



Hautamäki Heidi & Moilanen Sini

Ohjaavien opettajien kertomuksia opiskelijan työssäoppimisen ohjaamisesta

varhaiskasvatuksen kentällä

Pro gradu –tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus – laaja-alainen maisteriohjelma

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ohjaavien opettajien kertomuksia opiskelijan työssäoppimisen ohjaamisesta
varhaiskasvatuksen kentällä (Heidi Hautamäki ja Sini Moilanen)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ohjaavien opettajien kertomuksia opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaamisesta. Ohjaamista ja ohjaussuhteita ei ole tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa niin paljoa kuin esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen puolelta. Työssäoppimisjaksot ovat merkittävä osa opettajaksi opiskelevan opintoja ja voivat vaikuttaa siihen, jäävätkö opiskelijat alalle. Tällä hetkellä Suomessa on runsaasti pulaa pätevästä varhaiskasvatuksen opettajista, joten tutkimusaiheemme on yhteiskunnallisesti merkittävä. Hyvä työssäoppimisen kokemus ja laadukas ohjaus voivat edistää opiskelijoiden alalle sitoutumista. Tutkimuksemme antaa tietoa varhaiskasvatuksen kentän tarpeista ja auttaa kehittämään tulevaa ohjauskoulutusta. Tutkimuksella vastaamme kysymykseen: Mitä päiväkodin ohjaavat opettajat kertovat opiskelijan ohjaamisesta suhteiden verkostossa?

Teoreettinen viitekehys keskittyy työssäoppimiseen, ohjaamiseen ja ohjaussuhteisiin. Toteutimme pro gradu -tutkielman parityönä Oulun yliopiston Askel-hankkeeseen. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu kerronnallisen tutkimuksen viitekehyksessä. Aineistomme on kerätty kolmessa ryhmäkeskusteluissa, joissa oli yhteensä seitsemän osallistujaa. Aineisto on analysoitu temaattisen analyysin keinoin. Työssäoppimisjaksot ovat osa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden tutkintoa ja niiden tavoitteena on sitoa yhteen alan teoria ja käytäntö sekä antaa pohjaa opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiselle. Ohjaussuhteita leimaa vastavuoroisuus ja toimiva vuorovaikutus. Ohjaussuhteissa opiskelija ei ole ainoa oppija, vaan toimiva ohjaus lisää myös ohjaajan reflektointia ja ammatillista kasvua.

Tutkimustuloksemme jakautuvat kahteen näkökulmaan: ohjaamisen prosessiin sekä ohjaussuhteisiin. Ohjaajat kokivat opiskelijan ohjaamisen merkityksellisenä ja panostivat ohjaustehtävään paljon. Työssäoppimisjakson alkaessa ohjaajat kokivat vuorovaikutussuhteen rakentamisen tärkeäksi koko jakson onnistumisen sekä luottamuksen rakentumisen vuoksi. Ohjaajat nostivat opiskelijan lähtökohdat ja tavoitteet ohjaustehtävän keskiöön. Ohjauskäytänteistä pedagogiset keskustelut opiskelijoiden kanssa olivat ohjaajille tärkeitä. Niissä myös ohjaaja pääsi refleктоimaan omia pedagogisia ajatuksiaan ja kehittymään ammatillisesti. Ohjaajat kokivat ohjauksen pääosin rikastuttavana tekijänä ja ohjauksen herättämät tunteet olivat pääosin positiivisia.

Tutkimuksestamme voidaan päätellä, että opiskelijat ovat hyvin tervetulleita työssäoppimispaikkoihin. Ohjaajat kuitenkin kaipaavat tehtäväänsä lisäkoulutusta. Parannettavaa olisi esimerkiksi siinä, että ohjaajat tietäisivät, mitä tällä hetkellä yliopistossa opetetaan. Aloitteleville ohjaajille koulutus ohjauksen perusasioista nostaisi heidän itseluottamustaan toimia ohjaajina.

Asiasanat: kerronnallinen tutkimus, ohjaaminen, ohjaussuhde, työssäoppiminen, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Työssäoppiminen	7
2.2	Ohjaaminen	10
2.3	Opettajan rooli työssäoppimisen ohjaajana	12
2.4	Ohjaussuhteet	16
3	Tutkimuksen toteuttaminen	18
3.1	Kerronnallinen tutkimus metodologisena viitekehysenä	18
3.2	Tutkimuskysymys	21
3.3	Aineiston keruu	21
3.4	Aineiston analyysi	25
4	Tulokset	28
4.1	Ohjaaminen	29
4.1.1	<i>Prosessi - työssäoppiminen yhteisenä matkana</i>	29
4.1.2	<i>Toiminnan kehykset ja ohjaajan työkalupakki</i>	36
4.2	Ohjaussuhteiden verkosto	43
4.2.1	<i>“Tunteiden vuoristorataa” - ohjaajana toimimisen eri roolit</i>	43
4.2.2	<i>Verkostot opiskelijan työssäoppimisen tukena</i>	52
5	Pohdinta	59
5.1	Johtopäätökset	59
5.2	Tutkimusprosessin arviointi	62
5.3	Lopuksi	68
	Lähteet	70

1 Johdanto

Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia opiskelijoiden ohjaamisesta. Tutkimuksella vastaamme kysymykseen: *Mitä päiväkodin ohjaavat opettajat kertovat opiskelijan ohjaamisesta suhteiden verkostossa?*

Tutkimuksemme kiinnittyy Oulun yliopiston ASKEL-hankkeeseen. Hankkeen tavoitteina on kartoittaa opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia työssäoppimisesta ja sen ohjauksesta, kehittää työssäoppimiseen ja sen ohjaukseen malli, sekä toteuttaa ohjaamisen opintokokonaisuus ohjaaville opettajille. (ASKEL-hanke, 2020.) Tällä tutkimuksella tuomme hankkeelle uutta tietoa ohjaavien opettajien kertomusten kautta.

Ohjaamista, ohjaussuhdetta ja työssäoppimista ei ole tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa niin paljoa, kuin esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen puolelta. (Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala, 2017, 38; La Paro, Schagen, King & Lippard, 2018, 368; Liinamaa, 2014, 12.) Työssäoppimisjaksot ovat kuitenkin varhaiskasvatuksen opettajien yliopistokoulutuksessa hyvin keskeisessä osassa, ja luovat opiskelijoille ensimmäisiä kosketuksia työelämään varhaiskasvatuksen kentällä.

Tässä tutkimuksessa *ohjaamisella* tarkoitetaan ohjaavan opettajan roolia työssäoppimisjaksolla, jossa hän ohjaa alan opiskelijaa. Ohjaajalla tulee olla oman alansa kokemusta ja sekä ohjauksen prosessiosaamista (Vehviläinen, 2014, 60, 62). Ohjaajan rooli vaihtelee työssäoppimisjakson tavoitteista riippuen, mutta ohjaukseen liittyvät vahvasti ohjauskeskustelut (Nummenmaa, 2003, 43–44).

Ohjaussuhde on opiskelijan ja ohjaavan välillä ohjausprosessin ajan. Ohjaussuhde on yhteistoiminnallinen suhde, jossa molemmat edistävät ohjattavan tavoitteita, esimerkiksi oppimis- ja ongelmanratkaisuprosesseja ohjattavan toimijuutta vahvistaen. (Vehviläinen, 2014, 12.) Useimmiten heidän välillään on tietoepäsymmetria, jossa ohjaaja on tietoinen prosessista ja omaa enemmän kokemusta sekä asiantuntemusta (Vehviläinen, 2014, 59). Ohjaussuhdetta kuvataan myös avoimena dialogina, joka mahdollistaa ohjaussuhteen, jossa ohjattava voi oppia tuntemaan itseään paremmin ja tunnistaa omia kehittämiskohtia (Ojanen, 2003, 17). Lisäksi ohjaussuhde kattaa päiväkotiryhmän tiimissä työskentelevät muut varhaiskasvattajat, jotka vaikuttavat opiskelijan työssäoppimisjaksolla ohjaussuhteeseen.

Työssäoppimisella voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia tapoja riippuen kontekstista, missä toimitaan. Tutkimuksessamme termi tarkoittaa opiskelijan opinto-ohjelmaan kuuluvaa opintojaksoa, jonka tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen opiskelijan ammattitaitoa autenttisessa ympäristössä ohjaavan opettajan ohjauksessa. Ohjauksen perustana on ohjaajan ja opiskelijan välinen pedagoginen vuorovaikutus. (Nummenmaa, 2011, 88.) Sen kautta mahdollistetaan opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen (Tynjälä & Collin, 2000, 302).

Vaikka tutkimustietoa opetusharjoittelusta ja niiden ohjaamisesta löytyy paljon luokanopettajakoulutuksen puolelta, niiden tuottama tieto ei ole sellaisenaan aina suhteutettavissa varhaiskasvatuksen kontekstiin. Luokanopettajakoulutuksessa opetusharjoittelut tehdään useimmiten harjoittelukouluissa, jotka ovat laaja-alaisesti yhteistyössä yliopiston kanssa. Varhaiskasvatuksen puolella työssäoppimisjaksot suoritetaan useimmiten kunnallisissa ja yksityisissä päiväkodeissa yliopistopaikkakunnilla ja niiden ulkopuolella. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen työssäoppimisjaksojen yksi suurimmista eroista on se, että varhaiskasvatusta toteutetaan tiimityönä. Varhaiskasvatuksen työssäoppimisjaksoja leimaa siis vahvasti se, että opiskelija on osa työyhteisöä, eikä varsinaisesti toimi ainoastaan yhden ohjaajan ohjauksessa.

Tutkimuksemme paikkaa koloa varhaiskasvatuksen kontekstissa tapahtuvien työssäoppimisjaksojen tutkimisesta. Tällä hetkellä alamme kärsii opettajapulasta, ja työssäoppimisjaksot ovat tärkeässä osassa opiskelijoiden ammatillisuuden muodostumisessa. Hyvä työssäoppimiskokemus voi saada opiskelijan innostumaan alasta, ja päinvastoin huonot kokemukset ajavat opiskelijoita muille aloille. Ohjaajalla on tärkeä rooli vahvistaa opiskelijan motivaatiota työssäoppimisjakson aikana, ja laadukas ohjaaminen vahvistaa opiskelijan ammatti-identiteettiä. (Kupila ym., 2017, 38.) Työssäoppimisen merkitys opiskelijan oppimisessa on huomattu useissa tutkimuksissa (Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007; Villegas-Reimers, 2003) viimeisimpien vuosikymmenien aikana maailmanlaajuisesti opettajien koulutuksessa. (ks. Gut, Beam, Henning, Cochran & Knight, 2004, 240).

Toteutamme pro gradu -tutkielman parityönä keräämällä aineiston ryhmäkeskusteluina varhaiskasvatuksen kentällä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin kahdessa Pohjois-Suomen alueella olevassa kunnassa ja ohjaavia opettajia oli niin kunnalliselta kuin yksityiseltä sektorilta. Kaikki tutkimuksemme osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat ovat vähintään kerran ohjanneet varhaiskasvatuksen opiskelijaa työssäoppimisjaksolla.

Gradun tekijöinä meillä on jo kokemus olla opiskelijan roolissa ohjaussuhteessa, joten nyt meitä kiinnostaa nimenomaan ohjaajien näkökulma. Olemme saaneet hyvää ohjausta omilla kandidaattivaiheen työssäoppimisjaksoilla, ja jaksot ovat jääneet mieleen positiivisina kokemuksina. Varhaiskasvatuksen opettajina olemme kiinnostuneita ohjaamisesta myös sen vuoksi, että tulemme työssämme varmasti opiskelijoita ohjaamaan. Tutkimuksen tekemisen myötä opittu teoreettinen perusta tuo myös meidän omaan ohjaustyöhömmö lisäarvoa.

Tutkimuksemme sijoittuu laadullisen tutkimuksen kentälle, kerronnallisen tutkimuksen viitekehykseen. Ensin perehdymme teoreettisessa viitekehyksessä ohjaamisen, ohjaussuhteiden ja työssäoppimisen käsitteiden osalta. Tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa syvennymme kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtia, ja kerromme tutkimusprosessimme etenemisestä. Sen jälkeen avaamme tutkimuksemme tulokset. Pohdintaluvussa siirrymme tarkastelemaan, mitä hyötyä ja merkitystä tutkimuksellamme on laajemmassa mittakaavassa sekä lopuksi arvioimme tutkimusprosessia itsearvion sekä luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa taustoitamme tutkimuksemme tärkeimpiä käsitteitä sekä teoreettista viitekehystä. Käsittelemme työssäoppimisen kontekstin, ohjaamisen, opettajan roolin työssäoppimisen ohjaajana sekä ohjaussuhteet. Sivuumme tässä luvussa myös mentorointia, koska se on paljon pinnalla opiskelijan ohjaukseen liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa.

Tutkimuskirjallisuudessa on useita käsitteitä työssäoppimisjaksoille, ohjaaville opettajille ja opiskelijalle/työssäoppijalle. Suomenkielisessä kirjallisuudessa yleisiä käsitteitä ovat *työssäoppiminen* ja *harjoittelu* sekä *ohjaaja* ja *mentori*. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteistö on paljon laajempi. Työssäoppimisjaksoista käytetään esimerkiksi termejä *workplace learning*, *work-based learning*, *practicum*, *learning in practice* ja *internship*. Päiväkodin ohjaavista opettajista käytetään esimerkiksi nimikkeitä *mentor*, *supervisor*, *supervisory teacher* ja *cooperating teacher*. Opiskelijoista käytetään esimerkiksi nimityksiä *student*, *student teacher*, *teacher student* ja *teacher candidate*. (Ballesteros-Regana, Siles-Rojas, Hervas-Gomez & Diaz-Noguera, 2019; Ben-Harush & Orland-Barak, 2019; Kupila ym., 2017; La Paro ym., 2018; Tynjälä & Collin, 2000.)

Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä työssäoppiminen, kun puhumme päiväkodeissa tehtävistä opintojaksoista. Työssäoppimisen käsite kuvaa parhaiten kokonaisvaltaista, tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua opintojaksoa varhaiskasvatuksen ympäristöissä. (ks. Ukkola-Mikkola & Turtiainen, 2016; Collin & Tynjälä, 2002.) Työssäoppimisen ohjaajasta käytämme nimitystä päiväkodin ohjaava opettaja sekä ohjaaja, ja yliopiston vastuuhenkilöstä käytämme nimeä yliopiston ohjaava opettaja. Tutkimuksiin viitatessamme käytämme aina termiä ohjaaja, jos tutkimuksessa on kyse opiskelijan työssäoppimisen ohjaamisesta. Aineistolainauksissa opettajat puhuivat harjoitteluista ja harjoittelijasta, koska ne ovat tämän hetken vakiintuneet termit varhaiskasvatuksen kentällä.

2.1 Työssäoppiminen

Englanninkielinen termi työssäoppimiselle on *workplace learning*. Työssä oppimisella voidaan tarkoittaa työntekijöiden oppimista työpaikoilla, opiskelijoiden koulutukseen kuuluvaa työssä oppimista tai työelämäprojekteihin liittyvä opinnäytetyön tekemistä. (Tynjälä & Collin, 2000, 293.) Tässä tutkimuksessa keskitymme työssäoppimiseen, joka on koulutuksen aikana suoritettava opintojakso työpaikalla.

