteeseen saavat tulla mukaan kaikki kiinnostuneet.

Yksilöohjaus on usein opetustapahtuman jälkeen tapahtuvaa, jolloin opiskelija saa palautetta toteuttamastaan opetustapahtumasta tai -jaksosta ja jolloin ohjaaja kiinnittää opiskelijan huomion asioihin, joita hän pitää kyseisissä tilanteissa merkityksellisinä. Onnistuneista ratkaisuksista ja onnistuneesta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa annetaan myönteistä palautetta, toisaalta kiinnitetään opiskelijan huomion asioihin, joita on syytä vielä pohtia. Yksilöohjaustilanteessa opiskelijan oma panos ja erityisesti hänen perustelunsa tekemilleen ratkaisuille ovat ensiarvoisen tärkeitä. Opiskelijan oma pedagoginen ajattelu antaa ohjaajalle tarpeellista informaatiota ja tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen, jossa ohjaajan pedagoginen ajattelu tulee rikastuttamaan reflektiota. Kun ohjaaja tuntee opiskelijansa pedagogisen ajattelun lähtökohdat, hän voi yksilöohjauksessaan myös ennakoivasti ottaa huomioon opetustapahtumaan liittyviä kysymyksiä.

Ryhmäohjaustilanteisiin on yleensä varattu aikaa yhden tai kahden oppitunnin verran kerrallaan. Yksilöohjaus on useimmiten välittömästi opetustapahtuman jälkeen toteutettavaa eli välitunnin aikana tapahtuvaa ohjausta. Kun ohjaaja ja opiskelija löytävät yhteistä aikaa, he keskustelevat pitempäänkin. Varsinkin opetusjakson päätteeksi käydään laajempi keskustelu. Eri ohjaajaryhmät toimivat hiukan eri tavoin kukin omien reaalisten mahdollisuuksien mukaan. Myös harjoitteluvaihe vaikuttaa annettavan ohjauksen määrään ja laatuun.

Opetusharjoittelun ohjaustilanne itsessään synnyttää ohjeita. Osa näin syntyvistä ohjeista liittyy suoraan opetuksen interaktiiviseen vaiheeseen eli luokkatilanteeseen

oppitunnilla. Osa ohjeista puolestaan liittyy harjoittelusta suoriutumiseen, ts. toimintaan tietyssä opettajankoulutuksen kontekstissa, jota ei enää ole siinä vaiheessa, kun opettajaksi valmistunut on siirtynyt työhön kentälle. Omassa työssään hän tuottaa selviytymisohjeet itselleen ja kenties keskustelee kollegoiden tai työnohjaajien kanssa.

Yleisimmin neuvot liittyvät käytännön opetustilanteesta selviytymiseen (ks. esim. Meisalo & Lavonen 1994). Neuvojen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa selviytymään luokkahuonetilanteista ja saada aikaan onnistunutta opetusta. Ohjeet ja neuvot ovat vain osa ohjausta, mutta niiden osuus näyttää olevan kuitenkin melko merkittävä.

Ohjaustilanteeseen liittyy kysymys sen luonteesta. Ohjauksen dialogisuus voi olla luonteeltaan avointa tai teknistä. Avoimelle dialogille on ominaista yhteinen ihmettely, tutkiva asenne, jossa kunnioitetaan varauksetta toista. Pyrkimys on oivalusten tekemiseen muuttuvan todellisuuden suhteen. Painopiste on avoimessa dialogissa pikemminkin vuorokuuntelussa kuin vuoropuheessa. Tekninen dialogi on luonteeltaan lähinnä tietämistä, ei ihmettelyä, joka nähdään pikemminkin tietämättömyytenä. Tarkkaavaisuus on rajoittunutta eikä todellisuudessa toista kuuntelevaa ja arvostavaa. (Ojanen 2000, 64–65.)

Opettaminen ja ohjaaminen ovat tavoitetietoista toimintaa. Opettaessaan jotain asiaa muille tai ohjatessaan toista eteenpäin ihmisellä on mielessään tietyt tavoitteet, joita kohden tulee pyrkiä. Nämä tavoitteet pohjautuvat sekä opetussuunnitelmaan että opettajan tai ohjaajan omiin käsityksiin hyvästä opetuksesta. Opetusharjoittelun ohjaustilanteissa opettajankoulutuksen opetussuunnitelma sekä kokonaisuutena että erityisesti opetusharjoittelua koskevilta osiltaan on ohjaajan toiminnan taustalla. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen edellyttää niiden sisäistämistä osaksi omaa toimintaa. Kansanen (1995b, 15) toteaa, että tällöin opetussuunnitelman sisältö ja oma ajattelu sulautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi, josta voi käyttää ilmaisuavoitteisuus.

Opetussuunnitelma muodostaa yhteisesti sovitun pohjan ja on sellaisenaan sisältöltään varsin väljä. Ohjaajan oma käyttöteoria on itse toiminnan kannalta ratkaisevampi. Henkilökohtaisen käyttöteorian taustalla vaikuttavat arvot, asenteet, ihanteet, käsitykset, kokemukset, oma lukeneisuus jne. ovat keskeisessä asemassa ohjaajan määrittäessä tavoitteita toiminnalleen. Voidaan puhua kasvatuksellisista pyrkimyksistä ja ohjaajan tai opettajan tavoitetietoisuudesta, intentionaalisuudesta. Olennaista tässä käsiteltävän tavoitteisuuden kannalta on, että se suuntautuu opiskelijan ammatillisen kasvun edistämiseen. (Jyrhämä 2002, 46–49.)

Tutkimuksen kohde ja tutkimusongelmat

Tutkittaviksi tulivat Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kaikki ohjaajat ja kaikki opiskelijat yhden vuoden ajalta. Aineiston hankinnan keinot ovat kyselyt ja haastattelut sekä validioivana materiaalina nauhoitukset ohjaustilanteesta. Tutki-

muksessa oli mukana 426 tapausta, joista 196 oli opetusharjoittelun ohjaajia ja 230 opiskelijoita. (Jyrhämä 2002, 55–63.)

Tutkimusongelmiksi täsmentyivät seuraavat:

- 1. Millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat opiskelijoille antavat ja millaisia ohjeita ja neuvoja opiskelijat ovat saaneet?**
- 2. Millaisia ohjausintentioneja opetusharjoittelun ohjaajilla on?**
- 3. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on opetusharjoittelusta?**

Tulokset

Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelun ohjaajat ovat antaneet ja toisesta suunnasta lähestyen millaisia ohjeita ja neuvoja opetusharjoittelijat ovat saaneet. Ohjeiden ja neuvojen jakautuminen pääluokkiin ilmenee taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Ohjeiden ja neuvojen jakautuminen pääsisältöluokkiin (%) (Jyrhämä 2002, 84)

Pääsisältöluokat		Ohjaajat	Opiskelijat	Kaikki
100	Suunnittelu	9,6	5,2	7,4
200	Opetusmenetelmät	23,9	24,8	24,1
300	Oppiaines	7,4	10,5	9,0
400	Opetusjärjestelyt	12,8	14,4	13,6
500	Vuorovaikutus	25,5	21,1	23,3
600	Arviointi	3,5	2,1	2,8
700	Ohjausprosessi	17,8	21,9	19,9

Opetusmenetelmät ja opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ovat yleisimmät pääsisältöluokat. Kolmanneksi eniten neuvoja annettiin itse harjoitteluun liittyvissä kysymyksissä. Harjoittelutapahtumaa koskevat neuvot erotettiin omaksi pääluokaksi. Tässä pääluokassa on muun muassa myönteisen palautteen antaminen opettajalle, joka sisältää ohjaustilanteessa ilmaistua kehumista. Neuvojen jakaumasta voidaan edelleen havaita, että ohjaajat kokevat antaneensa enemmän vuorovaikutukseen liittyviä ohjeita kuin mitä opiskelijat kokevat saaneensa. (Jyrhämä 2002, 83–84.)

Eniten ja vähiten käytetyt neuvot

TAULUKKO 2. Viisitoista eniten käytettyä ohjetta (Jyrhämä 2002, 88)

Ohje	Sisältöluokka
Opettele tuntemaan oppilaasi.	(501)
Käytä monipuolisesti erilaisia työtapoja.	(203)
Opettele looginen kyselytekniikka.	(405)
Anna oppilaille selkeät työskentelyohjeet.	(205)
Käytä erilaisia havaintovälineitä monipuolisesti.	(217)
Opettele oikea opetus- ja havaintovälineiden käyttötiete.	(406)
Ole ystävällinen, johdonmukainen aikuinen oppilaille.	(505)
Huolehdi luokan työrauhasta.	(513)
Ohjaa ja kannusta oppilaita itse miettimään ja päättämään.	(227)
Ota opetuksessasi huomioon kunkin oppiaineen erityisluonne.	(301)
Jäsenenä opetettava aines didaktisesti oikein keskittyen vähään kerrallaan.	(303)
Mieti tunnin rakenne tarkasti.	(408)
Suhtaudu oppilaisiin myönteisesti ja arvostavasti.	(511)
Käytä opetuksessasi hyvää ja selkeää yleiskieltä.	(506)
Suunnittele tunnit huolellisesti.	(109)

TAULUKKO 3. Viisitoista vähiten käytettyä ohjetta (Jyrhämä 2002, 89)

Ohje	Sisältöluokka
Arvioi opetuksesi sisältöä.	(602)
Määrittele tiedolliset tavoitteet.	(104)
Vaadi oppilaita puhumaan selvästi ja kuuluvasti.	(502)
Panosta yhteistoiminnallisuuteen.	(207)
Kiinnitä huomiota kokonaistavoitteisiin.	(102)
Suunnittele yhdessä oppilaiden kanssa.	(517)
Ota kasvatukselliset tavoitteet huomioon.	(103)
Opettele laatimaan koe ja mieti, mitä vaadit vastaukselta.	(417)
Käytä projektityöskentelyä opetuksessasi.	(211)
Ohjaa ja kysele työn etenemisestä oppilaiden työskennellessä itsenäisesti.	(209)
Harjoituta oppilaita yhteisesti.	(208)
Varmista etukäteen tarvitsemiesi materiaalien sijainti.	(402)
Keskustele oppilaiden vanhempien kanssa mahdollisimman paljon.	(522)
Aseta taidolliset tavoitteet konkreettisesti.	(105)
Ota myös affektiiviset tavoitteet huomioon opetuksessasi.	(106)

Eri ohjaajien antamat ohjeet

Opetusharjoittelua ohjaamassa on toimenkuvaltaan erilaisia ohjaajaryhmiä. Seuraavassa tarkastellaan, eroavatko eri ohjaajaryhmät toisistaan neuvojen määrän ja sisällön osalta.

Kenttäohjaajien antamat ohjeet

Kentällä toimivien opettajien antamat ohjeet painottuvat vuorovaikutukseen opetustapahtumassa. Tällöin korostuvat oppilaantuntemuksen, opettajapersoonaan ja opettajan sosiaalisiin taitoihin sekä koulutyön kokonaisvaltaiseen hoitamiseen liittyvät kysymykset. Opetussuunnitelmallisesti kenttäharjoitteluihin sisältyvät oppilaantuntemuksen ja opetustapahtuman vuorovaikutuksen sekä ongelmatilanteista selviämisen asiat. Kenttäohjaajien toiseksi eniten antamat ohjeet liittyvät opetusmenetelmien hallintaan ja soveltamiseen. Ohjaajaryhmän antama opetus painottuu opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen suuntaisesti.