Käytämme tässä tutkimuksessa päiväkodeissa tehtävistä opintojaksoista termiä *työssäoppiminen*. Ymmärrämme termin opiskelijan opinto-ohjelmaan kuuluvana opintojaksona, jonka tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen opiskelijan ammattitaitoa autenttisessa ympäristössä ohjaavan opettajan ohjauksessa. Ohjauksen perustana on ohjaajan ja opiskelijan välinen pedagoginen vuorovaikutus (Nummenmaa, 2011, 88). Työssäoppimisjaksolla opiskelija siirtää käytäntöön koulutuksessa opittuja teoreettisia tietoja sekä taitoja ja tutustuu tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Ohjaavan opettajan kanssa käydään työssäoppimisjaksolla säännöllisesti pedagogisia keskusteluja, jotka tukevat opiskelijan opintojakson tavoitteiden saavuttamista. (Korhonen, 2005, 136.)

Varhaiskasvatuksen opiskelijoiden työssäoppimisjaksojen tavoitteena on sitoa teoria ja käytäntö vastavuoroiseen prosessiin. Työssäoppimisen kautta opiskelijat saavat kokemuksellista pohjaa omalle oppimiselleen ja asiantuntijuuden kehittymiselle, mikä valmistaa heitä siirtymisessä ammatilliseen maailmaan. (Komulainen, Turunen & Rohiola, 2009, 169; Liinamaa, 2014, 17; White, Peter, Sims, Rockel & Kumeroa, 2016, 282.)

Työssäoppiminen on kokemuksellista ja yhteisöllistä. Kokemuksellisuudella viitataan siihen, että työtä ja työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan. Kun työssä ratkaistaan jokapäiväisiä ongelmia, kerrytetään kokemusta, opitaan virheistä ja pohditaan asioista kollegojen kanssa, oppimista tapahtuu koko ajan. Oppiminen työssä voidaan nähdä myös yhteisöllisenä prosessina, jossa oppijasta tulee vähitellen työyhteisön jäsen. Yksilö oppii varsinaisten tietojen lisäksi myös tietyt kulttuuriset ja sosiaaliset toimintatavat. (Tynjälä & Collin, 2000, 295.)

Tynjälä ja Collinin (2000) mukaan työssäoppimisen tavoite on asiantuntijuuden kehittyminen. Se edellyttää teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen kehittämisen integrointia sekä reflektiivistä pohdiskelua. Monet koulutuksen ja työelämän yhteistyön ja työssä oppimisen muodot voivat palvella tällaista asiantuntijuuden kehittymistä. (Tynjälä & Collin, 2000, 302.)

Järjestelmätason uudistukset, kuten koulutuksen työssäoppimisjaksojen lisääminen ja oppisopimuskoulutuksen laajeneminen luovat pohjaa koulutuksen ja työelämän integraatiolle, mutta se ei yksistään riitä, vaan sen lisäksi tarvitaan pedagogista kehittämistä. Työssäoppimisjaksot eivät saisi jäädä irralliseksi muusta opetuksesta, vaan kokemuksia tulisi reflektoida teorian valossa, ja toisaalta teoriaa käytännön valossa. (Tynjälä & Collin, 2000, 302.)

Tiedekuntien opetussuunnitelmissa määritellään työssäoppimisjaksojen tavoitteet ja sisällöt. Jaksojen nimet ja niiden sijoittuminen opintoihin vaihtelevat yliopistoittain, ja työssäoppimisen painopisteet vaihtelevat eri jaksojen välillä. (Komulainen ym., 2009, 167.) Tällä hetkellä Oulun yliopistossa puhutaan pedagogisista harjoitteluista, mutta Askel-hanke suosittaa siirtymistä työssäoppiminen -termin käyttöön. Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksen syksyllä 2020 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa onkin siirrytty harjoittelu- termistä työssäoppiminen-termin.

Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen koulutusohjelman kandidaatintutkintoon kuuluu kolme työssäoppimisjaksoa. Ensimmäiseen työssäoppimisjaksoon kuuluu 150 tuntia päiväkodissa tehtävää työtä, ja jakso suoritetaan ensimmäisellä vuosikurssilla. Jakson tavoitteissa mainitaan muun muassa opiskelijan omien oppimistavoitteiden määrittely ja niiden reflektointi, varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen kuvailu, pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteutus, sekä kielen ja vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtäminen osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. (Oulun yliopisto, 2020.)

Toinen työssäoppimisjakso sijoittuu toiselle vuosikurssille, ja laajuus on 175 tuntia päiväkodissa tehtävää työtä. Tavoitteita toiselle jaksolle ovat muun muassa omien oppimistavoitteiden kehittäminen ensimmäisen harjoittelun pohjalta. Tavoitteet laajenevat ja syvenevät ensimmäisen harjoittelun tavoitteisiin verrattuna. Kuvailun sijasta opiskelijalta odotetaan kokonaisvaltaisempaa ja soveltavampaa käsitystä ja toimintaa työhön. (Oulun yliopisto, 2020.)

Kolmas työssäoppimisjakso, “Varhaiskasvatuksen opettajuus professiona” tehdään kolmannella vuosikurssilla. Osaamistavoitteet syvenevät entisestään, ja päämääränä onkin toimia varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisissa ja erilaisissa yhteistyötehtävissä tavoitteellisesti, vastuullisesti ja kokonaisvaltaisesti. Viimeisen jakson myötä opiskelijalta odotetaan asiantuntijuutta ja oman ammatillisuuden arviointia. (Oulun yliopisto, 2020.)

Opettajaksi opiskeleminen kestää useamman vuoden, ja opettajan asiantuntijuus rakentuu opiskelun aikana vähitellen. Työssäoppimisjaksot rakentuvat osaksi opintojen kokonaisuutta. Työssäoppimisjakso onnistuu parhaiten, kun ohjaava opettaja on tietoinen opiskelijan lähtökohdista, tavoitteista ja aiemmasta kokemuksesta. Hyvä ohjaaminen antaa mahdollisuuden opiskelijan ammatilliseen kasvuun. (Komulainen ym., 2009, 168–169.)

Työssäoppimisjaksolla opiskelija pääsee kehittämään pedagogista ajatteluaan. Ohjaajalla on suuri rooli ohjauksen osalta siinä, kuinka paljon käytäntöä reflektoidaan yhdessä. Jaksoilla taitava ohjaaja osaa perustella omat pedagogiset ratkaisunsa, mutta osaa myös auttaa opiskelijaa sanoittamaan perustelujaan. Voidaan puhua reflektiivisestä ohjauksesta, jonka tavoite on löytää työhön uusia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja. Opettajan työtä voi tehdä monella tavalla, eikä opettamiseen ole ikinä yhtä oikeaa tapaa. (Komulainen ym., 2009, 170.)

Työssäoppiminen on olennainen osa opettajaksi kehittymistä. Työssäoppimisjakso luo pohjan opettajaidentiteetin muodostumiselle, koska se auttaa heidän kykyään havainnoida, ehdottaa, neuvotella ja toimia osana yhteisöä. (Loizou, 2011, 373.)

2.2 Ohjaaminen

Vehviläisen (2014) mukaan työssäoppimisen ohjaajalla tulee olla sekä oman alansa substanssiosaamista, että ohjauksen prosessiosaamista. Näiden lisäksi ohjaajalla tulee olla vuorovaikutusosaamista ja itsetuntemusta. Varhaiskasvatuksen kentällä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vuosikymmeniä töitä tehnyt ammattitaitoinen opettaja ei ole automaattisesti hyvä ohjaaja. Hyvään ohjaukseen kuuluu muun muassa yhteisten tavoitteiden muovaaminen, luottamus, hyväntahtoinen yhteistyösuhde ja selvät rajat. (Vehviläinen, 2014, 60, 62.)

Yksi keskeinen käsite ohjauksen kentällä onkin tällä hetkellä *mentorointi*. Mentoroinnilla tarkoitetaan toimintaa, jossa kokenut mentori ohjaa nuorempaa tai kokemattomampaa aktoria. Mentorointi perustuu toimijoiden luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Jotta mentorointi onnistuu, mentorin on oltava luotettava neuvonantaja, ja aktorin puolestaan kehittymishaluinen. Mentorointi vaatii molempien osapuolien sitoutumista. (Kupias & Salo, 2014.) Mentorin vaikutus opettajaopiskelijaan on Gutin (2014) mukaan useissa aiemmin tehdyissä tutkimuksissa (Cook, 2007; Karmos & Jacko, 1977; Koerner 1992; Manning 1977; Smagorinsky, Sanfold & Konopak, 2006) tunnustettu (ks. Gut ym., 2014, 242).

Mentoroinnin keskiössä on oppiminen. Mentorointi ei tuota tulosta, jos tavoitteet eivät kohtaa henkilöä, jonka pitäisi kehittyä. Mentoroinnin tulisikin tukea nimenomaan aktorin kehittymistä ja tarpeita. Parhaimmassa tapauksessa mentorointi kehittää myös mentoria, jos hän on avoin vastaanottamaan aktorin ajatuksia ja ideoita, ja tätä kautta refleктоimaan omia kokemuksiaan. (Kupias & Salo, 2014.)

Loizou (2011) tiivistää, että nykyisen tutkimuksen perusteella mentoroinnin konsepti on rajallinen, johtuen spesifien mentorointiohjelmien puutteesta. Mentorit yksinkertaisesti tekevät yhteistyötä, tukevat ja ohjaavat opiskelijaa heidän työssäoppimisjaksoillaan. (Loizou, 2011, 374.) Myös Hall, Draper, Smith ja Bullough (2008) tulevat tutkimuksessaan johtopäätökseen siitä, että mentoroinnin roolien ja vastuualueiden epämääräisyys heikentävät ohjaustyön tehokkuutta (Hall, Draper, Smith & Bullough, 2008, 343).

Loizou (2011) tutkimuksessa nousi esille, että mentorointisuhteessa molempien osapuolien rooleja pitäisi korostaa. Molempia osapuolia tulisi auttaa kehittämään neuvottelutaitoja, joiden avulla voitetaan valtasuhteen ongelmia, jotta ohjaussuhde pääsee kehittymään. Neuvottelutaitoihin voi kuulua esimerkiksi se, että tulevista tapahtumista opetukseen liittyen kommunikoidaan selkeästi puolin ja toisin. Toiseksi tutkimuksessa havaittiin tarve mentorointiohjelmalle, joka ohjaa mentoreita antamaan parhaan tuen opiskelijoille. Ohjelma auttaisi mentoreita käsitteellistämään mentorointia teoreettisista, filosofisista ja käytännöllisistä perusteista. Mentorit tarvitsisivat myös ohjausta näkemään hyödyn oman oppimisensa näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden pitäisi siirtyä ”seuraajan” roolista kohti kriittistä ja reflektointia, joka rakentaa heidän omaa opettajaidentiteettiään. Opiskelijoita tulisi rohkaista käsittelemään näkemäänsä kriittisesti, kyseenalaistamaan toimintaa ja pyytämään palautetta omasta toiminnastaan. Kaiken kaikkiaan korkeatasoinen ohjaussuhde, jossa valtasuhteet ovat tasapainossa, auttaa hedelmällisen työssäoppimiskokemuksen muodostumisessa. (Loizou, 2011, 384.)

Väisänen ja Silkelä (2000) toteavat, että tutkimusten perusteella opiskelijat tarvitsevat ohjausta, valmennusta, rohkaisua, palautetta, kritiikkiä, haasteita ja vastakkainasettelua ohjaussuhteen eri vaiheissa. Ohjauksen alkuvaiheessa neuvotellaan rooleista, vastuista ja säännöistä, ja loppuvaiheessa opiskelijan itseluottamuksen kasvaessa ohjaaja kannustaa opiskelijaa kohti syvempää oppimista ja reflektointia. (Väisänen & Silkelä, 2000, 58.)

Työssäoppimisen ohjaavan opettajan rooli vaihtelee sen mukaan, mikä työssäoppimisen tavoite on. Jos tavoitteena on esimerkiksi opetustaitojen omaksuminen, on ohjauksen kohteena ulkoinen käyttäytyminen ja opettamistekniikoiden hallinta. Jos tavoitteena on opiskelijan ammatillinen kasvu ja kehitys, sisältyy ohjaukseen myös emotionaalinen tuki. Tällöin opiskelijaa rohkaistaan syvällisesti tutkimaan ja analysoimaan omaa opettajuuttaan. (Nummenmaa, 2003, 43.)

Varhaiskasvatuksen kentällä työssäoppimisen ohjaukseen liittyvät vahvasti ohjauskeskustelut. Nummenmaan (2003) mukaan työssäoppimisen ohjauksessa korostuu kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne. Opiskelijan näkökulmasta korostuu ilmapiiri, jossa hän uskaltaa pohtia omia lähtökohtiaan. Ammatillisen keskustelun rakenteen tulisi olla tavoitteellista. Ohjauksen vaikutukset riippuvat paljon siitä, millaiseksi ohjaussuhde opiskelijan ja ohjaajan välillä muodostuu. Ammatillisen keskustelun tulisi tapahtua hyväksyvässä ilmapiirissä, jossa on läsnä kunnioittaminen, ohjattavaan keskittyminen, epäkriittinen ystävällisyys, inhimillinen tasa-arvo, sekä ymmärtämisen kautta välittyvä tehokas kommunikaatio. (Nummenmaa, 2003, 43–44.)

Ohjauksen tavoitteet liittyvät aina yksittäisen opiskelijan työhön, sekä hänen ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kasvunsa edistämiseen. Tavoitteet muotoutuvat vähitellen työssäoppimisen edetessä, ja niiden avulla määritellään konkreettisia päämääriä, joihin opiskelija voi tulevaisuudessa tähdätä. Opiskelijan ja ohjaajan tavoitteet voivat olla myöskin erilaisia. Ohjauskeskusteluissa olisikin hyvä asettaa tavoitteet ja rajat, joiden puitteissa toimitaan. Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin luo pohjan ohjaukselle, jossa molemmat osapuolet saavat kokemuksia mielipiteitä jakaessaan ja ongelmia ratkoessaan. (Nummenmaa, 2003, 47.)

2.3 Opettajan rooli työssäoppimisen ohjaajana

Tässä luvussa käsittelemme Vehviläisen (2014) esittelemiä ohjaamisen orientaatioita, sekä Quinonesin ja kollegojen (2019), Leshemin (2012) ja O'Brianin ja kollegojen (2007) tutkimuksia työssäoppimisen ohjaajien rooleista. Pohdimme teorian ja tulostemme yhteyksiä lisää tulos- ja pohdintaluvuissa.

Vehviläinen (2014) esittelee neljä ohjaamisen orientaatiota, joissa ohjaamista tarkastellaan vuorovaikutuksen valossa. *Kannattelevassa orientaatioissa* ohjattavalle osoitetaan, että hän tulee kuulluksi. Ohjaajalle läsnäolon taito on tärkeää, sillä ilman sitä ohjaaja ei pysty tekemään havaintoja toiminnasta ja vuorovaikutuksesta eikä arvioimaan, minkälaisia valintoja kannattaa tehdä. Läsnäolon lisäksi ohjaustilanteissa tulisi olla hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokainen jäsen otetaan huomioon, ja jossa arvostetaan osallistujien taustoja ja keskinäisiä eroja. Hyväksyvään ilmapiiriin kuuluu myös todellisuuden hyväksyminen sellaisena kuin se on, eli esimerkiksi organisaatioiden epäkohtien ilmetessä ei suljeta siltä silmiä. (Vehviläinen, 2014, 123–124.)