Normaalikoulun lehtoreiden antamat ohjeet

Normaalikoulussa työskentelevät opettajat antavat enemmän neuvoja kuin kentällä toimivat kollegansa. Opetusmenetelmien hallinnan ja soveltamisen kysymykset ovat eniten esillä. Oppilaiden motivointi ja aktivointi, opetusmenetelmien hallinta ja niiden joustava käyttö, havainnollistaminen, oppilaskeskeisyys ja ohjeiden antaminen oppilaille muun muassa ikäkauden edellytysten mukaisesti ovat normaalikoulun opettajien paljon esillä pitämiä kysymyksiä. Lähes yhtä paljon neuvoja annetaan vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Opetustapahtumaan liittyvistä neuvoista kolmanneksi eniten sisältyy opetusjärjestelyihin, kuten tunnin rakenteeseen, opetuksen sujuvuuteen ja joustavuuteen, tehtävien tekemiseen, havaintovälineisiin ja opetuksen yleisiin kehystekijöihin. Paljon ohjeita sisältyy myös itse ohjaustapahtumaan, jolloin käsitellään muun muassa olemassa olevia resursseja (harjoittelukoulujen monipuoliset mahdollisuudet), opiskelijan harjoitteluasentoitumista koskevia asioita tai reflektiota yms.

Oppitunnin suunnittelu, eri opetusmuodot ja luokan kokonaisvaltainen hoitaminen ovat keskeisiä normaalikouluharjoitteluissa painottuvia taitoja. Erityisesti perusharjoitteluvaiheessa harjoitellaan ainedidaktisia taitoja, joihin luokanlehtorit eivät anna kovin paljon ohjausta. Tämä selittyy ohjaajien työnjaolla.

Ainedidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet

Ainedidaktikkojen antamat ohjeet keskittyivät erityisesti perusharjoitteluun normaalikoulussa. Selvästi suurin ohjeiden määrä keskittyy luokkaan opetusmenetelmien hallinta ja soveltaminen. Opetusjärjestelyihin liittyvät kysymykset ja opetustapahtuman vuorovaikutus ovat niin ikään huomion kohteena. Ainedidaktikkojen oman aineen kysymykset sisältyvät luokkaan ”oppiaineksen hallinta ja jäsentäminen”.

Oppiaineuksen valintaan ja ainedidaktisiin ratkaisuihin, aineenhallintaan ja käsitteelliseen operationalisointiin liittyvät kysymykset ovat siinä keskeisiä.

Yleisdidaktiikan lehtoreiden antamat ohjeet

Vuorovaikutustaidot korostuivat varsinaisista opetustapahtumaohjeista yleisdidaktikkojen joukossa eniten. Tämä kuvastanee kokonaisvaltaista ja oppilaskeskeistä suhtautumista ohjaukseen. Myös opetusmenetelmälliset kysymykset ovat keskeisessä asemassa. Yleisdidaktikkojen antamissa ohjeissa tuli esiin kokonaisvaltaisia teorioita ja käytäntöä toisiinsa liittäviä näkökohtia. Ajattelun taitojen kehittäminen ja miksi-kysymykset korostuivat tässä luokassa.

Ohjeiden jakautuminen ohjaajien sukupuolen ja iän mukaan

Naiset antavat keskimäärin kaksi ohjetta enemmän kuin miehet. Ainoa pääluokka, jossa miesten antamien ohjeiden ja neuvojen määrä oli suurempi kuin naisten, oli ohjaustapahtumaan itseensä liittyvät neuvot. Niitä miesohjaajat antoivat keskimäärin yhden enemmän kuin naiset. Opetusharjoittelun ohjaajien iän ja heidän opettajakokemuksensa välillä vallitsee voimakas positiivinen korrelaatio ($r=.92$). Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Muuttujilla oli yhteistä selitysosuutta 85 %.

Ohjaajien ohjauspyrkimykset

Aineiston perusteella opetusharjoittelun ohjaajilla on erittäin vahva pyrkimys opiskelijan tukemiseen, kannustamiseen ja rohkaisemiseen. He antavat mielellään tarvittaessa neuvoja. Aloittelevien opettajien kiinnittäessä huomionsa lähinnä omaan toimintaansa ja opetettavaan asiasisältöön, kykenee kokenut opettaja ottamaan paremmin huomioon myös oppilaat ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa. Ohjaaja pystyy paremmin tarkentamaan omia pyrkimyksiään ohjattavan suhteen, mikäli opiskelija itse ilmaisee selvästi tarpeensa ja odotuksensa. Ohjaajien osalta tuli monessa yhteydessä esiin heidän aito pyrkimyksensä myös itse kehittyä ohjaussuhteessa.

Aineiston eri läpilukuvaiheiden ja luokittelujen jälkeen sieltä nousee esiin kuusi keskeistä aluetta, joihin ohjausintention kohdistuu. Ohjaajien ohjauspyrkimysten ydinkategoriat olivat: 1. mallin antaminen. 2. itseluottamuksen vahvistaminen (ammattilinen itsetunto). 3. vuorovaikutustaitojen oppiminen (ilmapiiri, kommunikaatio), 4. opetustaitojen kehittyminen (pedagoginen sisältötieto). 5. metakognitiivisten taitojen kehittyminen (reflektiokyky) ja 6. eettiseen toimintatapaan kasvaminen (vastuullisuus ym.).

Ohjaajien ilmaisemien ja opiskelijoiden havaitsemien ohjauspyrkimysten erot

Opiskelijat ilmaisivat valtaosassa tapauksista havainneensa jonkinlaisen ohjauspyrkimyksen. Aina sitä ei kyetty ilmaisemaan kovin selvästi, mutta kuitenkin opiskelijat

tiedostivat ohjaajan toiminnan intentionaalisuuden. Oli kuitenkin joitakin tapauksia, joissa ohjauspyrkimystä ei lainkaan kyetty tiedostamaan.

Joissakin opiskelijoiden kommenteissa ohjauspyrkimys oli havaittu, mutta se oli tulkittu kielteiseksi. Kyseessä lienee opiskelijan tulkinta ohjaajan tarkoituseristä, mihin saattaa liittyä pettymys ohjaajan toimintaan.

Ohjauspyrkimykset eri harjoitteluvaiheissa

Toimintatason ohjausintentiont

Toimintatason ajatteluun viittaavia ohjauspyrkimyksiä esiintyy eri harjoitteluvaiheissa suhteellisesti eniten toisessa kenttäharjoittelussa ja seuraavaksi eniten päättöharjoittelussa. Perusharjoittelussa suoranaista pedagogiseen käytäntöön ja opetuksen eri vaiheisiin kohdentuvaa ajattelua on muihin harjoitteluihin verrattuna suhteessa vähemmän. Pienempi osuus saattaa selittyä harjoittelun ainedidaktisella luonteella.

Objektitason ohjausintentiont

Perusharjoittelussa objektitason ohjausintentiontien esiintyminen on suhteessa suurempaa kuin muissa harjoitteluissa. Selitys lienee jo edellä esiin otettu ainedidaktiikan lehtoreiden keskeinen rooli perusharjoittelun ohjauksessa. Ohjausintentiont laajenee arkisista luokkatapahtumista erityisesti erilaisten aineen opetukselle ominaisten didaktisten vaihtoehtojen esille tuomiseen ja aineelle ominaisen ajattelun pohdintaan.

Metateoriatason ohjausintentiont

Metateorian ohjausintentiontoita esiintyi aineistossa suhteellisesti katsoen hyvin vähän. Aiempiin, toisin hieman eri alueita valottaviin, tutkimuksiin verrattuna tulos ei ole yllättävä. Metateoreettisten ohjausintentiontien olemassaolo on lukuun ottamatta toista kenttäharjoittelua, jossa metateoreettisia ohjauspyrkimyksiä ei tullut esiin lainkaan, on eri harjoitteluvaiheita verrattaessa kuitenkin varsin samansuuntainen (3,5 ja 4 % vastauksista). (Jyrhämä 2002, 112–114.)

Eri ohjaajaryhmien ohjausintentiont

Ohjaajaryhmien välisistä eroista voidaan nostaa esiin kaksi erityispiirrettä: kenttäkoulujen ohjaajat antavat eniten toimintatason ohjeita (70 %), yleisdidaktikot puolestaan ohjaajaryhmistä eniten metateoriatason ohjeita (15 %). Ero selittyy sillä, että kenttäohjaajien ohjausintentiont painottuu opetuksen arkisiin kysymyksiin ja opetustapahtumatilanteisiin. Yleisdidaktikot puolestaan pyrkivät kokonaisvaltaiseen ja eri näkökulmia yhdistävään ohjausotteeseen. He myös vastaavat suurelta osin kasva-

tustieteen teoriaopinnoista, joten tieteenteoreettiset kysymykset tulevat sitäkin kautta pohdittaviksi. Metataitoihin ohjaaminen myös harjoittelussa osoittaa vahvan pyrkimyksen teorian ja käytännön yhdistämiseen. (Jyrhämä, 2002, 116–120.)

Kolme ohjaajaa

Aineistosta on nostettu esiin kolme erilaista pedagogista ajattelua edustavaa ohjaajaa, jotka esitellään heille tyypillisen ajattelutavan kautta. Ohjaajat on nimetty 1. toimintaorientoituneeksi ohjaajaksi (toimintataso), 2. opetuskäytäntöä teoretisoivaksi ohjaajaksi (objektiteoriaso) ja 3. reflektiiviseksi ohjaajaksi (metateoriaso). Käytännössä jokseenkin kaikilla ohjaajilla esiintyi toimintatason pyrkimyksiä. Vain harvoissa tapauksissa oli ilmaistu pelkästään objekti- tai metateoriasoan intentioita.

Toiminnan tarkastelija

Toimintaorientoitunut ohjaaja edustaa toimintatason tapahtumiin keskittyvää ajattelua, jolle ominaista on tilannekeskeisyys ja jokapäiväisen opetustoiminnan sujuvuus. Pedagoginen käytäntö sinänsä, opetuksen eri vaiheiden tarkastelu ja konkreettiset käytännön periaatteet ovat olennaisia toimintaa luonnehtivia piirteitä. Käytännön luokkatilanteisiin liittyvät tapahtumat ja niiden ratkaiseminen tulevat selkeästi esille. Toimintaorientoitunut ohjaaja saattaa perustella toimintansa tietyillä arvoilla, jotka nimetään, mutta joiden oikeutuksen kysyminen ei tule esiin. Kokemuksella (intuitio) on merkittävä osuus toiminnan selittämisessä. Ohjaaja haluaa toiminnallaan olla rohkaisemassa ja kannustamassa opiskelijaa. Hän haluaa altistaa oman toimintansa yhdeksi malliksi, johon opiskelija voi peilata omaa oppimistaan. Opiskelijaa ohjataan ottamaan huomioon ikäkauden mukaiset opetusjärjestelyt. (Jyrhämä 2002, 120–121.)

Käytännön teoretisoija

Opetuskäytäntöä tarkastelevalle ohjaajalle ominaista on käytännön tapahtumien tutkiminen teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Omat praktiset teoriat ovat taustalla ja pyrkimyksenä on altistaa ne keskustelulla ja tarkastelulle. Vaihtoehtojen olemassaolo on ohjauksen olennainen piirre ja erilaisia ratkaisuja perustellaan sekä omien praktisten teorioiden (intuitio) että teoritiedon (ratio) avulla.

Ohjauksessa on pyrkimys lähteä liikkeelle tarjoamalla opiskelijalle mahdollisuus aloittaa tuntien pitäminen tiettyjen koeteltujen tuntirakenteiden avulla. Niiden välityksellä ohjaaja tuo esiin aineenhallinnan, oppilaantuntemuksen ja opetusjärjestelyjen merkityksen. Esimerkkinä ollut ohjaaja korostaa opetusmateriaalin ja eri vaihtoehtojen esittelyn ja perustaitojen varmistamisen tarpeellisuutta ja toteaa opiskelijoiden mielellään lähtevän opetuksessaan liikkeelle varman päälle eli mallin mukaan toimien, minkä jälkeen he alkavat kehittää itsenäistä opetusotetta. Lisäksi hän korostaa persoonallisen opetustavan kehittämistä ja omien vahvojen puolien löytämistä.

Pyrkimyksenä on ottaa käytännön opetustilanteet tarkasteluun ja tuoda niihin teoreettista näkökulmaa, tässä tapauksessa lähinnä aineen suunnasta. Opiskelijoita on kehoitettu omien praktisten teorioiden kehittelyyn ja oman persoonansa mukaiseen opetukseen. Oppilaiden huomioon ottaminen on keskeistä. Vaihtoehtoiset opetustavat, opetusmateriaalien käyttö, tunnin didaktinen jäsentäminen jne. kuvaavat kaikki erilaisia objektiteoreettisia lähestymistapoja ohjaukseen. (Jyrhämä 2002, 122–125.)

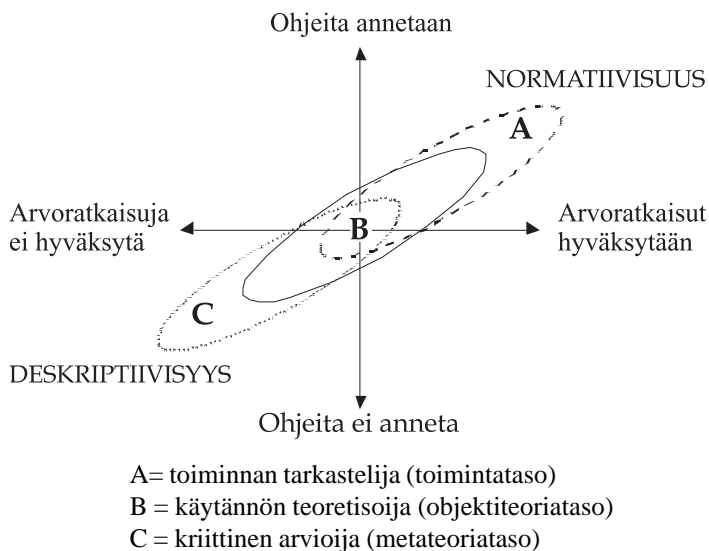
Kriittinen arvioija

Kriittinen arvioija eli reflektiivinen ohjaaja edustaa metateoreettista ajattelua ja siihen liittyviä ohjauspyrkimyksiä. Olennaista on objektiteorian ratkaisujen tarkastelu ja perusteiden pohdinta. Kasvatuksen arvokysymyksillä on keskeinen asema, samoin ajattelumallien perusteiden pohdinnalla. Ohjaajan toiminnan taustalla on pyrkimys syvälliseen kokonaisuusien tarkasteluun (argumentaatio ja synteesi). (Jyrhämä 2002, 125–126.)

Kolme ohjauksen lähestymistapaa

Edellä kuvatut ohjaajamallit edustavat ohjauksessaan tiettytyypistä lähestymistapaa, ja heidät voidaan sijoittaa arvoratkaisujen ja toimintaohjeiden yhteyttä kuvaavaan nelikenttään (kuvio 2) (Jyrhämä 2002, 127).

Opetusharjoittelun ohjaus on aina luonteeltaan normatiivista toimintaa, johon liittyy arvoratkaisuja esimerkiksi sen suhteen, mitä asioita otetaan esille. Näin on



KUVIO 2. Kolme ohjauksen lähestymistapaa (Jyrhämä 2002, 127).

siinäkin tapauksessa, että ohjaus olisi luonteeltaan epäsuoraa ja sille olisi ominaista miksi-kysymysten esittäminen, joita opiskelijan reflektiotaitoja kehittämään pyrkivät ohjaajat suosivat. Metateoreettiseen suuntaan painottuneiden ohjaajien voidaan luonnehtia esittävän enemmän kysymyksiä kuin vastaavan niihin. Toimintaorientoituneiden ohjaajien voidaan ajatella vastaavan opiskelijan miten-kysymyksiin, ts. he antavat runsaasti ohjeita ja neuvoja käytännön tilanteita suoriutumiseen. Objektiteoreettisesti orientoituneille ohjaajille on tyypillistä molemmat edellä kuvatut toimintatyyli, joita he pyrkivät vaihtelevaan tilanteen mukaan. Ei voida sanoa, että joku ohjaustyylisi olisi toista parempi. Voidaan kuitenkin ajatella, että ohjaajan on hyvä tiedostaa oma tyylinsä ja sen taustalla olevat tekijät. (Jyrhämä 2002, 128.)

Opiskelijoiden käsityksiä opetusharjoittelusta

Tässä alaluvussa vastataan tutkimusongelmaan 3. Tarkastelun kohteena ovat opiskelijoiden käsitykset opetusharjoittelusta. Pyrkimyksenä on myös selvittää ohjaukseen liittyvää normatiivisuuden problematiikkaa ja opetusharjoittelun ohjaussuhteeseen vaikuttavia henkisiä tekijöitä, kuten arviointia. Seuraavassa esitetään opiskelijoiden käsitykset heidän saamiensa ohjeiden hyödyllisyydestä ja neuvojen noudattamisen tai noudattamatta jättämisen syistä. Kunkin opiskelijan saama yleiskäsitys luokiteltiin kuuluvaksi johonkin kolmesta ryhmästä: a. saatuja ohjeita pidettiin selvästi käyttökelpoisina, b. saadut ohjeet olivat selvästi hyödyttömiä ja c. ohjeiden käyttökelpoisuus vaihteli selvästi joko ohjaajan tai tilanteen tai opiskelijan oman kehitysvaiheen mukaan.

Saatujen neuvojen käyttökelpoisuuteen liitettiin yleisimmin konkreettisuus, toimivuus, asiallisuus, myönteisyys, ajattelun herättäminen ja sovellettavuus tulevaisuuden työelämässä. Toimintaohjeet arvioitiin yleisesti ottaen varsin hyödyllisiksi. Monet opiskelijat toivat esiin harjoittelutovereiden antamien neuvojen merkityksen. Opiskelijat, jotka kokivat, etteivät saadut neuvot olleet käyttökelpoisia, mainitsivat syyksi muun muassa oman itsenäisen tapansa työskennellä, neuvojen tilannekohtaisuuden eli heikon yleistettävyyden, pikkuseikkoihin takertumisen ja makuasiat. Koettaessa neuvot vaihtelevasti kelpoisiksi syynä saattoi olla eri ohjaajilta saatujen ohjeiden vaihteleva laatu, eri ohjaustilanteisiin, kuten ryhmäohjaus- tai tuntipalautteeseen liittyvä erilainen hyödyntämismahdollisuus jne. Se, noudatetaanko ohjaajan antamia neuvoja, riippuu kolmesta tekijästä: ohjaajasta, opiskelijasta itsestään ja heidän välisensä vuorovaikutuksen laadusta.

Pohdittaessa ohjeiden vastaanottamiseen liittyviä ehtoja esiin nousee kolme tekijää: 1. ohjaajan professionaalisuus, 2. opiskelijan itsereflektio ja 3. vuorovaikutuksen symmetrisyys.

Siinä, missä jotkut opiskelijat nimenomaan vaativat konkreettisuutta, toiset näkevät sen haittana ja arvostavat vain abstrakteja, hyvin yleisellä ja periaatteellisella tasolla olevia neuvoja. Neuvot koettiin yleisesti ottaen kielteisesti lähinnä silloin, kun ne olivat liian pikkutarkkoja eli nk. pilkunhalkomisohjeita. (Jyrhämä 2002, 135–137.)

TAULUKKO 4. *Ohjeiden noudattamisen taustatekijöitä (Jyrhämä 2002, 132)***Hyödyksi koettujen ohjeiden noudattamiseen liittyviä tekijöitä***Ohjaaja*

- Ohjeiden antaja
- Henkilökemia
- Ohjaajan ammatillinen uskottavuus
- Ohjauksen perusteellisuus
- Ohjeiden yksityiskohtaisuus
- Myönteisten asioiden ilmaiseminen
- Relevanttien tarkastelukohteiden osoittaminen

Vuorovaikutus

- Onnistunut ohjaussuhteen kommunikaatio

Opiskelija

- Opiskelijan itsetuntemus
- Oma aiempi opettajakokemus tai sen puute
- Ohjeiden liittyminen opiskelijan persoonalliseen tapaan toimia
- Realiteettien tunnistaminen
- Huomaavaisuus luokkaa kohtaan
- Saman ohjeen kuuleminen useampaan kertaan

Ohjaukseen voi liittyä myös harminaiheita (ks. Taulukko 5).

TAULUKKO 5. *Opiskelijan ilmaisemia harminaiheita ohjauksessa (Jyrhämä 2002, 137)***Opiskelijan harminaiheita**

- ”Ohjausmangelikokemus”
- Persoonallisesti eroavat toimintatavat
- Triviaalisuus (sivuseikkojen, aivan pienten asioiden korostuminen ohjauksessa)
- Ohjauksen epämääräisyys (”Ihan kiva tunti”)
- Harjoittelutilanne sinänsä
- Ulkopuolisten läsnäolo luokassa
- Tulkintaerot
- Ohjaajien lähtökohtien erilaisuus (vaikka se johtuisi osittain työnkuvien erilaisuudesta)
- Ohjaajan liian vähäinen opiskelijan opetuksen seuraaminen

Koulutuksen kannalta tavoiteltavakin kenttä- ja normaalikoulujen luokanopettajien, ainedidaktiikan lehtoreiden ja yleisdidaktiikan lehtoreiden ohjauksen erilaisuus saattaa kääntyä opiskelijan kannalta hämmentäväksi silloin, kun se johtaa selvästi

keskenään ristiriidassa oleviin toimintaohjeisiin. Neuvojen erilaisuus selittyy tietysti myös toimenkuvan lisäksi myös ohjaajan persoonallisilla ominaisuuksilla ja arvosuksilla. Myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelma, jossa eri harjoitteluvaiheille on asetettu erilaiset tavoitteet, on osaltaan suuntaamassa ohjaajien pedagogisia painotuksia (ks. Taulukko 6.) (Jyrhämä 2002, 141.)

TAULUKKO 6. *Opiskelijoiden erottamia ohjaustyyliä ja pedagogisia painotuksia (Jyrhämä 2002, 142)*

Luokanlehtorit	Ainedidaktikot	Yleisdidaktikot
<ul style="list-style-type: none"> • Käytännön toimivuus • Oppilaskeskeisyys • Reflektiivisyys • Pohdiskeleva opetus • Täsmällinen toiminta • Uteliaisuuden herättäminen • Kokonaisvaltaisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Aineen tiedonkäsitys • Aineenhallinnan tärkeys • Teknologiapainotteisuus • Opettajakeskeisyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaskeskeisyys • Ajatteluun ohjaaminen • Toiminnallisuus • Keskusteleva ote • Opettajuuden etsintä • Kognitiivinen oppimiskäsitys

Ohjaussuhteessa on kaksi osapuolta, ohjaaja ja opiskelija. Pyrkimys on symmetriseen vuorovaikutukseen, jossa molemmat osapuolet saavat sanoa mielipiteensä. Käytännössä ohjaussuhde kuitenkin on asymmetrinen siinä mielessä, että toinen osapuolista tietää enemmän kuin toinen ja käyttää valtaa toiseen nähden. Ohjaustapahtumaan kuuluu aina arviointi muodossa tai toisessa. Ne opiskelijat, jotka ilmaisivat arvosanan antamisen vaikuttavan suhtautumiseensa ohjaukseen, esittivät pääasiassa kriittisiä näkökantoja, joille olivat ominaisia seuraavat asiat:

TAULUKKO 7. *Opetustaidon arvioinnin kielteisesti kokeneiden opiskelijoiden ilmaisemia asioita (Jyrhämä 2002, 145)*

Arvosteluun ja ohjaukseen suhtautumiseen liittyviä kielteisiä tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> • Häiritse keskittymistä. • Ei uskalla vastustaa ohjaajaa tai olla eri mieltä. • Stressasi. • Arvioi persoonallisuutta. • Ei synny keskustelua. • Ei olla tasa-arvoisia, kun toinen arvioi. • Teki kuuliaisiksi jopa vastoin omaa näkemystä. • Ei uskaltanut pyytää neuvoja, kun piti osoittaa itsenäisyyttä. • Arvioinnin luotettavuus arvelutti.