Myötätuntainen läsnäoloon ei yleensä vaadita paljoa ohjaajalta, joskus riittää keskittynyt kuuntelu, ja kuuntelun osoittaminen katseen, nyökytysten ja myötätuntoisten ilmeiden ja eleiden avulla. Kannatteleva kokemus voi syntyä jo siitä, että vaikeista asioista puhuttaessa ei ole kiire saada tilanteelle nopeaa ratkaisua. Vehviläisen mukaan läsnä olevan ja kannattelevan tilan luominen voi olla tärkeimpiä kokemuksia ohjattavalle. Arjessa ei ole aina aikaa rauhoittua kokemusten havainnoinnille. (Vehviläinen, 2014, 126.)

Quinonesin, Rivellandin ja Monkin (2019) tutkimuksessa löytyneeseen *empaattiseen ohjaussuhteeseen* liittyy samoja piirteitä kuin Vehviläisen (2014) kannattelevassa orientaatioissa. Ohjaaja koki, että opiskelija tarvitsee emotionaalista tukea ja huomaavaisuutta. Tietoisuus ja asettuminen ohjattavan asemaan ovat avainasemassa ohjauksessa. (Quinones, Rivelland & Monki, 2019, 9.) Leshemin (2012) tutkimuksen *kehittyvä ohjaussuhde* muistuttaa myöskin kannattelevaa orientaatiota. Kehittyvä ohjaussuhde muodostuu molemminpuolisesta luottamuksesta ja erilaisten mielipiteiden hyväksymisestä. Luottamus ja avoimuus toimii pohjana rakentavan kritiikin antamiselle ja vastaanottamiselle. (Leshem, 2012, 417.) Samankaltaisia tuloksia antaa myös O'Brianin, Stonerin, Appelin ja Housen (2007) tutkimus, jossa vuorovaikutus ja luottamus olivat työssäoppimisjakson kulmakivet kaikkien osapuolten kokemuksissa (O'Brian, Stoner, Appel & House, 2007, 269).

Tutkivan orientaation ydin on siinä, että ihminen kääntää tutkivan katseen itseensä, omaan toimintaansa, tulkintoihin ja mieleensä päin. Kun aikuinen oppii ja kurottaa kohti erilaisia toimintamahdollisuuksia, hän tiedostaa miten tiedot ja tulkinnat maailmasta ovat rakentuneet, ja millaisia muutoksia prosessissa tapahtuu. Ihminen pystyy ymmärtämään enemmän ja kokemaan monipuolisemmin, kun hän "aukeaa" uusiin suuntiin. Tiedostava muutos on aikuiskasvatustieteessä ydinilmiö, ja tutkiva keskustelu yhdessä toisten kanssa on tärkeä metodi sen tukemisessa. Tutkivaan orientaatioon liittyy vahvasti myös dialoginen vuorovaikutus ja konstruktivistinen ohjaus. (Vehviläinen, 2014, 136–137.)

Konstruktivistisessa ohjauksessa ajatellaan, että ihmisen kokemuksen tulkinnanvaraisuuden myötä ihminen ei voi olla oman elämänsä aktiivinen toimija, jos ei tutki sitä, millaisten tulkintojen varassa hän on keskeisiä kysymyksiä ratkonut, ja millaisilla olettamuksilla pitänyt niitä koossa. On siis perusteltua pyrkiä tarkastelemaan ja koettelemaan näkemyksiämme, koska todellisuutemme on sosiaalisesti konstruoitua kielen ja kulttuurin välittämänä, ja subjektiivisesti välittyntä. Työssäoppimisen ohjauksessa nostetaan esille tutkivalla otteella

juuri niitä asioita, minkä tunnistaminen, ymmärtäminen ja osaaminen juuri siinä työssä ja tilanteessa on tärkeää. (Vehviläinen, 2014, 137–138.)

Tutkimuksemme valossa tutkivaan otteeseen nostettava ilmiö voisi olla vaikka opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut lapsiryhmässä. Leshemin (2012) esittämässä *oppivassa ohjaussuhteessa* korostuu tutkivan orientaation tavoin myös ohjaajan oppiminen. Opiskelijan kanssa käydyt keskustelut auttoivat ohjaajia ymmärtämään omia pedagogisia toimintatapojaan, ja parantamaan heitä opettajina. (Leshem, 2012, 417.) O'Brianin ja kollegojen (2007) tutkimuksessa osa ohjaajista edusti *tunnepitoista valmennusta (affective coaching)*. Myös tähän rooliin liittyy yhdessä tekeminen, keskusteleminen, oppiminen ja kollegiaalisuus. Keskustelelevassa kulttuurissa ohjaaja ja opiskelija pohtivat yhdessä esimerkiksi millaisia havaintoja lapsiryhmästä he ovat tehneet. (O'Brian ym., 2007, 272.)

Ongelmanratkaisuorientaatiota käytetään ohjauksessa paljon, sillä ohjauksessa käsitellään usein huolia ja ongelmia. Kyseinen orientaatio onkin spontaani tapa käsitellä vaikeita asioita, ja osallistua toisen ihmisen elämän käänteisiin. Ohjauskeskusteluissa otetaan tietenkin esille hyviä ja onnistuneita asioita. Usein kuitenkin keskitytään askarruttaviin ja häiritseviin asioihin. Oppiminen lähtee usein käyntiin ongelmasta, ihmetyksestä tai odotuksen vastaisesta tapahtumasta. (Vehviläinen, 2014, 155, 157.) O'Brianin ja kollegojen (2007) tutkimuksessa *kognitiivisen valmentajan* rooliin kuului ongelmanratkaisua. Ohjaava opettaja palasi muistoissaan omiin opiskeluaikoihinsa, ja käytti hyväksi toteamiaan metodeja opiskelijaa auttaessa. Kognitiivisen valmentajan rooliin kuului myös palautteen antamista. (O'Brian ym., 2007 272.)

Vehviläinen (2014) liittää ongelmanratkaisuorientaatioon neuvomisen ja palautteen antamisen. Hän kuvaa, että neuvojen antaminen saatetaan nähdä negatiivisena, ”ylhäältä päin” tulevana tai kontrolloivana keinona ohjaustyössä, joka lisää ohjattavan riippuvuutta ohjaajasta. Neuvoja antamalla ohjaaja voi kuitenkin muotoilla ohjattavalle toimintavaihtoehtoja, osallistua ratkomaan ongelmia työstettävän tuotoksen äärellä, tai tarjota ohjattavalle apua ja tukea. Neuvominen ongelmallisuus liittyy esimerkiksi siihen, jos ohjaaja haluaisi ohjattavan tekevän ratkaisun itse. Tällaisissa tilanteissa ohjaaja voi kysellä ohjattavalta itse kysymyksiä, ja käyttää näitä ohjattavan antavia vastauksia neuvon muodostamiseen. Näin neuvosta tulee tarkempi ja osuvampi, kun se perustuu ohjattavan omaan panokseen. (Vehviläinen, 2014, 158, 160, 164.)

Palautteen antamiseen liitetään yleensä korjattavien asioiden löytäminen ja niiden korjaaminen. Palautteelle on olennaista, että se ottaa kantaa johonkin toimintaan, suoritukseen tai tuotokseen, ja sen kautta suoritusta tulisi kehittää kohti parempaa. Palautteen voi ymmärtää myös laajemmin, erilaisina reaktioina tuotokseen. Palaute voi olla korjaavaa silloin, kun ohjaaja havaitsee ongelman, ja antaa neuvoja suorituksen korjaamiseksi. Palaute voi olla myös kehuva, kiittävä tai vahvistavaa. Niillä ohjaaja pyrkii vahvistamaan tuotoksen tai suoriutumisen onnistumisia (Vehviläinen, 2014, 168–169.)

Hyvässä palautteenannossa keskitytään palautteen rakentavuuteen. Korjaavaa palautetta voi olla hankala ottaa vastaan, ja se saattaa tuntua moitteelta ja kolhia palautteen saajan itsetuntoa. Palautteen konkreettisuutta korostetaan myös. Sen pitäisi olla sellaista, mistä palautteen saaja saa uusia elementtejä, joilla jatkaa toimintaansa ja edistää sitä. Palautteenantotilanteissa voi myös keskustella siitä, että miltä palautteen saaminen on tuntunut. Ydinkysymys on se, miten ohjattava ymmärtää ja käsittelee saamiaan neuvoja ja palautteita. Työstettävän ongelman täytyy suhteuttaa tavoitteisiin ja työprosessiin niin, että ohjattavan saamat neuvot ja palautteet ovat suhteessa ohjauksen päämääriin ja omiin tavoitteisiinsa. Ongelmaa tulee tutkia riittävästi ennen sen ratkomista, ja molempien osapuolten on hahmotettava ongelmaa yhdessä. Ongelmanratkaisuun osallistuessa ohjattavan toimijuus vahvistuu. (Vehviläinen, 2014, 170, 175.)

Neljäs Vehviläisen (2014) esittelemä orientaatio koskee opettamista, eli *ohjausta pedagogiikkana*. Tässä orientaatioissa keskitytään ennakoivaan toimintaan. Ohjaajan tulisi osata ennakoita ja rakentaa ohjattavalle oppimisprosessia etukäteen. Ennakoivassa ohjauksessa ohjaaja tunnistaa ohjauksen ongelmia ja kehittää niihin ratkaisuja tukemalla työprosessia selvin tehtävin. Näillä keinoilla ohjattavaa autetaan saamaan otetta omasta työskentelystään. (Vehviläinen, 2014, 177–178.) Myös Leshemin (2012) *valmentava ohjaussuhde* pitää sisällään ohjaajan sitoutuneisuuden ohjaustoimintaan. Kuten Vehviläinen kuvaa työprosessin tukemista, myös Leshemin tutkimuksessa ohjaaja auttoi opiskelijaa tukemalla häntä työtehtävien eri vaiheissa. (Leshem, 2012, 418.)

Joskus ohjaajalla ei ole tietoa siitä, mitä voi olettaa ohjattavan jo tietävän ja osaavan. Tämä voi olla ohjaajalle kuluttavaa. Ohjausprosessin alussa olisikin hyvä käsitellä ennakkotietojen ja -taitojen mahdollisia puutteita, jotta ne voi ottaa ohjausprosessissa huomioon. (Vehviläinen, 2014, 180–181.) Meidän tutkimuksemme kontekstissa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ohjaaja ei tiedä mitä sisältöjä opiskelija on opiskellut siihen mennessä. Quinonesin ja

kollegojen (2019) tutkimuksessa löytyneeseen empaattiseen ohjaussuhteeseen liittyi haasteet ulkomaalaisen opiskelijan kulttuurillisista ja kielellisistä lähtökohdista. Ohjaajien piti ensin tutustua opiskelijoihin ja heidän lähtökohtiinsa, ja sen kautta kehittää ohjausta. Ohjaajat olivat empaattisia opiskelijoita kohtaan, ja alkuvaikeuksien jälkeen opiskelijatkin saivat itseluottamusta. (Quinones ym., 2019, 8.)

Vehviläinen erottelee ohjauksen pedagogiikan sisällä kisälli-mestarimallin, opettamismallin ja kumppanuusmallin. Lähimpänä mallina meidän tutkimuksessamme on kumppanuusmalli. Siinä pyritään lisäämään läpinäkyvyyden ja neuvottelevuuden elementtejä ohjaukseen, joten ohjaus rakentuu neuvottelevan kumppanuuden varaan. Suhteessa voi vallita silti tiedollinen epäsymmetria ja erilaiset toimivallat, mutta suhteen perustana on silti yhteistyö. Pedagogiikan täytyy olla avointa, neuvottelevaa ja tavoitteita sanallistavaa, sillä yhteistoiminnan tavoitteet ovat moninaisia. Kumppanuusmallissa dialogin merkitys korostuu, yhteistä näkemystä rakennetaan, ja ohjattava saa vastuuta omasta kehittämisestään. Vehviläinen toteaa, että hyvä ohjaaja hyödyntää kaikkia malleja tarpeen mukaan. (Vehviläinen, 2014, 190–193.)

2.4 Ohjaussuhteet

Päiväkodeissa tapahtuvissa työssäoppimisjaksoilla ohjaus tapahtuu harvoin ainoastaan ohjaajan ja ohjattavan välillä. Nimetty ohjaaja on opiskelijasta pääasiallisesti vastuussa, mutta yleensä koko tiimi on vaikuttamassa työssäoppimisen kulkuun. Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, joten ohjauksen kenttä on siinä mielessä hyvin erilainen verrattuna esimerkiksi luokanopettajien opetusharjoitteluihin.

Ohjaajan ja ohjattavan välillä vallitsee usein tietoepäsymmetria. Usein ohjaajalla on selkeämpi käsitys prosessista, ja hänellä on usein myös enemmän kokemusta ja asiantuntemusta. Ohjattavalle tilanne taas saattaa olla ainutkertainen ja henkilökohtaisempi. (Vehviläinen, 2014, 59.) Toimivan ohjaussuhteen luominen on tärkeää, jotta työssäoppimisen kokemus on antoisa sekä ohjaajalle että opiskelijalle.

Ojanen (2003) tuo esiin dialogin merkityksen ohjaussuhteeseen. Dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhde, jossa ohjaaja on vastuussa siitä, mitä hän tekee ohjattavan kasvun edistämiseksi. Ohjaaja käyttää tietojen ja taitojen lisäksi omaa persoonaansa työvälineenä. Jotta dialogi toteutuu, on osapuolten oltava avoimessa yhteydessä toiseen, sekä olla kokonaisena ihmisenä, omana itsenään. Avoimen dialogiin kuuluu toisen hyväksyminen ja

arvostaminen sellaisena kuin hän on, ja hyväksyminen vaatii varauksetonta kunnioittamista. Avoimen dialogin myötä on mahdollista rakentaa ohjaussuhde, jossa ohjattava voi oppia tuntemaan itsensä paremmin ja alkaa tunnistamaan omia kasvutarpeitaan. (Ojanen, 2003, 17.)

Ojanen (2003) kuvaa, että ohjattavan tehtävänä ei ole vain tiedon vastaanottaminen, vaan osallistumista yhteiseen tutkimus- ja ajatteluprosessiin ohjaajan kanssa. Ohjaajan roolin pitäisi siis muuntua ohjausprosessin aikana tiedon synnyttäjäksi. Ohjaaja sekä ohjattava alkavat yhdessä rakentamaan ja työstämään kokemuksia, sekä ymmärtämään niitä monista näkökulmista. (Ojanen, 2003, 20.)

Sikkelä (2003) korostaa, että ohjauksen tulisi olla sekä ohjattavalle että ohjaajalle mielekästä ja merkityksellistä. Mielekkyyden kokeminen edellyttää, että molemmilla osapuolilla on mahdollisuus olla aktiivinen, ja vaikuttaa ohjausprosessin kulkuun. Molempia osapuolia palveleva kokemus synnyttää molemmissa motivaatiota uuteen, reflektiiviseen ohjausprosessiin. (Sikkelä, 2003, 163.)