Ne opiskelijat, jotka mainitsivat, että arvosanan antaminen ei vaikuta ohjaukseen suhtautumiseen, ilmaisivat kuuntelevansa neuvoja ja ottavansa ne huomioon, arvos-

teltiinpa tai ei. Ohjaussuhteen laatu vaikutti välittömästi ohjausilmapiiriin ja molempien osapuolten työskentelyyn. Onnistuneelle ohjaussuhteelle oli ominaista luottamus, eettinen tapa toimia, vuorovaikutuksen symmetrisyys ja opiskelijan oma aktiivisuus.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa eri opetusharjoitteluvaiheille asetetaan selvät painotukset ja tavoitteet ja niihin liitetään tietyt teoriaopinnot. Päätöharjoittelijoilta kaikki eri vaiheet läpikäyneinä kysyttiin, havaitsivatko he harjoittelun ohjauksessa painotuseroja. Opettajankoulutuksen praktikumien opetussuunnitelmalinen idea etenemisestä kohti yleisdidaktiikkaa ja opetustapahtuman kokonaisvaltaista hallintaa näyttäisi toteutuneen. Opiskelijoiden käsityksen mukaan normaalikoulussa ja kenttäkoulussa tapahtuneissa harjoitteluissa oli selvä ero ohjauksen laadun ja opiskelijan kokeman vapauden suhteen. Normaalikoulussa ohjaajat ovat ehkä sitoutuneempia ohjaustehtävään. (Jyrhämä 2002, 146–152.)

Tulosten koontia

Kokeneimmat ohjaajat näyttävät antavan enemmän ohjeita kuin nuoremmat. Ohjaajat sanoivat antaneensa hieman enemmän ohjeita opettaja–oppilassuhteeseen eli opetustapahtuman vuorovaikutukseen liittyvistä asioista kuin opiskelijat kokivat saaneensa. Normaalikoulun lehtorit antavat enemmän ohjeita kuin kenttäohjaajat. Ohjeiden ja neuvojen jakauma eri harjoitteluvaiheessa vastaa hyvin opetusharjoittelulle asetettuja opetussuunnitelmallisia painotuksia. Ohjaajaryhmien keskinäinen neuvojen jakauma osoittaa työnjaollisten kysymysten ja ohjaajien omien ammatillisten preferenssialueiden tulevan esiin ohjauksessa. Eniten käytetyissä ohjeissa tulivat esiin oppilaiden hyvinvointiin ja opetuksen selkeyteen liittyvät näkökohdat.

Ohjaajien ohjausintentioiden perusvire oli pyrkimys myönteisyyteen, kannustukseen ja rohkaisuun vuorovaikutustilanteissa. Ohjaajien ilmaisemista ja opiskelijoiden havaitsemista ohjauspyrkimyksistä erottui kuusi ydinkategoriaa, jotka nimettiin seuraavasti: 1. mallin antaminen, 2. itseluottamuksen vahvistaminen, 3. vuorovaikutustaitojen oppiminen, 4. opetustaitojen kehittyminen, 5. metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja 6. eettiseen toimintatapaan kasvaminen. Niistä muodostettiin ohjauspyrkimysten rakennemalli, joka voidaan rinnastaa opettajan pedagogisen ajattelun tasomalliin (vrt. Kansanen 1993a).

Eri ohjaajaryhmien kesken ei loppujen lopuksi ole kovin suurta eroa ohjausintentioneissa. Ohjaustilanne on luonteeltaan sellainen, että se ei suosi metateoreettisten kasvatuskysymysten tarkastelua. Se, että opiskelija ei ole saanut selvää ohjaajan ohjausintentiosta tai että se on tulkittu kielteiseksi, saattaa johtua aivan aidosti siitä, että ohjausintentiota ei ollut ilmaistu ja se oli erittäin vaikeasti erotettavissa tai edes aavisteltavissa. Toisaalta ohjaaja on voinut olla toiminnassaan epäohdonmukainen. Kolmanneksi varsinkin kielteinen ohjauspyrkimyksen tulkinta saattaa kertoa myös opiskelijan turhautuneisuudesta.

Suurin osa opiskelijoista koki annetut ohjeet hyödyllisinä. Erilaiset ohjaajat ja erilaiset tilanteet olivat vaikuttamassa siihen, että toisinaan opetusohjeista oli enem-

män hyötyä, toisinaan vähemmän. Vertaisryhmän merkitys neuvojen antajana oli yllättävän suuri. Ohjaajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laatu nousee keskeiseksi opetusharjoittelun ohjausilmapiirtekijäksi. Ekspertin ja noviisin vuorovaikutus voi olla symmetristä tietyin edellytyksin, joista yksi keskeisimpiä on, että molemmat osapuolet saavat sanoa, mitä ajattelevat. Itsetuntemus lisää myönteisyyttä ohjeiden vastaanottamista kohtaan, mutta se voi toimia myös siten, että opiskelija realistisesti kokee, ettei hän tarvitse tietyntyyppisiä neuvoja.

Harminaiheista eniten korostuu harjoitteluun liittyvä raskaus ja työläys. Myös ohjaajien 'nipottaminen potuttaa'. Yksi suurimmista opiskelijoiden pettymyksen aiheista harjoitteluissa on, mikäli he joutuvat toteamaan, että eivät saa ohjausta lainkaan. Ohjaajaryhmät näyttävät opiskelijoiden näkemyksen mukaan toimivan itselleen luonteenomaisella tavalla. Puolet opiskelijoista koki opetustaidon arvostelun vaikuttavan heidän suhteutumiseensa ohjaukseen, osa koki, että ei tietoisesti ajatellut asiaa. Neuvojen antamisen lisäksi käydyille keskusteluille on ominaista opiskelijan kannustaminen oman ajattelunsa kehittämiseen. Opiskelijat kysyivät mielellään neuvoja, silloin kun kokivat niitä tarvitsevansa. Eri harjoittelujen ohjaus eroaa toisistaan. Erot ilmenevät yleisesti ottaen opetussuunnitelman mukaisina painotuksina. Opetusharjoittelun ohjaus on herkkää ja vaatii onnistuakseen molemminpuolisia ihmissuhdetaitoja. (Jyrhämä 2002, 159–166.)

Pohdinta

Kaikki opettaminen, ohjaaminen ja kasvattaminen on normatiivista. Opettamista on aina edeltänyt päätöksenteko: mitä opetetaan, millä tavalla, kuka opettaa jne. Reflektiivinen ajattelu on prosessi, jota voidaan opettaa ja johon voidaan kasvattaa. Opetusharjoittelun ohjauksessa annetuilla neuvoilla ja ohjeilla on arvoa, mikäli ne osoittautuvat relevanteiksi ohjeen vastaanottajan itsenäisen arvioinnin ja empiirisen koettelun perusteella. Pahimmassa tapauksessa ohjeiden ja neuvojen antaminen toiselle voidaan katsoa indoktrinaatioksi. Yleisesti ottaen toimintaohjeet kuitenkin koetaan hyödyllisiksi. Onnistuneeksi osoittautunut ohje kannattaa työstää. Opiskelijan on hyödyllistä miettiä, miksi neuvo toimi ja analysoida, mitkä kaikki tekijät olivat vaikuttamassa neuvon mukaan toimimisen onnistuneisuuteen. Opiskelijan yllyttäminen oman ajattelunsa kehittämiseen sekä sopivan tuen, neuvojen ja kannustuksen saaminen edistävät opiskelijan ammatillista kehitystä.

Opetusharjoittelun ohjaaja on pantu paljon vartijaksi. Asiantuntijuuteen liittyvä tiedon hallinta ja omat opettamisen taidot ovat perusedellytyksiä. Onnistunut ohjaussuhde näyttää kulminoituvan vuorovaikutuksen laatuun. Eri interventoiden suhteen pitää löytää oikea rytmi, sillä ei-reflektiivisesti ajattelevat opiskelijat kokevat, että he eivät opi lainkaan, jos etenemisvauhti on liian nopea. Opetuksen taitojen kehittyminen onkin vaiheittaista. Kognitiivisen näkökulman mukaan tiettyjen perustaitojen on ensin automatisoiduttava, jotta yksilöltä vapautuisi riittävästi resursseja korkeamman asteen ongelmanratkaisuun. Neuvon kysyminen on yksi vaihe oppimiseen kuuluvassa ongelmanratkaisuprosessissa.

Intentionaalisuus ja reflektiivisyys näyttäisivät tukevan pedagogisen ajattelun kehittymistä kohti eksperttittyyttä, jolle on ominaista ajattelun tehokkuus ja nopeus. Tunnusomaista tässä kehityksessä on oman alan tiedon jäsentyminen kokonaisuudeksi, joihin liittyvät myös taidot. Ohjaajan tehtävänä on systemaattisesti edistää kriittisen tietoisuuden kehittymistä.

Ohjaussuhteessa on kyse kahdensuuntaisesta vuorovaikutuksesta: molemmat osapuolet vaikuttavat omalla käyttäytymisellään toisiinsa. Taitava ohjaaja lähtee yleensä liikkeelle kuulostellen ohjattavansa tarpeita. Hän mukauttaa ohjauksensa tilanteeseen. Herkkyys aistia ohjattavan tarpeita ja oikeiden menettelytapojen löytäminen on osoitus asiantuntijan tavasta toimia. (Jyrhämä 2002, 167–175.)

Jos voidaan todeta, että opiskelija on löytänyt itselleen mielekkään ja omatoimisen tavan soveltaa saamiaan didaktisia ohjeita löytäen itse niistä yleistyksiä, on neuvojen kuuntelu kannattanut. Tällöin hänen oivalluksensa liittyvät luontevalla tavalla jo olemassa olevaan orientaatioperustaan ja järkevät sovellukset ovat mahdollisia. Ohjaajan suunnattua opiskelijan tarkkaavaisuuden opetuksen kannalta relevantteihin kohteisiin, toteutuu opiskelijan kiteyttämä ohjauksen idea: ”Se on musta sitä tärkeintä, että ohjataan ajattelemaan oikeita asioita.”

Miten tutkimustuloksia voi hyödyntää opetusharjoittelun ohjauksessa?

Miten tunnistan opiskelijan tarpeet?

Tutkimuksessani olen lähestynyt opettajan pedagogista ajattelua opetusharjoittelun ohjaajien antamien ohjeiden ja neuvojen kautta. Toisinaan olen saanut vastata epäilyihin, joiden mukaan on arveltu, että nykyään ohjaajat eivät opastaisi opiskelijoihin, vaan antaisivat heidän – konstruktivististen ideoiden mukaisesti – alun pitäen rakentaa opetustilannetta varten tarvitsemansa toimintamallit itse ilman neuvonantoa. Tutkimustulokseni osoittavat kiistattomasti, että ohjeita annetaan. Muutamat tutkimusaineistoni ohjaajista vastasivat kyselyssäni, että he eivät anna ohjeita. Kuitenkin heidän opiskelijansa luettelivat näiden ohjaajien antamia ohjeita ilman epäilyä. Toisaalta tulokset tuovat myös esiin ohjaajien vahvan pyrkimyksen sopeuttaa ohjauksensa ohjattavan tarpeita vastaavaksi. Oikeaan aikaan sopivassa määrin annetut ohjeet voivat suuresti edistää opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymistä kohti itseohjautuvuutta. Olennaista on, että ohjaaja kykenee tunnistamaan opiskelijan senhetkisen vaiheen ja määrittelemään oman ohjauksensa direktiivisyyden tai non-direktiivisyyden ohjattavansa mukaan.