Vehviläinen (2014) määrittelee ohjauksen yhteistoimintana, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ-, tai ongelmanratkaisuprosesseja niin, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. (Vehviläinen, 2014, 12.) Liinamaan (2014) tutkimuksessa työyhteisön tuki koettiin merkitykselliseksi opiskelijalle ja hänen ammatilliselle kehitykselleen. Opiskelijat nähtiin työyhteisöä rikastuttavana tekijöinä, jotka tuovat työyhteisöön uusia ajatuksia ja toimintatapoja, sekä erilaisia näkökulmia. (Liinamaa, 2014, 115.)

Opiskelija tuo persoonallaan ja toiminnallaan työssäoppimispaikkaan aina jotakin uutta. Suomalaisissa tutkimuksissa on tunnistettu, että ohjaussuhteessa oppiminen on vastavuoroista. Pedagogisten keskustelujen kautta myös ohjaaja oppii uusia asioita, ja kehittyy ammatillisesta näkökulmasta. (ks. esim. Kupila ym., 2017, 44; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala, 2015, 203.)

Yliopistollisissa varhaiskasvatuksen koulutusohjelmissa työssäoppimisjaksoille on nimetyt koulutuksen ohjaavat opettajat (ks. Esim. Ohjattu harjoittelu varhaiskasvatuksen koulutuksessa 2015; Oulun yliopisto 2018). Koulutuksen ohjaavan opettajan rooli ohjaussuhteessa on vertaisryhmän kautta toimiminen ja ennen kaikkea toimia yhteistyössä ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa. Vertaisryhmässä (praktikum) opiskelijan on mahdollista käydä työssäoppimisyksikköön liittyvistä asioista koulutuksen ohjaavan opettajan avustuksella. (Oulun yliopisto, 2018.)

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa avaamme tutkimusprosessimme kulun. Aloitamme kerronnallisen tutkimuksen kuvaamisesta, josta siirrymme tutkimuskysymyksemme muotoutumiseen. Käymme läpi aineiston keräämisen prosessin, sekä kerromme, miten olemme käyttäneet temaattista analyysiä oman aineistomme analysoimisessa.

3.1 Kerronnallinen tutkimus metodologisena viitekehyksenä

Tutkimuksemme metodologinen tausta pohjautuu laadulliseen tutkimukseen, kerronnalliseen lähestymistapaan. Heikkisen ja kollegojen (2005) kartassa kasvatustieteen maastosta kerronnallinen tutkimus sijoittuu lähelle diskurssianalyysiä, sisällönanalyysiä, tapaustutkimusta ja elämäkertatutkimusta (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä, 2005, 348; Syrjälä, 2005, 371).

Kerronnallinen tutkimus on ottanut paikkansa ihmistieteiden tutkimuksessa viimeisten vuosikymmenten aikana. Kerronnallinen tutkimus on syntynyt erityisesti kirjallisuudentutkimuksessa, ja siirtynyt moniin tieteenaloihin, kuten psykologiaan, antropologiaan, sosiologiaan, historiaan ja kasvatustieteisiin. (Spector-Mersel, 2010, 204–205.) Heikkinen (2018) kuvaa kerronnallista tutkimusta enemmän tutkimusotteena, taustafilosofiana ja lähestymistapana, kuin varsinaisena tutkimusmetodina. Kertomuksellisuus on ihmiselle lajityypillinen tapa ja ominaisuus hahmottaa ympäröivää todellisuutta. Kerronnallisessa tutkimuksessa kohdistetaan huomio kertomuksiin ja kertomiseen tiedon rakentajana ja välittäjänä. Kertomus voi olla tutkimuksen materiaali, tai tutkimus voidaan ymmärtää tuotettuna kertomuksena. (Heikkinen, 2018, 172, 176.)

Spector-Mersel (2010) kuvaa, että kerronnallisen tutkimuksen laajentuminen ja yleistyminen voi olla yhtä aikaa hienoa mutta hämmentävää. Kerronnallisen metodologian myönteisessä ilmapiirissä jotain saattaa hukkuu. Kun termi kertomus voi tarkoittaa mitä tahansa ja kaikkea, saattaa se antaa saman leiman myös kerronnalliselle metodologialle (Riessman & Speedy, 2007, 428). Spector-Merselin mukaan kerronnallista tutkimusta on yleisesti luonnehdittu metodiksi, jossa kerätään ja analysoidaan empiiristä aineistoa. (ks. Spector-Mersel, 2010, 205–206.)

Kerronnallisen tutkimuksen kirjallisuus on hyvin monimuotoista. Spector-Mersel (2010) pohtii artikkelissaan, että päätyykö juuri kaiken kattavuus ja epätyypillisuus kerronnallisen tutkimuksen ominaispiirteeksi. Hän esittää, että kerronnallisen tutkimuksen monimuotoisuuden vierelle tulisi avata toinen keskustelu, jossa määriteltäisiin, että mitä kerronnallinen tutkimus parhaillaan on. Mikä tekee siitä erillisen kaiken muun laadullisen tutkimuksen joukossa? Hän pyrkii havainnollistamaan kerronnallista tutkimusta ontologisista, epistemologisista ja metodologisista lähtökohdista. (Spector-Mersel, 2010, 205–206.)

Ontologian kannalta kerronnallisen paradigma nojaa konstruktivistiseen paradigmaan, jonka pohja on fenomenologiassa ja hermeneutiikassa. Kerronnallisen tutkimuksen paradigma on vielä yksityiskohtaisempi, koska sosiaalisen todellisuuden ajatellaan olevan kerronnallista todellisuutta. Kertomusten kautta luomme käsitystä jatkuvuudesta ja identiteetistä, olemme yhteydessä toisiimme, opimme kulttuurimme ja muutamme käyttäytymistä. Perheiden tarinat siirtyvät sukupolvelta toiselle ja kansalaisuudet muodostavat identiteettinsä kertomusten kautta. (ks. Spector-Mersel, 2010, 211.)

Epistemologian osalta kerronnallinen paradigma jakaa olettamuksen konstruktivistisen paradigman kanssa: ymmärrämme itsemme ja maailmamme tulkinnallisten prosessien kautta, jotka ovat subjektiivisia ja kulttuurillisesti juurtuneita. Kerronnallisessa paradigmassa ontologian ja epistemologian rajat hämärtyvät. Todellisuus muodostuu niin, miten me hahmotamme sen, tiedämme sen, tulkitsemme sen ja miten siihen vastaamme. Kerronnallisen paradigman mukaan vastaus näihin kysymyksiin on, että kertomusten kautta. (ks. Spector-Mersel, 2010, 212.) Heikkinen (2018) kuvaa konstruktivismiin perusajatusta niin, että ihminen muodostaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Ihmisen tieto maailmasta ja omasta itsestään on jatkuvasti muodostuva kertomus, joka rakentuu ja muuttuu muotoaan. (Heikkinen, 2018, 178.)

Kerronnan olosuhteet ovat aina kytköksissä siihen, miten ja millaisiksi kertomukset muodostuvat. 1. Kertomukset ovat juurtuneet kertojan senhetkiseen tilanteeseen, mennyttä ja tulevaa koskevat tarinat ovat kerrottu nykyisyydestä käsin. 2. Vaikka kertomus olisi pitkä ja yksityiskohtainen, mikään tarina ei voi kattaa kaikkea. Jokainen kertomus on tulos tietoisista ja tiedostamattomista valinnoista. 3. Kertomukset juurtuvat kolmeen alueeseen: välittömään yksilöiden väliseen suhteeseen, yhteiseen sosiaaliseen kenttään ja kulttuurillisiin metakertomuksiin, jotka antavat merkityksen tietylle tarinalle. (Zilber, Tuval-Mashiach & Liebich, 2008, 1050–1051.) Näiden vaikutteiden valossa on selvää, ettei kertomukset ole

yksinomaan ihmisten omia luomuksia, vaan ovat kertomuksessa “kanssakirjailijoina”. Ihmisillä on vapaus luoda tarinoitaan, mutta vapaus on rajoittunut siihen kontekstiin, jossa niitä kerrotaan. (ks. Spector-Mersel, 2010, 212–213.)

Kerronnallista ontologiaa ja epistemologiaa mukaillen kerronnallinen *metodologia* keskittyy kertomuksiin. Jos sosiaalinen todellisuus on kerronnallista todellisuutta, kertomukset ovat luonnollinen kanava tutkia sitä monella tasolla: yksilön, yhteisön ja kulttuurin kertomusten kautta. Aineisto ja tarinat ovat kirjoitettuja, suullisia, henkilökohtaisia ja yhteisiä. Haastattelujen kautta kerätyt kertomukset on tuotettu haastattelua varten ja haastattelijan vaikutus kertomuksiin on merkittävä. Kertomukset ovat sulautuneita vuorovaikutustilanteeseen. Siinä missä etnografia tutkii ilmiötä kokonaisvaltaisesti, niiden rituaaleja, käyttäytymistä, ilmaisuja ja muuta, kerronnallinen tutkimus keskittyy tarinoihin, joita kerrotaan. Kerronnallisen tutkimuksen haastattelijat haluaa kertomuksia, joten haastatteluissa käytetään usein hyvin avoimia kysymyksiä, ja haastattelijat rohkaisee keskustelua virtaamaan vapaasti. (ks. Spector-Mersel, 2010, 213–214)

Tutkijaa ja tutkittavaa ilmiötä ei voi täysin erottaa toisistaan. Siinä missä positivismi mieltää tutkijan neutraaliksi, vapaaksi arvoista ja ennakoasenteista, kerronnallisen paradigman korostaa, että tutkija lukee kertomuksia omien arvojen, mielikuvien, stereotyyppien, taipumusten ja oman luonteensa läpi. Näin ollen tutkimusraportti on vain osittainen versio todellisuudesta. (ks. Spector-Mersel, 2010, 216–217; Tökkäri, 2018, 66–68.)

Tutkimukseen osallistuvat, kertojat, ovat keskeisessä roolissa kerronnallisessa tutkimuksessa. He ovat aktiivisia toimijoita, joita ei voi erottaa tutkittavasta ilmiöstä. Keskeisiä kysymyksiä on, että kuka johdattaa/käynnistää tutkimuksen, kuka määrittää mitä tulokset ovat, ja miten aineisto on kerätty ja kuvattu. Kerronnallisessa tutkimuksessa tutkijat jakavat kontrollia ja tutkimuksen eri näkökantoja vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa. Jaettu kontrolli ilmenee erityisesti tutkimuksen loppuraportissa, jossa käytetään lainauksia kertomuksista. (ks. Spector-Mersel, 2010, 217.)

Usein kerronnallinen aineisto tuotetaan jonkinlaisena haastatteluna. Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on tuottaa yksityiskohtaisempia merkityksiä, kuin lyhyitä vastauksia ja yleisiä toteamuksia. Kerronnallinen aineisto voi olla monenlaista. Se voi olla lyhyt kertomus, jolla on vastattu vain yhteen kysymykseen, tai se voi olla koko elämää tai uraa käsittelevä kokonaisuus. (Riessman, 2008, 23.) Meidän aineistomme on jotain siltä väliltä. Kolmen ryhmäkeskustelun myötä saimme kymmeniä sivuja tekstiä, jotka koostuvat useista

lyhyistä kertomuksista. Aineiston voi ajatella myös yhtenä suurena kertomuksena, joka koostuu seitsemän ihmisen kertomuksista.

3.2 Tutkimuskysymys

Tutkimuskysymyksemme on muotoutunut prosessin edetessä useaan kertaan. Tutkimussuunnitelma tehdessä muodostimme kaksi kysymystä. Ensimmäinen koski ohjaussuhdetta, ja toinen ohjauksen prosessia. Aineistoa kerätessämme, ja teoreettista viitekehystä hahmotellessa huomasimme, että ohjauksen prosessia ja ohjaussuhteita on hankala erottaa toisistaan. Ohjaus tapahtuu aina jonkinlaisessa suhteessa. Lopulta päädyimme liittämään kaksi kysymystä yhdeksi

1. Mitä päiväkodin ohjaavat opettajat kertovat opiskelijan ohjaamisesta suhteiden verkostossa?

Halusimme liittää tutkimuskysymykseen suhteiden verkostot, koska ne nousivat aineistoissa vahvasti esille. Ohjaussuhteen tutkiminen jää pintapuoliseksi, jos emme ota huomioon kaikkia muita suhteita, jotka vaikuttavat opiskelijan työssäoppimiseen. Päiväkodin kontekstissa ohjaukseen osallistuu jollakin tavalla aina se tiimi, jonka jäsenenä opiskelija on. Myös opiskelijan ja yliopiston välinen suhde on merkittävässä osassa esimerkiksi opiskelijan tavoitteiden muodostumisessa.

3.3 Aineiston keruu

Toteutimme aineiston keruun ryhmäkeskusteluna, kerronnallisella tutkimusmenetelmällä. Valitsimme aineiston keruutavaksi ryhmähaastattelujen sijasta ryhmäkeskustelut, koska emme ole tasavertaisessa tilanteessa osallistujien kanssa. Keskustelun osallistujilla on kokemusta ohjaajana olemisesta, meillä ei. Tuntui siis järkevämmältä antaa osallistujien keskustella keskenään, kuin että olisimme itse osallistuneet siihen. Ajattelimme, että keskustelemalla asioista vertaistensa kesken aineistosta tulee rikas ja monipuolinen juuri heidän omien kokemustensa vuoksi. Ratkaisu oli onnistunut ja toimiva.

Ryhmäkeskustelu tiedonkeruutapana eroaa jonkin verran ryhmähaastattelusta. Ryhmäkeskustelussa on kokoontunut ihmisiä keskustelemaan jostain ennalta sovitusta aiheesta vapaamuotoisesti. Keskusteluissa kotimaisissa tutkimuksissa on useimmiten kuudesta kahdeksaan henkilöä. Tiedonkeruun menetelmässä korostuu ryhmän vetäjän rooli ja mukanaolo. Vetäjä mahdollistaa turvallisen ilmapiirin, jossa kaikkien osallistujien on mahdollista osallistua keskusteluun ja ennen kaikkea innoittaa siihen. Lisäksi ryhmän vetäjä pyrkii ennalta määrättyjen tavoitteiden mukaisesti johdattamaan keskustelua. Toisin kuin ryhmähaastattelussa, vetäjä ei osallistu aktiivisesti keskusteluun. Ryhmähaastattelussa käydään ikään kuin erillisiä haastatteluja jokaisen ryhmään osallistujan ja haastattelijan välillä ja haastateltavien keskinäiseen vuorovaikutukseen aiheesta ei kannusteta. (Valtonen, 2005, 223–224.)

Riessmanin (2008) mukaan aineistoa kerätessä tutkija osallistuu kertomusten muokkaamiseen väistämättä. Kun tutkija on tilanteessa läsnä, kuuntelee ja kysyy tietyllä tavalla, vaikuttaa se aina siihen, mitä ja miten kertoja kertomuksen muodostaa (Riessman, 2008, 50). Tutkimuksessamme keskustelua ohjasi teemarunko (Liite 1), jonka kävimme läpi jokaisessa keskustelussa. Emme olleet tässä vaiheessa tutkimusta päättäneet käytämmekö käsitteenä työssäoppimisjaksoa vai harjoittelua, joten päädyimme teemarungossa käyttämään ohjaaville opettajille tutumpaa termiä epäselvyyksien välttämiseksi. Kysyimme kaikissa keskusteluissa erilaisia tarkentavia kysymyksiä, jotka eivät sisältyneet teemarunkoon. Näin ollen johdattelimme keskustelua tiettyyn suuntaan. Kysyimme myös samankaltaisia kysymyksiä useaan kertaan eri vaiheissa. Huomasimme, että luottamus meidän ja keskustelijoiden välillä lisääntyi keskustelun edetessä, ja saimme loppua kohden syvällisempiä kertomuksia. Esimerkiksi keskustelun alkupuolella korostui opiskelijan ohjaamiseen liittyvät positiiviset tunteet ja onnistumiset, loppupuolella keskustelijat toivat esille myös epävarmuuden tunteita.

Haastattelussa syntyvän tarinan luonteesta voi erotella kaksi erilaista tulkintaa. Ensimmäisessä tulkinnassa ajatellaan, että haastateltavalla on olemassa tarina mielessään jo ennen haastattelua, ja haastattelija antaa mahdollisuuden tuoda sen julki. Toisessa tulkinnassa ajatellaan, että tarina syntyy vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tällöin haastattelijalla on paljon aktiivisempi rooli haastattelutilanteessa. (Hänninen, 2018, 194.) Meidän tutkimuksessamme molemmat tulkinnat ovat soveltuvia. Keskustelijat saivat teemarungon luettavaksi etukäteen, joten he olivat varmasti käyneet läpi kertomuksia jo mielessään. Osa oli esimerkiksi kirjannut ajatuksiaan ennakkoon ylös tutustuttaessaan

teemarunkoon ennen ryhmäkeskustelua. Toisaalta ryhmäkeskustelun luonteen vuoksi myös uusia kertomuksia syntyi keskustelun aikana.

Kerronnallisen tutkimuksen keskustelut vaativat pidempää vastausaikaa, kuin tavallinen keskustelu. Yksi kertomus voi johtaa toiseen, ja tilan antaminen kertomusten muodostumiselle on tärkeää. Kerronnallisen aineiston keräämisessä avoimet kysymykset antavat paremmin mahdollisuuksia kertomusten muodostamiselle, kuin yksityiskohtaiset kysymykset. Joskus liian avoin kysymys voi myös ahdistaa osallistujaa. Pienet tarkentavat kysymykset voivat auttaa osallistujaa jäsentämään kertomustaan. (Riessman, 2008, 24.)

Aineistoa kerätessämme kiinnitimme huomiota siihen, että annamme kunnolla tilaa kertomusten muodostumiselle. Emme täyttäneet heti hiljaisia hetkiä uusilla kysymyksillä, vaan annoimme osallistujien jatkaa keskustelua niin pitkään kun sitä syntyi. Varattu aika riitti sopivasti kaikissa kolmessa keskusteluissa, joten meidän ei tarvinnut keskeyttää kertomusten virtaa, vaan siirtyminen temasta toiseen onnistui luontevasti. Vaikka keskustelussa olisi joutunut esiin ajatuksia tulevista kysymyksistä toistimme ne, mikä mahdollisti aihepiirin laajentamiseen ja lisäkeskustelun aiheesta.

Yksilö- ja ryhmähaastatteluihin verraten ryhmäkeskustelu puolsi tutkimuksemme ideaa. Opiskelijan ohjaus on niin monitahoinen kokonaisuus, että keskustelemalla aiheesta voi löytää uusia merkityksiä. Kun keskustelun aikana toinen sanoo jotain, voi toisella osallistujalla herätä uusi ajatus, mitä ei olisi syntynyt ilman toisen kertomusta. Keskusteluissa tapahtuikin juuri näin, useita kertoja. Keskustelijat täydensivät toistensa kertomuksia, ja saivat aikaan uusia yhteisymmärryksiä ja oivalluksia.

Ryhmäkeskustelussa haastatteliija ei osallistu keskusteluun, kuten ryhmähaastattelussa (Valtonen, 2005, 223). Olimme kuitenkin tehneet keskustelua varten teemarungon, jotta saamme mahdollisimman monipuolista aineistoa. Halusimme myös, että keskusteluun osallistujat pystyvät halutessaan valmistautumaan ja pohtimaan teemoja etukäteen.

Tutkimuksemme aineisto koostuu kolmesta ryhmäkeskustelusta. Keskustelujen järjestäminen oli melko pitkä prosessi, koska meidän piti sovittaa yhteen niin monen ihmisen aikataulut. Osa ennakkoon vapaaehtoiseksi lupautuneista osallistujista joutui valitettavasti aikataulullisista syistä jättäytymään pois tutkimuksesta. Tutkimuslupia pyysimme kolmelta eri taholta. Mukana oli päiväkoteja kahdesta Pohjois-Suomalaisesta kunnasta, sekä kunnalliselta että yksityiseltä sektorilta. Jokaisen keskustelun alussa kävimme läpi tutkimuksen eettiset

periaatteet täydestä anonymiteetistä ja annoimme osallistujille mahdollisuuden esittää siihen liittyviä askarruttavia kysymyksiä. Avaamme anonymiteettia tarkemmin pohdintaluvussa arvioidessamme samalla muita tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Aineiston keräsimme kokonaisuudessaan tammikuussa 2020. Kaikki haastateltavat olivat varhaiskasvatuksen opettajia, joilla oli kokemusta vähintään yhden opiskelijan ohjaamisesta.

Tarkoituksena oli koostaa kolme erilaista ryhmäkeskustelua, jotta aineistosta tulisi kokonaisuudessaan mahdollisimman laaja ja monipuolinen. Yksi ryhmä oli kunnallinen päiväkotiyhteisö isosta kaupungista, toinen ryhmä pienemmältä paikkakunnalta (yksi kunnallinen ja yksi yksityinen päiväkotiyhteisö), ja kolmas ryhmä yksityiseltä sektorilta.

Ensimmäisessä ryhmässä oli kaksi keskustelijaa, joilla oli molemmilla alalta vähintään 10 vuoden kokemus. Heillä oli molemmilla kokemusta varhaiskasvatuksen opettajien työssäoppimisen ohjauksesta runsaasti. Keskustelijat olivat samasta päiväkodista. Keskustelu kesti 1 tunnin ja 2 minuuttia. Litteroitua tekstiä tuli 18 sivua, jonka fonttina oli Arial, fonttikoko 12, rivivälillä 1,5. Keskustelun tunnelma oli rento. Keskustelu käytiin etukäteen laaditun teemarungon pohjalta, mutta oli sallittua ja suotavaa tuoda esille asioita myös teemarungon ulkopuolelta. Tavoitteenamme oli häivyttää haastattelun omaista keskustelua, ja saada aikaan aitoa keskustelua ja kerronnan virtaa. Aineistosta tuli rikas ja monipuolinen. Keskustelun vetäjinä pyrimme antamaan tilaa aidolle keskustelulle.

Toisessa keskustelussa oli myöskin kaksi keskustelijaa. Keskustelijat olivat eri päiväkodeista, toinen kunnalliselta ja toinen yksityisestä päiväkodista. Toisella keskusteluun osallistujista oli jo vuosien kokemus alalta, toinen oli ensimmäistä vuotta töissä varhaiskasvatuksen opettajana. Heitä yhdisti se, että olivat urallaan ohjanneet vain yhtä opiskelijaa. Keskustelu kesti 40 minuuttia, ja litteroitua aineistoa tuli 22 sivua (fontti Arial, 12 ja riviväli 1,5). Tästä ryhmästä saimme rikasta aineistoa aloittelevien ohjaajien kertomuksista. Keskustelutilanne oli mukavan rento ja avoin. Keskustelijat lähtivät helposti juttelemaan aiheista keskenään, mikä oli tarkoituskin. Aluksi mietimme, että vaikeuttaako luonnollista keskustelua se, että keskustelijat eivät tunteneet toisiaan. Tämä ei kuitenkaan tullut esille, vaan keskustelu oli oikein luontevaa.

Kolmannessa keskustelussa mukana oli kolme keskustelijaa, joilla oli alalta kokemusta n. 10 vuotta tai enemmän. Opiskelijoiden ohjaamisesta heillä oli kokemusta kahdesta opiskelijoista useisiin. Keskustelijat olivat samasta päiväkodista. Keskustelu kesti 1 tunnin ja 23 minuuttia. Litteroitua aineistoa tuli 23 sivua (fontti Arial, 12 ja riviväli 1,5). Keskustelu oli aiempiin

verrattuna erilainen, kun keskustelijoita oli kahden sijasta kolme. Keskustelu rönsyili paljon, ja saimme monipuolista aineistoa, ja erilaisia näkökulmia verrattuna aikaisempiin keskusteluihin.

3.4 Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston temaattisen analyysin keinoin. Tutkimuksessamme olemme päätyneet aineistolähtöiseen analysointiin, ja näin ollen viitekehyksenä analyysissämme tulee olemaan aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Temaattisen analyysin eroavaisuutta sisällönanalyysistä useimmiten pidetään sitä, että se kuvailee aineiston piilevää sisältöä analyysissä, kun taas sisällön analyysissä ilmeistä sisältöä. Tästä on tutkijoilla eriäviä mielipiteitä, mitä sisällöstä on tarkoitus analysoida. Osan tutkijoiden mukaan analyysi voi olla joko sisällön merkityksien tai piilevien teemojen analysointia, mutta ei kumpaakin yhtäaikaisesti (Braun & Clarke, 2006, 84). Vaihtoehtoisesti ei ole tarvetta tehdä terminologista eroa, vaan tutkija päättää kumpaa haluaa aineistonsa sisällöstä tutkia ja päätös siitä on tehtävä vain ennen analysoinnin aloitusta (Joffe & Yardley, 2004, 63).

Temaattinen analyysi kuuluu laadullisen tutkimuksen analyysissä kategoriaan, jota ei ohjaa mikään eriytynyt teoria tai epistemologia. Kuitenkin analyysiin voi soveltaa eri teorioita ja teoreettisia lähtökohtia. Aineistoa on mahdollista analysoida aineisto- tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 78). Temaattinen analyysistä on näkemuseroja eri tutkijoilla, osan mukaan se on menetelmään perustuvaa systemaattista analysointia (Guest, MacQueen & Namely, 2012, 12–11) ja osa tutkijoista luokittelee temaattisen analyysin verrattain vapaana analyysimetodina (Braun & Clarke, 2006, 78).

Braun & Clarke (2006) esittävät kuusi temaattisen analyysin vaihetta. Prosessi ei ole suoraviivainen, vaan vaiheiden välillä kuljetaan prosessin edetessä. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan. Aineisto litteroidaan, ja tarvittaessa luetaan useita kertoja läpi. Jo tässä vaiheessa ensimmäisiä havaintoja kirjataan ylös. Toisessa vaiheessa aineistoa koodataan, etsien mielenkiintoisista ominaispiirteistä ja kootaan niitä yhteen. Kolmannessa vaiheessa teemat alkavat hahmottumaan. Koodeille etsitään potentiaaliset teemat, ja kerätään aineistosta kaikki merkitykselliset asiat teemojen alle. Neljännessä vaiheessa teemoja tarkastellaan lähemmin ja arvioidaan. Tarkastellaan, toimiiko teemat niiden alle koodattujen lainausten kanssa, ja koko aineistoon peilaten. Viidennessä vaiheessa määritellään ja nimetään teemat. Kuudennessa vaiheessa kirjoitetaan raportti, jossa esitellään aineistosta esimerkkejä,

lainauksia ja verrataan tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. (Braun & Clarke, 2006, 82, 87.)

Analyysissa olemme ensisijaisen kiinnostuneita kertomuksista, joten litterointivaiheessa emme kirjoittaneet auki jokaista pitkää taukoa ja hyväksyvää äännettä. Emme myöskään olleet kiinnostuneita ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta, mutta se vaikutti jonkin verran aineistoon. Joissakin ryhmissä yksi keskustelijoista oli selvästi enemmän äänessä kuin muut. Yritimme tasapainottaa tilannetta osoittamalla kysymyksiä puheen lisäksi myös katseella ja kehonkielellä kaikille osallistujille. Squiren (2008) artikkelista ilmeni, että on vältettävä arvottamasta joitakin keskusteluja paremmaksi kuin toisia (Squire, 2008, 60). Tämän vuoksi pyrimme käsittelemään tasavertaisesti analyysissä näitä kaikkia kolmea aineistoa. Keskustelutilanteet ja aineistot olivat keskenään hyvin erilaisia, mutta kaikista saimme ”irti” jotain, mitä muista emme saaneet.

Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla, eli kirjoitimme kaikkien kolmen keskustelun nauhoitteet auki. Aloitimme litteroinnin heti keskustelujen jälkeen, kun ne olivat tuoreena mielessä. Kirjoitimme alustavia havaintoja ylös, ja keskustelimme esiin nousseista havainnoista, sekä eri aineistojen eroavaisuuksista. Litteroimme aineistot puoleksi, joten luimme myös toistemme kirjoittamat litteroidut tekstit läpi useaan kertaan.

Toisessa vaiheessa aineistojen lukeminen jatkui, ja aloimme hahmottelemaan erilaisia ajatuskarttoja ja taulukoita esiin nousseista teemoista, yllättävistä huomioista ja aineistojen välisistä eroista. Koodasimme aineistoa värejä käyttäen. Värikoodaus tehtiin kuitenkin vasta silloin, kun olimme tehneet alustavan taulukon pää- ja alateemoista.

Kolmannessa vaiheessa teimme yhdessä ajatuskartan, jossa pääteemat ja alateemat alkoivat hahmottua. Tässä vaiheessa yhdistelimme molempien aikaisemmin tehtyjä ajatuskarttoja ja havaintoja. Alustavat teemat alkoivat löytyä.