Millainen ohjaaja olen?

Erilaisten ohjaajatyypien löytyminen auttaneen ohjaajaa tunnistamaan itselleen luonteenomaisia toimintatapoja. Tiedostaminen ja käsitteellistäminen auttavat ohjaajaa refleктоimaan omaa toimintaansa, tarvittaessa laajentamaan omaa ohjausrepertuaa-

riaan ja keskustelemaan opiskelijan kanssa siten, että myös noviisissa viriää sellaisia pedagogisen ajattelun prosesseja, jotka edistävät hänen kasvuaan kohti taitavaa opettamista.

Mihin pyrin ohjauksessani?

Opetusharjoittelun ohjaajat voinevat myös peilata omia ohjausintentioneitaan tutkimuksessa esiin tulleisiin kuuteen ydinkategoriaan. Oma intentionaalisuuttaan ohjauksen suhteen voisi yrittää jäsentää pohtien, millaisia tarkempia sisältöjä em. kategorioihin itse kunkin toiminnassa liittyy. Tämäntapainen analysointi auttaneekin myös rajankäyntiin teorian ja käytännön suhteen sekä pohdintaan opettajan ja työn akateemisten ja ammatillisten näkökulmien kesken. Vastatessaan itselleen kysymykseen, voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti, ohjaaja tulee painineeksi deskriptiivisyyden ja normatiivisuuden dilemman kanssa. Jos – ja kun – pohdinta päättyy loppupäätelmään, jonka mukaan opetusharjoittelua voi ohjata myös – mutta ei ainoastaan – tieteellisesti, ohjaajalle jää vaihtoehdoksi joko piilottaa tai tuoda näkyviksi oman toimintansa taustalla vaikuttavat tekijät. Avoin vallankäyttö on reilumpaa kuin piiloinen, sen vuoksi toivon tutkimukseni haastavan ohjaajan perustelevaan näkyvästi toimintansa. Näin ohjattavalle jää mahdollisuus joko olla samaa mieltä ohjaajan kanssa, vastustaa hänen ajatteluaan tai kehittää sitä eteenpäin.

Miten löydän yhteisen käsitteellisen kielen?

Olen saanut huomata, että avoin oman toiminnan perusteiden ilmaiseminen edistää ei ainoastaan ohjaajan ja opiskelijan vaan myös ohjaajien keskinäisen ajattelun kehittymistä. Keskustelut kollegoiden kanssa eri puolilla maata pidetyissä koulutustilaisuuksissa ovat olleet antoisia ja heidän tutkimukseni pohjalta esittämänsä kysymykset ovat antaneet mielenkiintoisia pohdinnan aiheita. Opetusharjoittelun ohjaajakoulutukseen näyttäisi tutkimukseni antavan konkreettisia käsitteellisiä välineitä. Olen näistä opiskelijoiden, kouluissa toimivien ohjaajien ja yliopiston opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa on yhteisen käsitteellisen kielen löytäminen. Ohjaajakoulutustilaisuuksissa pyritään esittelemään viimeaikaista kasvatustieteellistä ja muutakin ohjausta palvelevaa tutkimusta sekä syventämään esille tulleita näkökulmia yhteisen pohdinnan avulla. Erityisen hedelmälliseksi on koettu vuorovaikutus kaikkien eri ohjaajaryhmien kesken.

Miten tutkimus voi auttaa jäsentämään toimintaani?

Tutkimusraporttini lukijat – niin opiskelijat kuin opetusharjoittelun ohjaajatkin – ovat ilmaisseet ymmärtävänsä, mitä kirjoitan. Teksti on puhutellut sekä käytännön toimijoita että tutkimusta tekeviä. Raportti on löytänyt lukijansa, sillä tutkimus on ilmestymisestään lähtien ollut luetuimpien listalla Helsingin yliopiston Ethesis-palvelussa, joten sen voi arvioida osaltaan täyttäneen tarpeen selvittää opettajien peda-

gogista ajattelua erityisesti opetusharjoittelun ohjaajien näkökulmasta. Saamani palautteen mukaan tutkimus on antanut opetusharjoittelua ohjaaville välineitä jäsentää omaa toimintaansa ohjaajina ja kiinnittänyt heidän huomiotaan ohjauksensa perusteluihin. Opiskelijoita tutkimus on auttanut jäsentämään opettajan pedagogisen ajattelun tutkimusta ja sen lähestymistapoja. Se on tuonut opetusharjoitteluun meneville ymmärtämystä jäsentää opetus- ja ohjaustapahtumaa eri näkökulmista käsin.

Mikä on minun tieni?

Joskus tieteellinen tutkimus saa aikaan toivottavina pidettäviä muutoksia ihmisten toiminnassa. Yksittäinen tutkimus voi olla antamassa pienen sysäyksen ajatella asioita uudesta näkökulmasta. Neuvoa siitä, minkä suuntainen muutoksen tulisi itse kunkin kohdalla olla, en uskalla enkä halua antaa. Ohjaajan on itse kuljettava oma polkunsa ja tehtävä itse valintansa, millaisen kirjallisuuden ja keiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa hän haluaa ammatillisesti kehittyä. Onnistunut pedagoginen päätöksenteko on yksi opettamisen – ja ohjaamisen – jaloimmista taidoista!

8

DISKUSSIO

Raimo Silkelä

MIELEKÄS JA MERKITYKSELLINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS

Kuten Väisänen (2003, 135) artikkelissaan toteaa, ohjauksen tehtävänä voi olla esimerkiksi sosiaalistaminen, opettaminen, valmennus, ohjaus, neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, haastaminen ja tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen. Kaikki nämä asiat ovat tärkeitä, mutta niiden kaikkien syvälinen hallitseminen on liian suuri haaste. Tärkeää kuitenkin on, että ohjaus olisi sekä ohjaajan että harjoittelijan näkökulmasta mielekästä ja merkityksellistä.

Opetusharjoittelun ohjauksen mielekkyys voidaan määritellä ohjaajan ja ohjattavan kokemukseksi siitä, että ohjausprosessissa koetaan olevan opettajaksi oppimisen ja ammatillisen kehityksen kannalta subjektiivista mieltä ja merkitystä. Mielekkyyden kokeminen edellyttää, että sekä ohjaajalla että ohjattavalla on mahdollisuus olla aktiivinen ohjausprosessin aikana ja vaikuttaa ohjausprosessin kulkuun. Tällainen intentionaalinen ja molempia osapuolia palveleva ohjauskokemus synnyttää sekä ohjaajassa että ohjattavassa motivaation uuteen, reflektiiviseen ohjausprosessiin.

Mielekkäälle ohjaustilanteelle on ominaista, että ohjattava asettaa itselleen opiskelu- ja oppimistavoitteita mutta ottaa myös omalta osaltaan opiskelustaan ja oppimisestaan konstruointivastuun, jolloin opiskelusta tulee itseohjautuva prosessi. On kuitenkin syytä korostaa, että ohjaajalla on aina päävastuu ohjaustilanteessa. Hänen oltava tunnettava ohjauksessa käsiteltävät asiat ja pyrittävä määrätietoisesti auttamaan ohjattavaa opiskelijaa opiskeltavan asian hallintaan. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa ohjattavan tulevassa opetusharjoittelussa ja työssä tarvittavien pätevyysien, kuten tiedon, ymmärtämisen ja taitojen saavuttamista.

Opiskelijalla on oltava henkilökohtaisen hallinnan kokemus (*personal control*) omissa oppimistilannetta koskevissa ratkaisuisaan (Kiviniemi 2001, 75) ja samoin myös ohjausprosessin aikana. Tämän seurauksena opiskelijan sisäisen tietoisuus laajenee ja opiskelusta tulee kriittinen ja itsetietoinen prosessi. Sen jälkeen opiskelijat pystyvät paremmin erottamaan itselleen olennaisen tiedon epäolennaisesta. Ohjaaja voi tukea tätä prosessia reagoimalla ohjaustilanteessa joustavasti opiskelijan antamiin vastauksiin ja niihin sisältyviin merkitysvihjeisiin.

Mielekkäälle ohjausprosessille on omaista ajattelun, tuntemisen ja toimimisen konstruktiiivinen ja looginen integroituminen niin, että se johtaa ohjattavan sitoutumaan tulevaan toimintaan. Jonkin asian merkityksen ymmärtäminen ohjausprosessissa johtaa myös siihen liittyvien arvojen oivaltamiseen. Hyvä ohjaus koskettaa ohjattavaa kokonaispersoonana. Jotta ohjaus olisi mielekästä, sekä ohjaajan että ohjattavan täytyy tehdä jatkuvia valintoja suhteuttaakseen uutta tietoa siihen tietoon, jota hänellä ennestään on. Tämä edellyttää ohjausprosessissa käsiteltävien käsitteiden erittelyä ja niiden välisten suhteiden tarkastelua ja jäsentämistä.

Merkityksellisyden kokemus tarkoittaa ohjausprosessin kokemista mielekkyyttä henkilökohtaisempana, elämyksellisesti ainutlaatuisena kokemuksena, joka edistää sekä ohjaajan että ohjattavan persoonallisuuden kasvua. Merkityksellisyden kokemus saa alkunsa opiskelijan persoonasta. Silloinkin, kun ohjauksen liikkeellepaneva sysäys tai impulssi tulee ohjaajalta, halu keksiä, tavoitella, saavuttaa ja ymmärtää uutta syntyy ohjattavassa. Merkityksellinen ohjausprosessi on kokonaisvaltaista. Se muuttaa ohjattavan käyttäytymistä, asenteita ja persoonallisuutta. On myös tärkeää, että ohjattava arvioi ohjausprosessin aikana itse omaa oppimistaan ja kehittymistään ja saa näin palautetta oppimisestaan.

Tärkeintä merkityksellisessä ohjausprosessissa on sen merkitys. Silloin kun ohjausprosessi on merkityksellinen, kokemusta leimaa sen merkityksellisyys niin ohjattavalle kuin ohjaajalle itselleen. Merkityksellinen ohjausprosessi edellyttää sekä ohjaajalta että ohjattavalta henkilökohtaista sitoutumista ja avointa kohtaamista – molempien persoonan on oltava mukana ohjausprosessissa sekä tunteineen että tietoineen. Laadukas ohjausprosessi on aktiivinen, yhteistoiminnallinen, keskusteleva, tavoitteellinen, tilannesidonnainen ja konstruktiiivinen.

Ohjaukokemus voi olla jo sinänsä merkityksellinen tai persoonallisesti merkittävä, tai sitten ohjaukokemuksen seurauksena voivat olla persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Merkittävät kokemukset ovat henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia tapahtumia, jotka muovaavat kokijan persoonallisuutta ja vaikuttavat hänen maailmankuvaansa, arvomaailmaansa, kasvuun ja kehitykseen. Ne ovat myönteisiä ja kielteisiä elämäkokemuksia, joskus kaksiarvoisia, sisältäen sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Tällaiset yksilölliset tai ryhmässä tapahtuneet persoonallisesti merkittävät kokemukset muuttavat merkitysperspektiivejä ja -skeemoja. (Silkelä 1999; Silkelä 2000, 120–131; 2001, 15–23). Metaforisesti ne ovat symbolisia kasvukokemuksia, joiden kautta monet tutut ja arkipäiväiset asiat nähdään uudessa valossa.

Tutkivan oppimisen näkökulmasta ohjausprosessia voidaan tarkastella oppimisen ja tiedon rakentelun välisenä vuorovaikutussuhteena. Onnistunut ohjausprosessi on parhaimmillaan tutkimusprosessi, joka synnyttää sekä uutta ymmärtämystä että uutta tietoa. Tärkeää on tiedon käsittely toiminnan kohteena. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppimisen ohjaustilanteessa pyritään ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä luomalla niitä edustavia käsitteellisiä luomuksia sekä asettamalla mielekkäitä ja haastavia kysymyksiä.

Kuten Jyrhämä (2002) toteaa, opetusharjoittelun ohjaaja on pantu paljon vartijaksi. Asiantuntijuuteen liittyvä tiedon hallinta ja omat opettamisen taidot ovat hyvän

ohjaajan perusedellytyksiä. Onnistunut ohjaussuhde kulminoituu vuorovaikutuksen laatuun. Eri interventioiden suhteen ohjausprosessissa pitää löytää oikea rytmi, sillä ei-reflektiivisesti ajattelevat opiskelijat kokevat, että he eivät opi lainkaan, jos etenemisvauhti on liian nopea. Opetuksen taitojen kehittyminen on vaiheittaista. Kognitiivisen näkökulman mukaan tiettyjen perustaitojen on ensin automatisoiduttava, jotta yksilöltä vapautuisi riittävästi resursseja korkeamman asteen ongelmanratkaisuun. Neuvon kysyminen on yksi vaihe oppimiseen kuuluvassa ongelmanratkaisuprosessissa.

Ohjausprosessin on herätettävä ohjattavassa älyllistä aktiivisuutta ja sen täytyy tuntua persoonallisesti merkittävältä ja henkilökohtaisesti tärkeältä, jotta ohjattava kokee mielekäästä, syvällistä ja itsenäistä keksivää ja omatoimista oppimista. Mielekäs oppiminen edustaa didaktista reflektiota ja kehittää pedagogista ajattelua. Meta-tietojen ja -taitojen kehittäminen ja oppimaan oppiminen on eräs keskeinen ohjausprosessin tavoite kohti oman oppimisen parempaa hallintaa ja asiantuntijuutta.

Kokemuksellisuus on tärkeä osa ohjausprosessia. Se on myös tärkeä oppimista motivoiva ja aktivoiva tekijä. Onnistunut ohjausprosessi voi parhaimmillaan syventää kokemuksiamme ja kokemusmaailmaamme. Aidon kokemuksen seurauksena ymmärrämme jonkin asian merkityksen uudella tavalla ja kokemushorisonttiamme, elämysmaailmamme ja maailmankuvaamme laajenee. Aidot kokemukset ja elämykset ovat tärkeitä uuden oppimisen näkökulmasta. Asia, johon liittyy voimakas tunne-elämys, opitaan yleensä helpommin ja muistetaan paremmin.

Kun jokin ohjauskokemus on persoonallisesti merkityksellinen, siitä tulee uuden oppimisen perusta, joka käynnistää myönteisen oppimisen kehän, jossa omakohtainen kokemus, kokemuksen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvan syklisen prosessin. Kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista ja muuttaa oppijan käyttäytymistä, asenteita ja persoonallisuutta. Keskeistä kokemuksellisessa oppimisessa on vanhan kokemustiedon psykodynaaminen jäsentäminen, suhteuttaminen ja ankkurointi joustavasti uuteen tietoon. Se ei ole ainoastaan uusien tietojen lisääntymistä vaan myös menneisyyden kokemusten uudelleenarviointia ja merkitystulkintojen muuttumista tiedosta ja todellisuudesta.

Kokemuksellinen oppiminen ja elämysoppiminen edistävät tunneälykkyyden kehittymistä. Ohjausprosessiin liittyy usein voimakas, intensiivinen ja ainutlaatuinen tunne-elämys, joka säilyttää merkityksensä vielä kauan kokemuksen tapahtumisen jälkeen. Juuri tunnekokemukset tekevät ohjausprosessin subjektiivisesti merkittäväksi. Tunteiden kautta koetut asiat inhimillisessä mielessä merkitsevät meille jotakin. Tunteissa elävät menneet kokemuksemme, persoonallisuutemme, intentiomme, tietomme, arvostuksemme, arvomme ja maailmankuvamme. Siksi elämyksellisyys tuottaminen on ohjausprosessissa vähintään yhtä tärkeää kuin lähiopetuksessa.

Kehittämishaasteita ja toiveita

Mielekkään ja merkityksellisen opetusharjoittelun ohjauksen toteuttamiseksi ja kehittämiseksi (ks. myös Väisänen 2003; Ojanen 2003)

- ohjauksen ensisijaisena tavoitteena tulee olla dialogi, tasavertainen vuoropuhelu, ohjaajan ja ohjattavan aito kohtaaminen ja yhteistoiminnallisuus, kuunteleminen, myötäeläminen, syvälinen ja kriittinen ajattelu,
- ohjauksen on oltava tukea antavaa ja ohjaavaa sekä reflektiivisiä prosesseja aktivoivaa,
- sekä ohjattavan että ohjaajan tulee reflektoida omia arkikokemuksiaan, ennakkokäsityksiään ja pedagogisia uskomuksiaan. Näin ohjauksen molemmat osapuolet voivat paremmin ymmärtää omaa persoonallista käyttöteoriaansa,
- ohjaajan tulee tarjota täsmällistä ja hyvin jäsennehtyä palautetta myönteisessä, turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä,
- mielipidekeskusteluista on edettävä konkreettisiin työskentelyohjeisiin,
- on mietittävä, minkälaista kirjallista ohjeistusta voidaan tuottaa ohjausprosessin tueksi,
- ohjaus ei saa olla pelkkää ohjaustekniikkaa tai -praktiikkaa, tiukka metodipaketti tai epämääräisten reseptologien ohjeiden antamista. Tavoitteena on oltava vallitsevien, rutinoituneiden toimintakäytänteiden kyseenalaistaminen,
- ohjaajien on jatkuvasti kouluttauduttava tehtäväänsä ja selkeytettävä omaa rooliaan ohjaajana,
- opetusharjoittelun ohjaus on liitettävä koulun kehittämisprojekteihin,
- onnistunut harjoittelunohjausprosessi on riittävän pitkäkestoinen, yleensä koko opiskeluajan kestävä ja eri harjoittelujaksot kattava,
- ohjausvastuuta voidaan tarvittaessa jakaa eri asiantuntijoiden kesken, jos siihen löytyy tarvittavia resursseja,
- harjoitteluvaihe vaikuttaa annettavan ohjauksen määrään ja laatuun,
- opiskelijoita tulisi ohjata näkemään käytäntöä teoreettisesta näkökulmasta ja toisaalta soveltamaan teoriaa käytäntöön,
- aikuiskasvatustieteelliset teoriat voidaan ottaa laajemmin käyttöön opetusharjoittelun ohjauksessa. Esimerkiksi aikuiskasvatusteoreetikkojen ajatukset aikuisen oppijan itseohjautuvuudesta ja autonomiasta,
- Internetin ja sähköpostin kautta toteutettavat arviointikyselyt voivat olla yksi mahdollisuus nopeaan palautetiedon saamiseen,
- opiskelijatoverien ja kanssaopiskelijoiden antama tuki ja observointipalaute on liian vähän käytetty ohjauksen voimavara,
- tarvitaan lisää videopohjaista opetusharjoittelun havainnointia ja arviointia. Videoaineistoa voidaan käyttää myös ryhmäohjaustilanteen materiaalina,
- ryhmäohjausprosessien dynamiikkaa ja erilaisia yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen muotoja voidaan hyödyntää tehokkaammin,
- ne opiskelijat, jotka kokevat osaavansa harjoittelukäytännöt esimerkiksi aikaisempien sijaisuuskokemustensa perusteella, voivat soveltaa esimerkiksi

tähän kirjaan koottujen artikkelien ajatuksia käytäntöön pienimuotoisten empiiristen tutkimusten muodossa. Tutkimustuloksista voidaan keskustella esimerkiksi pitkäkestoisen ohjauksen ryhmäistunnoissa.

Vertaisarvioinnin avulla opiskelijalla on mahdollisuus suhteuttaa näkemyksiään toisten opiskelijoiden tekemiin arviointeihin. Vertaisarvioinnin etuna voi olla myös se, että opiskelija saa palautetta toiminnastaan useammin ja säännöllisemmin kuin varsinaisten ohjaajien toimesta. Luultavasti vertaisarviointi kohdistuu myös sellaisiin merkityksiin ja merkityssuhteisiin, joita ohjaajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa ei havaita tai asioita ei voida jostain muusta syystä käsitellä. Tällaisia asioita saattavat olla esimerkiksi opiskelijoiden keskustelut ja arviot ohjaajan pätevyydestä ja toiminnasta ohjausprosessin aikana.

Opetusharjoittelun ohjaustilanteeseen heittäytyminen kysyy ja vaatii opiskelijalta hyvää itsetuntoa, uteliaisuutta, riskinottoa ja epävarmuuden sietokykyä. Hyvä itsetunto vapauttaa opiskelijan ajattelemaan ja etsimään olennaista opettajan työstä ja tekemään mielekkäitä, tarkkoja havaintoja opetusharjoittelujen aikana. Kun tiedämme, että persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset vahvistavat itsetuntoa ja syventävät omien kykyjen tuntemista, ohjaajan tehtäväksi jää muiden ohjaustehtävien ohella myös opiskelijan myönteisten kokemusten vahvistaminen.

Voidaan kysyä, onko opiskelijan harjoittelua koskevan suunnittelun ja opetusta koskevien pedagogisten valintojen lähtökohtana vielä liian usein mahdollisimman näyttävän esityksen aikaansaaminen, eräänlainen ”teatraalinen harhautus”, jossa opiskelija/esittäjä antaa näytöksen, jonka hän arvio miellyttävän ohjaajaa/kriitikkoaan? Kokevatko opiskelijat ohjaajien heille tarjoamat pedagogiset ihanteet, päämäärät ja toiveet käytännön opetustoiminnan kannalta keinotekoisina ja omia rooliodotuksia vastaamattomina? Voiko käydä niin, että ohjaajan ja ohjattavan vastakkaiset näkemyserot opetusharjoittelun luonteesta ja teorian ja käytännön nivomisesta toisiinsa eivät tule esille ohjausprosessin aikana, vaan niistä kehittyy salaisia tai lavastettuja opetustyötä ohjaavia piilo-opetusikäntänteitä?