Neljännessä vaiheessa testasimme teemojen toimivuutta. Kävimme aineistoa läpi, värikoodaten sieltä tutkimuskysymyksemme kannalta merkityksellisiä lauseita ja kappaleita. Muokkasimme hahmoteltuja teemoja niin, että kaikelle merkitykselliselle sisällölle löytyi teemojen alta oma paikka. Taulukossa 1 esimerkki värikoodauksesta:

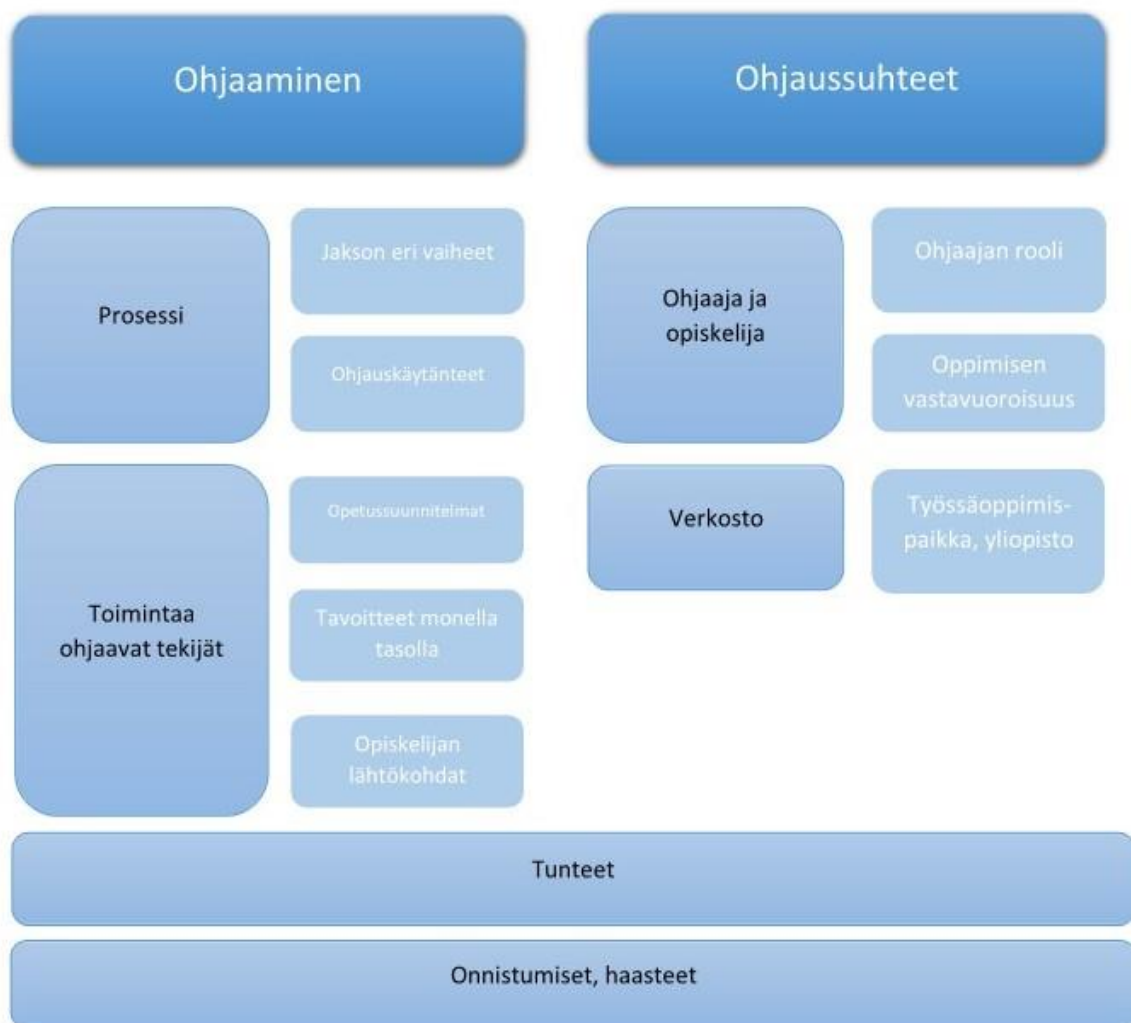
Taulukko 1. Esimerkki aineiston värikoodauksesta.

<p>”Anna: Joo. No just semmosista onnistumisista on kiitelty että täällä [päiväkodissa] on tavallaan huolehdittu niin hyvin että on annettu informaatiota tarpeeksi, on annettu heille vastuuta sen mukaisesti miten he ovat valmiita sitä ottamaan. Just nimenomaan heidän taustojensa ja kokemustensa mukaisesti. Ja</p>	<p>Verkosto (päiväkoti, tiimi)</p>
<p>määki oon kovasti kannustanu että voi vaikka viereisessä huoneessa olla lasten kanssa ilman minua, jos jännittää vaikka minun läsnäolo, että kokeilla sitä omaa, omia siipiänsä, että siitä on niinku sanottukin että on päässy tekemään kaikkea mitä on halunnu. Että se on semmonen mihin ollaan luotettu ja tietenki se riippuu aina siitä opiskelijasta. Ja tosiaan se avoin vuorovaikutus, se on se mistä meitä [päiväkodin työntekijöitä] ollaan kiitelty kyllä kans. Että sitä semmosta arviointia käydään päivittäin siinä että sitä ei tarvi lähtä sinne SAK-ajalle istumaan ja juttelemaan vaan niitä voijaan siinä hetkessäkin puolin ja toisin jutella.”</p>	<p>Opiskelijan lähtökohdat</p>
<p></p>	<p>Ohjauk käytänteet</p>
<p></p>	<p>Ohjaajan rooli</p>

Viidennessä vaiheessa muodostimme lopullisen taulukon tuloksista. Kopioimme kaikki tietynväriset ilmaukset omien teemojensa alle. Näin helpotimme työtämme kirjoittaessa tuloksia auki. Viimeisessä vaiheessa kirjoitimme tulosluvun.

4 Tulokset

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme tuloksia tutkimuskysymykseen vastaten. Esittelemme ensin aihepiireittäin keskeisimpiä tuloksia tutkimusaineistostamme, jota tulemme peilaamaan aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja teoriaan. Tulokset ovat esitelty alalukuihin alla olevan kuvion 1. perusteella. Käsittelemme teemat vuorollaan kuvion otsikoiden mukaisesti. Tunteet sekä onnistumiset ja haasteet käsittelemme tulosten lomassa, koska niitä ei ole mielekästä erotella asiayhteyksistä omiksi luvuikseen.



Kuvio 1. Mitä päiväkodin ohjaavat opettajat kertovat opiskelijan ohjaamisesta?

4.1 Ohjaaminen

4.1.1 Prosessi - työssäoppiminen yhteisenä matkana

Kokemuksien poluilla - työssäoppimisjakson eri vaiheet

Työssäoppimisjakson alkuvaiheessa ohjaajat tunnustivat ensitapaamisen merkityksellisyyden opiskelijan kohtaamisessa, jotta jokainen opiskelija kokisi työssäoppimispaikassa olonsa tervetulleeksi. Ryhmäkeskusteluissa nostettiin esiin lämmin vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välille heti työssäoppimisjakson alkuvaiheesta lähtien. Suvi ja Elina kertoivat, miten kohtaavat opiskelijan työssäoppimisjakson alussa.

“Suvi: Se lämmin vuorovaikutus tietenkin. Että otetaan lämmöllä vastaan. Sitten oikeestaan, näkee siinä alussa heti että onko se minkälainen persoona, että onko - kuinka paljon, pitääkö ohjata että mennäänpä kättelee täällä on meidän lapsukaiset ja vähä niinku että pääsee mukaan siihen touhuun ja aamulla kun tullaan niin osa lapsista on jo eri leikeissä että sitten ohjataan siinä ohimennen että sää voit vaikka istahtaa tähän.”

“Elina: No mää ainakin pyrin siihen, että sais sen opiskelijan käymään täällä ennen kuin se harjoittelu alkaa. Sitten koitan järjestää semmosen ajan, että oikeesti kerkee sit näyttää vähän paikkoja ja kerkee kertoa tästä paikasta ja silleen niinku, että sille opiskelijalle tulis semmonen tervetullut olo tänne.”

Samalla tavalla Liinamaan (2014) tutkimuksessa opiskelijan ja ohjaajan ensikontaktia pidettiin merkittävänä koko harjoitteluprosessin ja vuorovaikutussuhteen kannalta. Olennaista oli, millä tavalla opiskelija otettiin päiväkotiin vastaan, ja miten ohjaaja osoitti kiinnostusta opiskelijaa ja hänen harjoitteluun kohtaan. Ohjaussuhteen rakentuminen koettiin alkavan ensimmäisen tapaamisen pohjalta. (Liinamaa, 2014, 123.) Myös muissa tutkimuksissa on huomattu ensitapaamisen merkitys. Loizou (2011) tutkimuksessa opiskelijan näkökulmasta he kokivat helpotusta, kun olivat tavanneet ohjaajan ensimmäistä kertaa. Helpotuksen tunne tuli siitä, kun he huomasivat, että ohjaaja halusi ja aikoi auttaa heitä työssäoppimisjakson aikana. (Loizou, 2011, 378.)

Ohjaaja omalta osaltansa pyrkii valmistautumaan opiskelijan tulon lukemalla läpi yliopistolta tulleita ohjeistuksia työssäoppimisjaksosta ja opiskelijan saavuttua mahdollistetaan riittävästi aikaa ensimmäisen työssäoppimispäivän alkuun. Ohjaaja pyrkii valmistautumisensa avulla mahdollistamaan helpon ja sujuvan aloituksen

työssäoppimisjaksolle. Kuten Anna kertoo, ohjaaja pyrkii omalta osaltaan tekemään vastaanottotilanteesta onnistuneen.

“Anna: Itte oon ihan samaa mieltä, että se on se ensimmäinen puhelu on tosi tärkeä jo, kun opiskelija soittaa tänne ja ittekkihän sitä jo innostuu, että nyt se tuli. Nyt se on niinku oikeesti sen ihmisen ääni täällä ja se nimi on saanu jotaki jo, ääntä ainaki ja musta on tosi kiva ollu että me ollaan kyllä aina haluttu ottaa niitä opiskelijoita. Niin ollaan sillä asenteellaki heti, että ilman muuta ompa kiva, että tuut ja sovitaan ajat ja muut tämmöset. Ja ehkä vakalta on tullu sähköpostia ja siellä on jotaki tietoja annettu, niitä lukastaan siinä itte läpi ja ollaan sillä tavalla kuitenkin valmistauduttu niitten resurssien mukaan mitä sieltä on sitte annettu. Meillä on ehkä ollu kauheen hyvä tuuri, kun meillä on ollu opiskelijatki niin kauheen semmosia ihania ja avoimia ja semmosia että se on menny kyllä tosi kivasti ne vastaanottotilanteet. Että ollu puolin ja toisin semmosta innokkuutta ja iloisuutta ja sillai. Ja on ehkä opiskelijat antaneekin palautetta, että täällä on onnistuttu siinä vastaanottamisessa. En puhu pelkästään itsestäni vaan yleisesti mitä on opiskelijat sanonu.”

Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat toivat myöskin vahvasti esille opiskelijan yksilöllisyyden ohjauksen ja ohjaussuhteen lähtökohtana. On olennaista oppia tuntemaan opiskelijan persoonaa ja toimintatapoja, jotta vuorovaikutussuhde muodostuu yksilöllisesti ja vastavuoroisesti. Tutkimuksessa ilmeni lisäksi avoimen vuorovaikutusilmapiirin, rehellisyyden ja välittömyyden tärkeys. Ilmapiirin avoimuutta ja rehellisyyttä ei pidetty itseisarvona, vaan välineenä, jonka avulla vuorovaikutus rakentuu ja oppiminen etenee. (Liinamaa, 2014, 108.) Myös Väisänen tutkimuksessa sekä ohjaajat että opiskelijat pitivät myönteistä ilmapiiriä ohjauksen tärkeimpänä piirteenä (Väisänen, 2003, 59.). Alkuvaiheen tutustumista on Gutin ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa nimetty muodolliseksi vaiheeksi, josta työssäoppimisjakso etenee ystävälliseen ja luottamuksen vaiheeseen (Gut ym., 2014, 244).

Aina opiskelijaa ei erinäisistä syistä ennätä nähdä ennen työssäoppimisjakson alkua. Tarja kuvaili kuinka hänen ja opiskelijan valmistautuminen työssäoppimiseen alkoi.

“Tarja: ... No ite kävin, ... selasin sieltä sähköpostista ja mitä sitä tuli sitä matskua kävin läpi mitä siellä kerrottiin asiasta. Opiskelija otti aika viime tipassa yhteyttä, ei hän ehtinyt käyvvä, käyvvä aikasemmin että tavallaan ihan sillä sähköposti ja paperi ja sillä ohjeistus tasolla valmistauduin.

Tarja: Puhelun hän soitti, että sen verran että puhelimessa kuulin.”

Gutin ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijan ja ohjaavan opettajan välille saattaa aiheuttaa jännitteitä, jos heillä ei ole mahdollisuutta ennen työssäoppimisjaksoa tavata toisiaan (Gut, ym., 2014, 242). Tällöin molempien ennakko-odotukset eivät pääse muokkaantumaan millään tavalla, jos taas olisi mahdollisuus nähdä alkuperäiset odotukset voisivat muokkaantua (Siebert, Clark, Kllbridge & Peterson, 2006, 421).

Jakson edetessä ohjaaja pyrkii antamaan tilaa itsenäisempään toimintaan päiväkotiryhmässä. Läpi ohjausprosessin ohjaaja pyrkii enemmän avustavaan rooliin ja takaa läsnäolollansa opiskelijalle mahdollisuuksia kokeilla turvallisesti päiväkotiympäristössä toimimista. Tarja ja Elina kertoivat miltä heistä tuntui työssäoppimisen taittuessa jakson loppua kohti.

“Tarja: Sitähän pääsee helpolla, kun opiskelija hoitaa ne omat hommat, saa kokoajan siirtyä syrjään. Nukkarissa oli niin ihanaa kun mää tein siellä omia suunnittelu hommia ku opiskelija luki ja hoiti tavallaan sen mun homman siinä, että olin vaan siellä läsnä niin pääsi pikkuhiljaa aika paljon helpommalla.

Elina: Niin, silleen vähän niinku pysty siirtyyn taka-alalle.

Tarja: Niin, kyllä kokoajan ite vähän peruuttaa pois, että opiskelija ottaa sen oman paikan...”

Tutkimuksemme ohjaavat opettajat kertoivat, kuinka harjoittelun edetessä antavat opiskelijalle lisää vastuuta. Myös O’Brian kollegoineen (2007) ovat todenneet tutkimuksessaan, että ohjaavan opettajan täytyy luottaa opiskelijaan, hänen oppimishalukkuuteensa ja ohjeiden vastaanottamiseen. Tutkimuksessa nousi myös esiin, että myös ohjaajan on luotettava itseensä, ja antaa opiskelijan kokeilla omia siipiään. (O’Brian ym., 2007, 270.)

Työssäoppimisjakson loppuvaiheessa ohjaajat halusivat varmistaa, että onhan opiskelija ollut jaksoon tyytyväinen, ja että onhan hän saanut toteuttaa kaikkea mitä on halunnut. Anna kuvaili, kuinka hän kannusti opiskelijaa vielä työssäoppimisen loppumetreillä kysymään askarruttavista asioista.

“Anna: Ja kovasti vielä siinä vaiheessa [lopussa] kysellään että oothan nyt varmasti kaiken kysyny ja kaiken saanu mitä oot oottanu ja vieläkö haluaisit jotakin asiaa vielä tässä, että nyt on vielä mahollisuus että vähä sitä hoksauttaakkin siinä, vielä on viimeiset hetken ottaa meistä kaikki irti.”

Tutkimuksessamme ohjaajien tunnelmat työssäoppimisjakson lähestyessään loppuaan olivat haikeat. Ohjaajat kokivat myös positiivisia tunteita, kun tiesivät opiskelijan pärjäävän opintojen seuraavissa vaiheissa.

“Anna: Itellä ei oo ollu mutta jos ois semmonen kovastikkin haastava tai näin nii vois olla huojentavaakin, mutta itellä ei ole tullu sellasia tunteita koska ne on ollu aina niin kivoja, niin enemmän se on se haikeuden tunne ja semmonen että noniin taas hänellä siivet kantaa tuolla muualla ja semmosta”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat kuvasivat harjoittelun loppuvaihetta yhteisen matkan päättymisenä, johon liittyi myös haikeutta (Liinamaa, 2014, 122).