Teorian ja käytännön yhdistäminen tapahtuu viime kädessä opiskelijassa itsessään, hänen ajattelutoimintojensa ja opetustapahtumaan liittyvien käytännön toimintensa välisessä saumattomassa suhteessa. Tähän pääsemiseksi tarvitaan tutkivan opettajan ajattelua, tietoa ja taitoa, joita tukemassa voivat olla myös ohjaajat ja muut ohjauksen tukiryhmät (ks. Jyrhämä 2003, 1–2). Tehtyjen ratkaisujen perusteleminen, argumentaatio, on olennaista kaikessa tutkimustoiminnassa. Kun opiskelijoita ohjataan tutkivan opettajan työtapaan, tämän saman asenteen tulisi näkyä myös heidän ohjaajiensa toiminnassa.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1994. Kognitiivisen empatian menetelmän kehittämistutkimus opettajan-
koulutusta varten. Hämeenlinna. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tutkimuk-
sia 12.
- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen
tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tampereen yliopisto. Acta Universi-
tatis Tamperensis 676.
- Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. Kasvatus 20 (3),
218–223.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Stu-
dies in Education, Psychology and Social Research 91.
- Ancona, D. G. 1987. Groups in organizations: extending laboratory models. Teoksessa
C. Hendrick (toim.) Group processes and intergroup relations. Newbury Park:
Sage, 207–230.
- Anderson, J. (with collaboration of F. S. Bellezza). 1993. Rules of the mind. Hillsdale,
(NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Anderson, E. & Shannon, A. 1988. Toward a conceptualization of mentoring. Journal
of Teacher Education 39 (1), 38–42.
- Argyris, C. 1996. Prologue: towards a comprehensive theory of management. Teoksessa
B. Moingeon & A. Edmondson (toim.) Organizational learning and competitive
advange. London: Sage, 1–6.
- Atjonen, P. 1995a. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratori-
ossa. Osa 1. Tutkimusyksikön toimintaperiaatteiden teoreettisia perusteita opetta-
jankoulutuksen näkökulmasta. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslai-
toksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 7.
- Atjonen, P. 1995b. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratori-
ossa. Osa 2. Opettajan didaktinen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen.
Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: Tutki-
muksia 8.
- Atjonen, P. 1996a. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratori-
ossa. Osa 3. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen
analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Oulun yliopiston Kajaanin opet-
tajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 12.
- Atjonen, P. 1996b. ”Pitäis olla viis silimää”. Video ja observointimateriaali opetta-
jaksi opiskelevan didaktisen ajattelun kehittämisessä. Kasvatus 27 (3), 228–237.
- Atjonen, P. 1998. Becoming a teacher in the crossfire of video cameras. Acta Univer-
sitatis Ouluensis. Department of Teacher Education. Scientia Rerum Socialium E
34.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Helsinki: Orient Express.
- Bakhtin, M. 1981. The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin.

- Bateson, G. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature of the implications of expertise*. Chicago IL: Open Court.
- Berliner, D. C. 1988. *Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. New directions for teacher assessment. ETS invitational conference. Princeton: Educational testing service.
- Berliner, D. C. 1994. *Expertise: the wonder of exemplary performances*. Teoksessa J. Mangieri & C. Block (toim.) *Creating powerful thinking in teachers and students: diverse perspectives*. Forth Worth: Harcourt Brace College.
- Bohm, D. & Peat, D. F. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bokeno, R. & Gantt, V. 2000. *Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning*. *Management and Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. 1985. *What is reflection in learning*. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 7–40.
- Bowers, R. & Moore, K. N. 1997. *Bakhtin, nursing and narratives, and dialogical consciousness*. *Advances in Nursing Science* 19, 70–77.
- Boydell, D. 1991. *Issues in teaching practice supervision research: a review of the literature*. Teoksessa L. G. Katz & J. D. Rath (toim.) *Advances in teacher education*. Volume 4. Norwood, New Jersey: Ablex, 137–154.
- Broberg, M. 1990. *Autonomy, self-directed learning, self-assessment: en uppslagsbok*. Uppsala universitet. Rapportserie från fortbildningsavdelningen i Uppsala 6.
- Broeckmans, J. 1989. *Supervision conferences and student teachers' thinking and behavior*. Teoksessa J. Lowyck & C. Clark (toim.) *Teacher thinking and professional action*. Leuven University. *Studia paedagogica* 9, 345–359.
- Bromme, R. 1992. *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Bern: Verlag Hans Huber.
- Buber, M. 1986. *Minä ja Sinä*. Suom. J. Pietilä. Helsinki: Therapeia Säätiö. Julkaisusarja 1.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Buchmann, M. 1987. *Teaching knowledge: the lights that teachers live by*. *Oxford Review of Education*, 13 (2), 151–164.
- Buitink, J. 1993. *Research on the teacher thinking and implications for teacher training*. *European Journal of Teacher Education* 16 (3), 195–203.
- Bullough, R. V. Jr. 1989. *Teacher education and teacher reflectivity*. *Journal of Teacher Education* 40 (2), 15–21.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers Collage Press.
- Burbules, N. & Rice, S. 1991. *Dialogue across differences: continuing the conversation*. *Harvard Educational Review* 61, 393–415.
- Burge, L. & Roberts, J. 1992. *Dialogue and dialogue*. *Journal of Distance Education* VII, 89–94.
- Burns, T. 1992. *Erving Goffman*. London: Routledge.

-
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press, 51–64.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B. 1997. *Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Carter, K. & Gonzales, L. 1993. Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education* 44, 223–231.
- Chinn, C. & Brewer, W. 1993. The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research* 63 (1), 1–49.
- Clark, C. M. 1988. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher* 17 (2), 5–12.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Mcmillan, 255–296.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. 1977. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 7 (4), 279–304.
- Cohen, E. G. 1994. Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64, 1–35.
- Collins, R. 1988. Theoretical continuities in Goffman's work. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) *Ervin Goffman: exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, 41–63.
- Colwell, S. 1998. Mentoring, socialisation and the mentor/protege relationship. *Teaching in Higher Education* 3 (3), 313–324.
- Crapanzano, V. 1990. On dialogue. Teoksessa T. Maranhao (toim.) *The interpretation of dialogua*. Chicago: The University of Chicago Press, 269–291.
- Damon, W. & Phelps, E. 1989. Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research* 13, 9–19.
- Da Ponte, J. P. 1994. Mathematics teachers' professional knowledge. Teoksessa J. P. Da Ponte & J. F. Matos (toim.) *Proceedings of the 18. International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. Lisbon. University of Lisbon.
- Demastes, S., Good, R & Peebles, P. 1995. Students' conceptual ecologies and the process of conceptual change in evolution. *Science Education* 79 (6), 637–666.
- Desforges, C. 1995. How does experience affect theoretical knowledge for teaching? *Learning and Instruction*, 5, 385–400.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. 1951. *Experience and education*. 13 p. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1938. New York: Macmillan.
- DiSessa, A. 1993. Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction* 10 (2–3), 105–225.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": report of case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43–71.

- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. 1990. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 3 (4), 255–273.
- Emerson, C. 1986. The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky and the internalization of language: Teoksessa G. S. Morson (toim.) *Bakhtin: essays and dialogues on his work*. The University of Chicago Press, 21–40.
- Engeström, Y. 1987. *Learning and expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Eraut, M. 1985. Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education* 10, 117–133.
- Feinman-Nemser, S. & Buchmann, M. 1987. When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education* 3 (4), 255–273.
- Fenstermacher, G. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) *Review of Research in Education* 20, 3–56.
- Fernandez-Balboa, J.-M. & Marshall, J. P. 1994. Dialogical pedagogy in teacher education: toward an education for democracy. *Journal of Teacher Education* 45, 172–182.
- Freiberg, J. & Waxman H. 1988. Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom interaction. *Journal of Teacher Education* 34 (4), 8–14.
- Fullerton, H. 1998. *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth.
- Garman, N. 1982. The clinical approach to supervision. Teoksessa T. Sergiovanni (toim.) *Supervision of teaching*. Washington: Association for supervision and curriculum development, 35–52.
- Giorgi, A. 1999. A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology* 30 (3), 68–93.
- Glaserfeld, E. von. 1995. *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. New York: Falmer Press.
- Goffman, E. 1971. *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa*. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1959. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1974. Boston: Northeastern University Press.
- Goodman, J. 1991. Using a method course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. Teoksessa R. Tabachnick & K. Zeichner (toim.) *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*. London: Falmer, 56–76.
- Graumann, F. C. 1990. Perspective structures and dynamics in dialogues. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, 105–125.
- Grimmet, P. & MacKinnon, A. 1992. Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education* 18, 385–456.

- Grosz, B. J. 1981. Focusing and description in natural language dialogues. Teoksessa A. K. Joshi, B. L. Webber & I. A. Sag (toim.) *Elements of discourse understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 84–105.
- Gunstone, R. & Northfield, J. 1994. Conceptual change: Approaches in teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Gurevitch, Z. D. 1989. The power of not understanding: the meeting of conflicting identities. *The Journal of Applied Behavioral Science* 25, 161–173.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. *Social science for social action: toward organizational renewal vol 1*. Assen: Arbeitslivscentrum.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. Englanniksi kääntänyt J. J. Shapiro. Boston: Beacon.
- Hackman, J. R. 1987. The design of work teams. Teoksessa J. W. Lorsch (toim.) *Handbook of organizational behavior*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, 315–342.
- Hakkarainen, P. 1993. Oppiminen korkeakouluoppimisen haasteena. *Kasvatus* 24, 473–481.
- Hakkarainen, P. 1995. Kysymykset ja ongelmat korkeakouluopettajan työvälineinä. *Kasvatus* 26 (3), 210–223.
- Hamilton, M. & Pinnegar, S. 1998. The value and promise of self-study. Teoksessa M. Hamilton (toim.) *Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education*. London: Falmer, 235–246.
- Handal, G. 1983. En strategi för handledning – på egna villkor. Lund: Studentlitteratur.
- Hansen, J. 1989. Interactive video for reflection. *Learning theory and the use of the medium*. *Educational Technology* 29, 7–15.
- Hasselgren, B., Johansson, J-E. & Lindblad, S. 1976. Rörande dialogpedagogik och allmänutbildning. Lärarhögskolan i Mölndal. Pedagogiska institutionen 47.
- Hayes, E. 1998. Mentoring and nurse practitioner student self-efficacy. *Western Journal of Nursing Research* 20 (5), 521–535.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla. Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus.
- Heiskala, R. 1991. Goffmanista semioottiseen sosiologiaan. *Sosiologia* 28 (2), 90–107.
- Holquist, M. 1990. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka* 20 (3), 5–14.
- Hyde, B. & Pineham, J. L. 1995. Argument and dialogue: a pedagogical exploration into the possibility of public discourse. Paper presented in the Annual Meeting of the Speech Communication Association 18.–21.11.1995. San Antonio, TX.
- Hytönen, J. 1973. Opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttäytymisen selittäminen eräiden persoonallisuuspiirteiden avulla. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 26.