Pedagogisia keskusteluja ja erinäisiä käytänteitä

Ohjaavat opettajat nostivat ohjauskäytänteissä opiskelijan kanssa käydyt keskustelut keskiöön. Pedagogisia keskusteluja käytiin arjen lomassa ja viikoittain keskustelulle katsottiin kalenterista keskustelu-aikaa. Myös aiemmissa tutkimuksissa ohjaajat opettajat toivat esille ohjauskeskusteluiden tärkeyden. Osa ohjaajista toivat esille sen, kuinka opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut kannustavat heitä refleктоimaan omaa toimintaansa. (Leshem, 2012, 417.) Tarja nosti pedagogiset keskustelut ohjaajana itselleen merkitykselliseksi ohjauksen käytänteeksi.

“Tarja: Pedagogiset keskustelut

[Naurua]

Tarja: Se oli niinku varmasti se mitä täälläkin opiskelijalle itelle aivan tosi tärkeä. Se, että saa miettiä pedagogiikan kannalta niitä asioita. --- Ne on aina itelle tosi tärkeitä, mut sit jotenkin opiskelijan kanssa jotenkin taas se erilainen näkökulma ja toki itellä sitä kokemusta ja hälle tuoretta jotenkin se oli meille nyt se oleellinen. ”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat korostivat keskustelujen ja toiminnan merkitystä opiskelijalle, mutta parhaimmillaan keskustelut olivat antoisia myös ohjaajan ammatillisuudelle. Keskustelujen kautta sekä opiskelijan että ohjaajan ammatillinen kehitys sai uusia näkemyksiä ja ajatuksia. Ohjaajat kokivat innostavina ja merkityksellisenä keskustelut, joissa vaihdettiin ajatuksia varhaiskasvatuksen pedagogisista teemoista. (Liinamaa, 2014, 101, 116.)

Varsinaisten ohjauskeskustelujen lisäksi ohjaajat toivat esille arjen lomassa käydyt keskustelut. Joskus tilanteet vaativat sen, että opettaja haluaa selventää pedagogiset ratkaisunsa opiskelijalle heti tilanteen jälkeen. Tarja, Elina ja Miia toivat esiin, että osan asioista voi keskustella arjen tilanteissa, mutta arkaluonteisemmat asiat jätettiin yhteisiin hetkiin.

“Tarja: Me otettiin [ohjauskeskusteluille] viikoittain se tunti. Ihan oltiin ryhmästä pois ja käytiin asioita läpi. Toki siellä lomassa mitä lisäksi. Se oli se kokonaan pois ryhmästä ihan kahden kesken.

Elina: No meillä oli aikalailla sama, just ihan niinku just jossaki pihalla ja tälleen ja joka välissä.”

“Miia: Että se on hirveen luonnollista ja on paljon asioita mitä ei voi opiskelijan kanssa siinä käydä läpi siinä lasten kanssa, mutta se otetaan se hetki luonnollisesti siinä hyvin pian sen hetken jälkeen, jos on jotain lasten välistä tai huomasiitko tämän ja tämän ja ton, mitä niinku tapahtuu koko ajan siinä ryhmässä ollessa.”

Samaan tapaan Quinonesin ja kollegojen (2019) tutkimuksessa opiskelija ja ohjaaja nähtiin kumppaneina, ja tämän vuoksi ohjaajilta odotettiin paljon keskustelua päivän aikana. Keskustelujen tarkoituksena oli syventää opiskelijan ymmärrystä ryhmän toiminnasta ja opettajan tekemistä pedagogisista ratkaisuista. (Quinones ym., 2019, 11.)

Saila kertoi, että on kannustanut myös opiskelijoita käymään pedagogisia keskusteluja myös keskenään. Kyseessä oli tilanne, jossa kahdella ryhmän opettajalla oli opiskelijat ohjattavana yhtä aikaa.

“Saila: Että mää ainaki myös opiskelijoita kannustan, että meillä oli viimeksikki Annan kanssa yhtäaikaan opiskelijat ja kannustin myös opiskelijoita keskenään ottamaan semmosia pedagogisia kahveja. Että voivat käydä kahdestaan kahvilla ja keskustella samalla vähä niinku mitä on sillä hetkellä ja sinä päivänä ja lähiaikana hoksannu.”

Gardinerin (2010) tutkimuksessa löydettiin useita hyötyjä, kun opiskelijat toimivat toistensa “vertaismentoreina”. Opiskelijat muun muassa suunnittelivat ja opettivat yhdessä. Vertaismentorointi auttoi heitä parantamaan omaa suoritustaan. Ohjaajan näkökulmasta opiskelijat jakoivat keskenään ajatuksia vapautuneemmin sekä oppivat ja kehittyivät yhteystoiminnan tuloksena. (Gardiner, 2010, 239, 243.)

Positiivisuus nousi ohjaajien puheissa yhdeksi ohjauskäytänteeksi. Sitä hyödynnettiin persoonallisoin tavoin kannustamalla, vahvuuksien hyödyntämisenä ja onnistumisten kautta moninaisesti. Useampi tutkimuksen ohjaavista opettajista kertoi innostuksesta ja sen tarttumisesta.

“Anna: Mitä on oppinu ohjaamisesta niin sen on nähny että oma innostus tarttuu, ja se on meille luontevaakin se innostus. Kyllä se opiskelija helposti innostuu, kun on itsekin innokkaana, ja kun innostuu hänen ideoistaan, niin se pomppii siinä sitten.

Sini: Innostuksen kierre

Anna: Niin kyllä, innostuksen kierre! Positiivinen juttu...”

Samanlaisia havaintoja on löytynyt myös Leshemin (2012) tutkimuksessa, jossa ohjaavat opettajat toivat esille, että opettajan täytyy motivoivalla tavalla haastaa opiskelijaa ja välittää tietoa, sekä toimia roolimallina kaikissa suhteissa. (Leshem, 2012, 417.)

Ohjaavat opettajat antavat opiskelijoille palautetta arjessa eri tilanteiden yhteydessä ja viikoittaisissa keskusteluhetkissä. Kysyessämme, onko ohjaavan opettajan ja opiskelijan välisille keskusteluille työssäoppimisjaksolla riittävästi aikaa ohjaavat opettajat nostivat esiin, että ohjaaja on velvollinen järjestämään aikaa ohjaamiselle riittävästi. Saila kertoi, kuinka ajan järjestäminen keskustelulle kuuluu ohjaajan velvollisuuksiin.

“Saila: Minusta jos opiskelijan on ottanu niin se aika pitää sieltä löytyä..... ollaan yhdessä katottu kalentereita, että löytyy se ohjausaika. Että ei oo jääny pitämättä. Minusta se on meidän ohjaajien velvollisuus, että löytyy sitä aikaa.”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat kokivat ohjauskeskustelut merkittävänä pedagogisen tason toimintamuotona. Ne toteutuivat sekä enakkoon sovittuina, että pedagogisen toiminnan ohessa ennakoimattomasti ja satunnaisesti. Keskustelujen järjestäminen oli kuitenkin usein vaikeaa henkilöstöresurssien puutteen vuoksi. (Liinamaa, 2014, 118.) Meidän tutkimukseemme osallistuneilla ohjaajilla viikoittaiset ohjauskeskustelut järjestyivät heidän mukaansa hyvin. Niin kuin Saila asiaa kommentoi, kun on opiskelijan ottanut niin aikaa pitää löytyä ja järjestää.

Positiivisuus ja empaattisuus nousi esiin myös opiskelijaan kohdistuvan palautteen annossa. Haastavissa hetkissä eletään erinäiset tunteet yhdessä opiskelijan kanssa. Suvi kuvaili, kuinka pyrkii antamaan palautteen positiivisen kautta kuitenkin unohtamatta kehityskohtia.

“Suvi: Se positiivisuuski säilyttää, että jos on sitte jotaki rakentavaa palautetta mitä annetaan ja näin, niin mennään sen kautta ettei lytätä sitä opiskelijaa, vaan just sillai että ohjataan siinä ja se on sellasta hienosäätöä, mutta rehellistä kuitenkin, että opiskelija itekki tietää näin. Sitten myötäeletään sitä, että jos harmittaa joku, jos vaikka joku meni mönkään niin siinä kannatellaan, että itellä on ne tunteet.”

Suvi kuvaa herkkyyttä palautteen antoon liittyen. Korjaavaakin palautetta täytyy joskus antaa, mutta sen voi tehdä empaattisesti. La Paro ja kollegat (2017) korostavat artikkelissaan, että palautteen antaminen opiskelijalle hänen suoriutumisestaan on tärkeää. Palautetta voi antaa tilanteissa heti, tai keskustella siitä ohjauskeskusteluissa. (La Paro ym., 2007, 369.)

Ohjaajien kertomuksista nousi esiin, että ohjaavat opettajat haluavat opiskelijoiden löytävän palon ja rakkauden lapsiin. Siihen liitettiin oleellisesti lapsen kuuntelemisen ja kohtaamisen tärkeys. Jotta opiskelija voisi ohjaajalta oppia näitä asioita, ohjaajat nostivat oman esimerkin näiden oppimisen kannalta ohjauskäytänteiden keskiöön.

“Miia: Oma esimerkki ja pedagogiikka

Suvi: Joo omalla esimerkillä

Laila: Oma esimerkki on kaiken a ja o

Suvi: Ja sekin on muuten niitä ilon hetkiä. Yhtäkkiä, kun sää huomaat, että se on niinkö, vaikka imeny susta jotaki, vaikka vuorovaikutusta, jos on ollu vähä jäykkä tai jännittynyt lapsen... nii sitte miten sää ite lähestyt lapsia niin sitte se on imeny susta ja sää huomaat että se käyttää sitä. Ootteko te huomannu?”

Samanlaisia tuloksia saatiin Liinamaan (2014) tutkimuksessa. Ohjaajien ja työntekijöiden toimintatapojen seuraaminen ja havainnointi auttoi opiskelijoita hahmottamaan ja selkiyttämään heidän omaa, persoonallista tapaa toimia. (Liinamaa, 2014, 84.) Eräissä tutkimuksissa on jo pitkään huomattu yhteistyössä toimivien opettajien merkitys opiskelijan oppimiselle. Opettajan on huomattu vaikuttavan opiskelijan uskomuksien ja käytäntöjen muotoutumiseen. (ks. Hastings, 2004, 136.)

Ohjaajat ottivat huomioon opiskelijan tunteet omassa toiminnassaan. Ohjaajilla oli erilaisia toimintatapoja saada opiskelija rentoutumaan, jos opiskelijoita esimerkiksi jännitti. Anna, Suvi ja Laila kertovat, miten pyrkivät vapauttamaan opiskelijaa jännityksestä.

“Anna: Ja määki oon kovasti kannustanu, että voi vaikka viereisessä huoneessa olla lasten kanssa ilman minua, jos jännittää vaikka minun läsnäolo, että kokeilla sitä omaa, omia siipiänsä”

“Suvi: Nii sitte kun sitä [opiskelijaa] vähän jännittää joku ohjaamistilanne niin sitten kun hän onnistuu, ja saa antaa sitä palautetta että nyt on hyvin menny ja ne on semmosia itellekki että tulee semmonen hyvä fiilis että näkee sen toisenki [onnistumisen].”

“Laila: Mää pidän, tai yritän koko ajan opiskelijaa keventää. Että elä jännitä. Emmää koko ajan jankuta sitä, mutta oon niin luonteva ja ystävällinen, ylikin jopa, niin että kun näkee että joku on ihan paniikissa, niin osais rentoutua ja heitän jotain ihan käsittämätöntä läppää, että se ihminen rauhottus. [Naurua]”

Ohjaajille oli tärkeää, että opiskelija pääsee jännityksestä yli mahdollisimman nopeasti, jotta se ei ole esteenä opiskelijan suoriutumiselle työssäoppimisjaksolla. Quinonesin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa ohjaajat käyttivät “empaattista mentorointia”, kun huomasivat opiskelijoiden olevan hermostuneita ja eksyksissä. Empaattisessa ohjaustyyllissä ohjaaja antaa arvoa muiden tunteille ja mielialoille. (Quinones ym., 2019, 14.)

4.1.2 Toiminnan kehykset ja ohjaajan työkalupakki

Tässä osiossa käsittelemme tuloksia toimintaa ohjaavien tekijöiden näkökulmasta. Alateemoina ovat opetussuunnitelmat, tavoitteet ja opiskelijan lähtökohdat.

Opetussuunnitelmat - *“Lasten vasut, leopsit ja meidän tiimin vasu, niin ne on semmosia työkaluja”*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu) on valtakunnallinen määräys, jonka perusteella paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan, ja varhaiskasvatus toteutetaan. Vasu toimii siis kolmella tasolla: valtakunnallisesti, paikallisesti ja yksilön tasolla. (Opetushallitus, 2019.) Esiopetusta ohjaa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, ja se on myös valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma laaditaan ja esiopetus toteutetaan. ”Leopsilla” tarkoitetaan lapsen esiopetuksen

oppimissuunnitelmaa, joka laaditaan yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa. (Opetushallitus, 2014.)

Varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat ovat siis merkittävä osa varhaiskasvatuksen opettajan työn perustaa. Aineistossamme ne nousivat muutamia kertoja eri merkityksissä esille. Saila painotti vasun merkitystä ohjaamisen näkökulmasta, mutta muut ohjaajat eivät niinkään asiaa tuoneet ilmi ryhmäkeskusteluissa. Saila toi esiin vasun pohtiessaan niitä asioita, mitä hän haluaa opiskelijan oppivan työssäoppimisjakson aikana.

”Saila: Ja myös lisäksi sitten meidän vasu, että haluan aina että opiskelija on lukuun, ja ymmärtää mistä me puhutaan, niin se varhaiskasvatussuunnitelman korostaminen ja sen merkitys meidän työssä. Myös lasten vasut, leopsit ja meidän tiimin vasu, niin ne on semmosia työkaluja jotka kuitenkin ohjaa meidän työtä niin ne pitää olla myös opiskelijalla joka harjoittelussa, ja huolehtia että ne on käyty yhdessä keskustellen läpi, että näiden asiakirjojen merkitys on opiskelijalle selvä”

Tarja pohti vasua ja esiopetussuunnitelmaa siltä kannalta, että on opiskellut ja aloittanut työt ”eri vasujen aikana”. Vasun perusteet ovat muuttuneet melko radikaalisti viime vuosien aikana. Tarja sai vahvistusta opiskelijalta myös omaan toimintaansa ja siihen, että nykyinen toiminta ryhmässä on tämänhetkisten normien mukaista.

”Tarja: ...Ja sitten itellekki taas sitä et joo että jos kuulee sitä uutta esiopsia ja vasua niin samalla sitä, et joo oon mä oikeilla linjoilla itekki [naurua], että kun eri vasujen aikaan töihin tullu ja opiskellu”

Laila pohti ohjaamista siitä näkökulmasta, että varhaiskasvatuksen opettajan toimintaa ohjaa vasu, niin ohjaamisen perustana pitäisi olla varhaiskasvatuksen opintojen opetussuunnitelma.

”Laila: Kun sää teet lapsillekki sen opsin ja vasun kautta sitä työtä, niin miten sää teet sen, jos et sää tiedä mitä sää odotat niiltä lapsilta. Samahan se on teillekki [opiskelijoille]. Miten mä ohjaan, jos mä en tiä että mitä tänä päivänä kuuluu teidän opsiin. Kyllähän mä tiedän mitä mun aikana kuulu, mutta siitä on pikkusen aikaa.”