- Hytönen, J. 1982. Opettajankoulutuksen teoria-aineksia. Käytännön sovelluksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 1.
- Hytönen, J. 1996. The development of modern finnish teacher education. Teoksessa S. Tella (toim.) *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges*. *Studia Paedagogica* 11. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki, 1–10.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jank, W. & Meyer, H. 1991. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Johnston, S. 1994. Experience is the best teacher: or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 45 (3), 199–208.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.
- Jyrhämä, R. 2003. Miksi opetusharjoittelun ohjaajien pitäisi perustella toimintaansa? Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Järvelä, S. 1993. Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24 (2), 126–133.
- Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kallos, D. 1978. *Den nya pedagogiken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 1993a. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues IV. Research report 121*. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51–65.
- Kansanen, P. 1993b. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.), *Discussions on some educational issues IV. Research Report 121*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. (ED366562), 51–65.
- Kansanen, P. 1993c. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Hakapaino, 40–51.
- Kansanen, P. 1995a. Teachers' pedagogical thinking – What is it about? I. Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) *Omsorg och engagemang: en vänbok till Gösta Berglund*. Uppsala: Uppsala universitet, 32–45.
- Kansanen, P. 1995b. Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–23.
- Katz, L. G. & Raths, J. 1992. Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education* 3 (5), 376–385.
- Kelchtermans, G. 1993a. Teachers and their career story: a biographical perspective on professional development. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo

- (toim.) Research on teacher thinking: understanding professional development. London: Falmer, 198–220.
- Kelchtermans, G. 1993b. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9 (5–6), 443–456.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 139–153.
- Kettle, V. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 12 (1), 1–24.
- Kiiveri, K. 1989. Opetusharjoittelu Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston luokanopettajakoulutuksessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B* 7.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa M. Suortamo ja R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen*. Juva: WSOY, 31–59.
- 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.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Knowles, J. G., Skrobola, N. L. M. & Cooligan, M. J. 1995. We watched them “fail”: university supervisors' perceptions of “failure” in student teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (2), 149–170.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päättövaiheessa. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 12. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY; 47–62.
- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Krokmark, T. 1990. Fenomenografi och lärares didaktik. Konturer till en innehållsbeskrivning av lärares undervisningskompetens. Göteborgs universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

- Kupari, P. 1999. Laskutaitoharjoittelusta ongelmanratkaisuun. Matematiikan opettajien matematiikkauskomukset opetuksen muovaajina. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 7.
- Kupiainen, R. 1994. Dialogi maailmansuhteena. Kirja-arvostelu teoksesta: Martin Buber. Minä ja sinä. 1993. Niin & Näin 4. (http://www.netn.fi/194/netn_194_kirja5.html)
- Kärriby, G. 1980. Dialogpedagogik – vision och verklighet. Göteborgs universitet. Institutionen för praktisk pedagogik 98.
- König, E. 1975. Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:121.
- Lahdes, E. 1990. Opetustaidon arvostelu ja akateeminen opettajakoulutus. Tutkimuksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M.-K. Lerkkanen, P. Liikanen & L. Ruohotie (toim.) Opettajakoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Katsauksia 24, 53–64.
- Latomaa, T. 1994. Pedagogiikan paradoksi – kasvatusta sosiaalisena toimintana. Kasvatus 25, 66–71.
- Lauriala, A. 1990. Opettajakoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen, & A. Nuutinen (toim.), Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57–81.
- Lauvås, P. & Handal, G. 1993. Handledning och praktisk yrkesteorier. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtomäki, E. & Lensu, H. 1988. Luokanopettajien työtyytyväisyys ja sen yhteys opintomenestykseen ja -tyytyväisyyteen. Opettajakoulutuksen kehittämistutkimus 18. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 37.
- Lerkkanen, M.-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Raportissa J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 79–98.
- Levinas, E. 1993. Martin Buber, Gabriel Marcel and philosophy. Teoksessa E. Levinas Outside the subject. Englanniksi käänntänyt M. B. Smith. London: Athlone Press.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suom. Antti Pönni. Toisen jälki. Suom. Outi Pasanen. Tampere: Gaudeamus.
- Linell, P. 1990. The power of dialogue dynamics. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) The dynamics of dialogue. New York: Harvester Wheatsheaf, 144–177.
- Luukkainen, O. 1993. (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Markova, I. 1990. Introduction. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.) The dynamics of dialogue. Harvester: Wheatsheaf, 1–22.
- Markova, I. 1992. On structure and dialogicity in Prague semiotics. Teoksessa A. H. Wold (toim.) The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind. Oslo: Scandinavian University Press, 45–63.

- Markova, I. & Linell, P. 1996. Coding elementary contributions to dialogue: individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 26, 353–373.
- Marland, P. W. 1995. Implicit theories of teaching. Teoksessa L. W. Anderson (toim.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. 2. painos. Cambridge: Pergamon 131–136.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husen & T. Postlethwaite (toim.) *International Encyclopedia of Education* 8. London: Pergamon.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness* Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marttunen, M. 1993. Kokemuksia pääteopiskelusta. *Kasvatus* 24 (4), 377–384.
- Matikainen, J. 2001. *Vuorovaikutus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matusov, E. 1996. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 25–45.
- McDermott, P., Gomrey, K., Rothenberg, J. & Hammer, J. 1995. The influence of classroom practice experiences on student teachers' thoughts about teaching. *Journal of Teacher Education* 46 (3), 184–191.
- McGarvey, B. & Swallow, D. 1986. *Microteaching in teacher education & training*. London: Croom Helm.
- McGrath, J. E. 1984. *Groups: interaction and performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- McKeon, R. 1990. Dialogue and controversy in philosophy. Teoksessa T. Maranhao (toim.) *The interpretation of dialogue*. Chicago: The University of Chicago Press, 25–46.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- Meisalo, V. & Lavonen, J. 1994. Matemaattisten aineiden esimerkki. Praktikum matemaattisissa aineissa. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.) *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus*. *Studia Paedagogica* 3. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 273–357.
- Mezirow, J. 1985. A critical theory of self-directed learning. Teoksessa S. Brookfield (toim.) *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 17–30.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 144.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, T. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena, 85–110.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo, & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen*. Juva: WSOY.

- Määttä, K. 1989. Opettajaksi-opiskelevien kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A5.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, 65–99.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:3.
- Niikko, A. 1993. Opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon merkitys koulutusta kehitettäessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 154–160.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 77. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Noppi, E., Huhtinen, A., Sillanaukee, T. & Virta, M. 1996. Ihmisen hoitamisen kiehtovuus. Lähtökohtia kohtaamisen dialogisessa yhteistyötilassa. Helsinki: Kirjayhtymä. Studia.
- Nummenmaa, A. R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 77–95.
- Oberg, A. 1989. The ground of professional practice. J. Lowyck ja C. M. Clark (toim.) Teacher thinking and professional action. Leuven: Univeristy Press, 145–161.
- Obert, S. L. 1983. Developmental patterns of organizational task groups: a preliminary study. Human Relations 36, 37–52.
- O'Donoghue, T. A. & Brooker, R. 1996. The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australian case study. Journal of Teacher Education 47 (2), 99–109.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 125–147.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittäminen. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
- Ojanen, S. 2003. Ovatko teoria ja käytäntö yhdistyneet opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 122–131. Internet osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>
- Pajares, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research 62 (3), 307–332.

- Palincsar, A. S. 1986. The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist* 21 (1 & 2), 73–98.
- Papoulia-Tzelepi, P. 1996. Collaborative, formative evaluation in teaching practice: a road to reflectivity. *European Journal of Teacher Education* 19 (3), 251–260.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Perlberg, A. 1988. From microteaching to teaching learning laboratories. Paper presented at the annual meeting of American educational research association on 'The teaching learning laboratory – a vehicle for research, development and training in teacher education – An international perspective'.
- Perlberg, A. & Gröhn, T. 1984. Videopalautteen käyttö opetustaidon parantamisessa. Teoreettisia lähtökohtia. *Kasvatus* 15 (1), 4–10.
- Pohland, P. & Cross, J. 1982. Impact of the curriculum on supervision. Teoksessa T. Sergiovanni (toim.) *Supervision of teaching*. Washington: Association for supervision and curriculum development, 133–152.
- Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. 1982. Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education* 66, 211–227.
- Proctor, K. 1993. Tutors' professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. Teoksessa J. Calderhead & P. Gates (toim.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer, 93–112.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia. 2. uudistettu painos*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Richert, A. 1991. Case methods and teacher education: Using cases to teach teacher reflection. Teoksessa R. Tabachnick & K. Zeichner (eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer, 130–150.
- Rodrigues, A. J. 1993. A dose of reality: understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 213–222.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity in three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (toim.) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: University Press, 139–164.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Bell & Howell Company.
- Räisänen, T. 1996. Työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 31.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 160.

- Sarja, A. 2002. Yhteisölliset käytänteet yksilöllisen oppimisen voimavarana ammatin johtavassa yliopisto-opiskelussa. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 81–98.
- Schegloff, E. A. 1989. Reflections of language, development, and their interactional character of talk-in-interaction. Teoksessa M. H. Bornstein & J. S. Bruner (toim.) Interaction in human development. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Schyl-Björman, G. & Strömberg-Lind, K. 1976. Dialogpedagogik. Lund: Läromedel.
- Schwarzman, H. B. 1986. Research on work group effectiveness: an anthropological critique. Teoksessa P. S. Goodman et al. (toim.) Designing effective work groups. San Francisco: Jossey Bass, 237–276.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schulman, E. D. 1978. Intervention in human services. Saint Louis: The C. V. Mosby Company.
- Seeskin, K. 1987. Dialogue and discovery. A study in socratic method. Albany: State University of New York.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57, 1–22.
- Siljander, P. 1989. Education as communicative action: aspects of critical-emancipatory pedagogy. Scandinavian Journal of Educational Research 33, 111–121.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 125–135.
- Sikkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? Psykologia 32, (3), 174–182.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen ja E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
- Sikkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Kasvatus 32, 1, 15–23.
- Sikkelä, R. & Väisänen, P. 1997. Luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskäsitykset opintojen eri vaiheissa. Kasvatus 28 (1), 38–48.
- Stephenson, J. 1995. Significant others – the primary student view of practice in schools. Educational Studies 21 (3), 323–335.
- Sternberg, R. & Horvath, J. 1995. A prototype view of expert teaching. Educational Researcher 24 (6), 9–17.

- Stones, E. 1984. Supervision in teacher education. A counselling and pedagogical approach. London: Methuen.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. (toim.) 1991. Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. London: Falmer Press.
- Tynjälä, P. & Laurinen, L. 1999. Aktiivisen oppimisen kokeilu kasvatustieteessä. Teoksessa S. Honkimäki (toim.) Opetus, vuorovaikutus ja yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 203–223.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Van Manen, M. 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry 6, 3, 205–228.
- Vedder, J. & Bannik, P. 1988. A model of reflective teacher education in the Netherlands: a few ideas of teaching in practice. European Journal of Teacher Education 11 (1), 9–19.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vella, J. 1994. Learning to listen, learning to teach. The power of dialogue in educating adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Voss, J. V. 1988. Problem solving and reasoning in ill-structured domains. Teoksessa C. Antaki (toim.) Analysing everyday explanation: a casebook of methods. London: Sage, 74–93.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.
- Väisänen, P. 2001. Constructing a model and systematising tools for promoting pre-service teachers' professional development. Description of an extended mentoring program. Proceedings of the 25th annual conference of the Association for Teacher Education (ATEE) in Europe. Toim. Montane, M. & Cambra, J. Barcelona, 585–598.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. Kasvatus 33 (3), 237–251.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen ja E. Savolainen (toim.) 50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146. Internet osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 217–234.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. London: Harvester Wheatsheaf.

- Winitzky, N. & Kauchak, D. 1997. Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Constructivist teacher education: Building new understandings*. London: Falmer Press, 59–83.
- Wolfe, J., Murray, C. & Phillips, D. 1992. Preconceptions of practice. Identifying preservice teacher's initial stances on teacher. Paper presented on the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education* 34 (3), 3–9.
- Zeichner, K. 1992. Rethinking the practicum in the professional development of school partnership. *Journal of Teacher Education* 43 (4), 296–307.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1985. Varieties of discourses in supervisory conferences. *Teaching & Teacher Education* 1 (2), 155–174.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1987. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education* 43 (4), 296–307.
- Zeichner, K. & Tabachnick, B. R. 1982. The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching* 8 (1), 34–54.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuperäisteksti T. Ziehen osuus teoksesta *Pladoyer für ungewöhnliches Lernen vuodelta 1982*. Suom. R. Sironen ja T. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

KIRJOITTAJAT

Päivi Atjonen	Professori	Joensuun yliopisto
Riitta Jyrhämä	Lehtori	Helsingin yliopisto
Leena Krokfors	Professori	Helsingin yliopisto
Kari Kiviniemi	Yliopettaja	Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Anna Raija Nummenmaa	Professori	Tampereen yliopisto
Sinikka Ojanen	Professori (emerita)	Kouvola
Anneli Sarja	Tutkija	Koulutuksen tutkimuslaitos
Raimo Silkelä	Yliassistentti	Savonlinnan opettajankoulutuslaitos
Pertti Väisänen	Professori	Joensuun yliopisto