Opetussuunnitelmat nousivat yllättävän vähän kertomuksissa esille. Vasu on yksi opettajan merkittävimmistä työkaluista, ja toimintaa velvoittava asiakirja. Pohdimme, että onkohan vasu opettajille niin itsestään selvä asia, ettei se siksi noussut esiin opiskelijan ohjaukseen liittyvissä teemoissa.

Lailan mainitsema epätietoisuus koskien varhaiskasvatuksen opiskelijoiden opetussuunnitelmaa kohtaan nousi esiin myös muissa kertomuksissa. Ohjaajat kaipaavat tietoa siitä, mitä yliopistossa tänä päivänä opiskellaan. Ohjaajat saisivat tehtävänsä selkeyttä ja varmuutta, jos tietäisivät mitä opiskelijalta voi tiedollisesti ja taidollisesti olettaa.

Jungin, Recchian ja Ottleyn (2020) tutkimuksessa viikoittaisen tapaamiset ohjaajien ja opiskelijoiden kanssa perustuivat pienten lasten opetussuunnitelmaan. Opiskelijat oppivat syventämään ymmärrystään, kun he refleктоivat lasten kanssa tekemiään havaintojaan opetussuunnitelman pohjalta. (Jung, Recchia & Ottley, 2020, 9, 12.) Suomessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on uudistunut melko radikaalisti viime vuosien aikana, ja useat kentän ohjaajat ovat opiskelleet “vanhan vasun aikana”. Tämä antaa hienon mahdollisuuden työssäoppimisjaksoilla yhteiselle keskustelulle, oppimiselle ja pohdiskelulle ohjaajan ja opiskelijan välillä.

Tavoitteet monella tasolla

Tavoitteiden osalta tulokset ovat hyvin mielenkiintoisia. Tavoitteet nousivat aineistossa esille useista eri näkökulmista. Ohjaajat kuvailivat ensiarvoisen tärkeinä opiskelijan omia tavoitteita työssäoppimisjaksolle. Opiskelijan tavoitteet nousevat sekä yleisistä työssäoppimisjakson tavoitteista, että hänen omista ammatillisista tavoitteistansa. Ohjaajat opettajat kertoivat, että heillä oli myös paljon omia tavoitteita opiskelijalle. Nämä tavoitteet olivat sellaisia, mitä ohjaajat pitivät tärkeinä oman työnsä kannalta, ja halusivat myös opiskelijoiden ymmärtävän nämä lähtökohdat.

Kaikissa keskusteluissa ohjaajat toivat esille opiskelijan omien tavoitteiden ensisijaisuuden. Ohjaajat kuvailivat, että tavoitteiden muodostuminen ja niihin pääseminen on hyvin yksilöllinen prosessi, ja kokivat tärkeäksi käsitellä tavoitteita opiskelijan kanssa. Saila, Tarja ja Elina kertovat, kuinka opiskelijan omat tavoitteet olivat etusijalla.

”Saila: kyllä mä aattelen että ne tavoitteet on ne mihin pyritään, tavoitteita vähän hiotaan sen harjottelun aikana, ja niitten kautta lähetään sitten miettimään että onko hän saanu sen mitä on kultakin viikolta toivonu, ja jos ei oo saanu nii sitte mietitään että mitä meidän pitä tehdä, että päästäis näihin tavoitteisiin. Se on niin yksilöllistä ja riippuu opiskelijasta.”

”Tarja: Oli ajatuksena, että mikä hällä oli ne ohjeistukset ja tavoitteet. Ja sitten siinä alussa, ku opiskelija teki ite ne tavoitteet niin sitte siitä tuli ne asiat mitä piti tärkeenä. Siitä heti nousi jo hällä itellään se lasten kohtaaminen ja sitten tietenkin semmonen kuvan saaminen siitä

opettajan roolista ryhmässä. Ehkä ne nousi enemmän siitä mitä oli ne harjoittelun tavoitteet heillä yliopistolta päin.... Kyllä mää lisäsin ja ehottelin jotakin, että tätä voit ehkä voit vielä aatella lisäksi, mutta että se oli se pohja, mitkä oli ne.”

”Elina: Mulla oli vaan siinä ne opiskelijan omat tavoitteet”

Ohjaajilla oli myös hyvin paljon sellaisia ajatuksia, arvoja ja merkityksiä työlle, joita halusivat siirtää opiskelijoille. Saila, Elina ja Tarja nostivat kertomuksissaan esille lapsen yksilöllisen kohtaamisen.

”Saila: Ja mitä mää aina korostan, niin on perheiden ja lapsen kohtaaminen. Se alkaa siitä, että hän esittäytyy perheille, ja se herkkyyys havainnoida sitä lasta. Ne on aina pieniä asioita mitkä asiat on lapselle päivän aikana merkityksellisiä, ja aina haluaisin korostaa sitä että jokainen lapsi tulee päivän aikana huomioiduksi, ja myös sitä sitten siirtää opiskelijalle. Meillä on monenlaisia lapsia, on lapsia jotka sen aikuisen huomion aina saa, ja ottaa, keinolla millä hyvänsä, mutta myös ne ryhmän aremmat ja herkemätkin lapset, että nekin tulis huomioitua, ja tuonne selkäyttimeen se, että kaikki lapset huomioidaan. Niin ne on semmosia arvoja mitä ite ohjaajana aina haluaa viedä sille opiskelijalle.”

“Elina: No meidän päiväkodissa hirveesti semmonen lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja mun mielestä se on hirveen ihanaa, että meillä on vaikka semmonen tapa niinku joka aamu kaikki lapset kätellään ja sanotaan huomenta ja iltapäivällä heipat.

Tarja: Ai tekö aamulla? Meillä on iltapäivällä.

Elina: Joo, meillä on aina aamulla ja illalla heipat. Ja sitten niinku aina vaihtaa muutama sana. Just sitä niinku et tavallaan kiinnittää huomiota siihen et kerkeää ne kaikki lapset kohtaamaan päivittäin ja kuuntelemaan niiden juttuja ja semmosia niinku et jokainen kokis täällä itsensä tärkeäksi ryhmässä.”

”Tarja: Meillä on paljon positiivinen pedagogiikka viime vuodet täällä on siihen panostettu ehkä tämä on eka vuosi, ettei se niin vahvana oo nyt. Et tää on viime vuodet ollut, mutta siitä keskusteltiin ja siitä vähän utelin, että millä tavalle se näkyy siellä opinnoissa. Mutta just tuo jokaisen kohtaaminen ja sitten se vuorovaikutuksen laatu, että millä tavalla kohdataan, että se on lämmintä ja lasta huomioivaa ja ehkä semmonen tärkein. Sen jälkeen tulee kaikki muu.”

Laila ja Miia keskustelivat vuorovaikutuksen merkityksestä ja laadusta. He kuvailivat, kuinka he toivoivat opiskelijoiden löytävän palon ja rakkauden työtä ja lapsia kohtaan.

”Laila: Ja se mitä minun osalta ois vastaus siihen että mitä toivon opiskelijan oppivan, niin se että niillä syntyy paljo ja rakkaus lapsiin. Sitä mä toivon eniten ku mitään muuta. Kaikki muu tulee perässä.

”Miia: Tätä määki olin sanomassa, että meillä varmaan painottuu se vuorovaikutus ja se siihen lapsen lähelle asettuminen ja siihen rauhottuminen

Laila: Kuunteleminen, keskusteleminen. Se suorittaminen jää sitten ihan jonnekki muualle.”

Keskusteluissa tuli myös esille tavoitteita, jotka tähtäävät opiskelijan ammatillisuuden kasvuun, itseluottamuksen lisääntymiseen ja varhaiskasvatusalan arvostukseen. Suvi ja Laila kertovat, mitä he toivovat opiskelijan saavan mukaansa työssäoppimisjaksolta.

”Suvi: Tietenki se, että saa tulevaan työelämään ihan konkreettisia työvälineitä. Sitä että ne pärjää siellä maailmalla. Tottakai se on se tavoite että niillä tulee semmonen luottamus omaan tekemiseen ja just se mentorointi on mielestä sitä sitä, että sää kannattelet sitä ja siitä huomaa että hetkinen mää pärjäänki ja osaan.”

”Laila: ...Ja meidän tehtävä on auttaa koulutusta siinä, että heidän siivet kantaa sitten siellä kun ollaan valmistuttu... Työn arvostaminen yhdessä nostetaan siihen keskiöön, se kantaa myös meidän opiskelijoita ja ne ymmärtävät sen että ne valmistuvat arvokkaaseen ammattiin, ja ovat ylpeitä siitä, ja tekevät paljon töitä sen eteen, myös vapaa-ajalla täytyy lukea joskus.”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat kokivat tärkeänä tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajan työn ja asiantuntijuuden laajempaa merkitystä ja alan arvostusta. Ohjaajat halusivat korostaa myös varhaiskasvatusalan työn arvoa ja merkitystä, ja oman ammatti-identiteetin arvostusta sen edellyttämää työmoraalia. (Liinamaa, 2014, 114.)

Suvin kommentissa hän toi esille mentoroinnin, ja oman tehtävänsä ohjaajana opiskelijan ”kannattelijana”. Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajien kokemuksissa korostui sitoutuneisuus omaan tehtäväänsä ohjaajana, ja oman toiminnan merkityksellisyyden esiin tuominen. (Liinamaa, 2014, 124.)

Opiskelijoiden erilaiset polut

Opiskelijan lähtökohtien osalta tulosten keskiössä oli se, missä vaiheessa omaa ammatillista polkua opiskelija oli. Kertomuksissa nousi myös esiin se, että jokaisella opiskelijalla on omat oppimispolkunsaa, eikä tavoitteiden tarvitsekaan olla samanlaiset kaikille.

Anna ja Saila pohtivat työssäoppimisen alkuvaiheen osalta sitä, että missä vaiheessa opintoja ja omaa ammatillista polkua opiskelija on.

”Anna: Hmm... no tietenki sillätavalla onhan siinä semmonen odottava tunne, että minkähänlainen opiskelija mulle nyt tulee ja missähän vaiheessa hän on, kun opiskelijoitakin voi olla sellasia että on nuoria jotka on ehkä kirjoitusten jälkeen tullu suoraan opintoihin eikä oo päiväkodista paljookaan kokemusta. Sitten on meillä kokemusta sellasistakin jotka on jo uutta ammattia ja edellinenki ammatti on saattanu olla jo hyvin pitkälti tätä samaa alaa, siellä vaan vähän täydennetään, niin se on ehkä semmonen mitä ensin siinä aattelee että minkälaisista lähtökohista hän tulee. Se on semmonen jonka itteki tarvii siihen alkuun sitte.

Saila: Se on vähä semmosta haisteluvaihetta

Anna: Nii!

Saila: Vähä niinku tutustelua toisiimme ja

Anna: Kun siihen riippuu heti se, että kuinka paljon sun täytyy rueta kertomaan päiväkodin niinku arjesta ja rutiinista siihen ensimmäiseen päivään. Sitte taas joku, jolla on päiväkodista jo kokemusta ni ei sitä tartte siihen alkuun ennää. Mm. Odottava tunne.”

”Saila: Mutta vakaopiskelijat on kyllä... en tiää mitä siellä tehdään mutta sieltä tulee aina hyviä opiskelijoita!”

Myös muissa tutkimuksessa ohjaajat kokivat, että aloittelevat opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta kuin opintojen loppuvaiheessa olevat. (Liinamaa, 2014, 108; Quinones ym., 2019, 12.)

Saila nosti esille opiskelijan yksilöllisen huomioimisen. Hänen mielestään oli hienoa, että nykypäivänä myös opiskelijat saavat kulkea omaa oppimispolkuaan pitkin.

”Saila: Jotenki kiva huomata, että teillä opiskelijoillakin otetaan yhä enemmän se yksilöllisyys huomioon, että ei kaikilla oo todellakaan ne samat tavoitteet. Että se on ihana huomata, kun puhutaan täällä varhaiskasvatuksessa paljon siitä yksilöllisestä huomioinnista niin se myös ulottuu opiskelijoillekin. Että jokainen saa edetä sitä omaa oppimispolkua pitkin. Se on musta hieno ajatus.”

Liinamaa (2014) löysi tutkimuksissaan samanlaisia piirteitä. Ohjaussuhde muodostui yksilöllisesti ja vastavuoroisesti eri opiskelijoiden kanssa. Tämän vuoksi ohjaajat pitivät

tärkeänä sitä, että opiskelijan persoonan ja toimintatavat oppivat tuntemaan. (Liinamaa, 2014, 108.)

Anna kuvasi sitä, että vastuuta on annettu opiskelijalle lisää sen mukaan, miten he ovat sitä valmiita ottamaan. Huomioon on otettava opiskelijan taustat ja aiemmat kokemukset.

”Anna: On annettu heille vastuuta sen mukaisesti miten he ovat valmiita sitä ottamaan. Just nimenomaan heidän taustojensa ja kokemustensa mukaisesti.”

Kertomuksissa tuli esille opiskelijoiden lähtökohdat myös heidän ideoidensa näkökulmasta. Kaikissa keskusteluissa ohjaavat opettajat kertoivat, että opiskelijoiden ideat ja omat projektit otettiin mielellään vastaan.

”Anna: Ja ovat myös ottaneet ite semmosia omia projekteja että viimeks yks innostu tekemään mejän esiopetuksesta niinku kouluun vanhempainiltaan semmosen pienen esittelyn eskarilaisten ajatuksista esikoulusta joka sitten tänä iltana vanhempainillassa esitellään.”

”Anna: Koen tärkeäksi, että jos opiskelija on vaikka suunnitellu jonku jutun niin hän saa sen - ja ollaan tietenki etukäteen käyty suunnitelmat ja tavoitteet läpi - ja hän saa ne toteuttaa juuri sillä tavalla kun itte on halunnu.”

”Saila: Niii ja jokainen tuo aina omalla persoonallaan että mulla oli viime keväänä opiskelija jolla oli myös tanssitaustaa niin hän suunnitteli koreografian meidän kevätjuhlaan lapsille, että sitä kautta hän toi tosi sen hyvin suurellekin määrälle ihmisiä niin tavallaan - se on niin riippuvainen siitä opiskelijasta että mitä hän haluaa itsestään antaa. Että osa antaa ripauksia ja osa sitte jotain tommosta konkreettista. Että niin mä aattelen että kaikki on työyhteisön jäseniä ja jokainen tuo työyhteisöön jotakin. Sen ajan, ku he täällä meillä ovat.”

Lainauksista huokuu arvostus opiskelijan suunnittelemissa tuokioissa ja projekteissa kohtaan. Ohjaajille oli hyvin merkityksellistä, että opiskelijat saavat toteuttaa suunnitelmiaan juuri niin kuin itse haluavat. Opiskelijoiden ideoille ja suunnitelmille annettiin todella hyvin tilaa ja aikaa. Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat kokivat merkityksellisenä tilan antamisen opiskelijalle, joka mahdollistaa opiskelijan omakohtaisen asiantuntijuuden ja persoonallisten toimintatapojen kehittymisen. Ohjaajat mahdollistivat opiskelijoille erilaisten toimintatapojen kokeilua ja omien rajojen kokeilemistä. Opiskelija saattaa tuoda työyhteisöön uusia ja parempia toimintatapoja, kun hänelle annetaan vapaat toimintamahdollisuudet. (Liinamaa, 2014, 120.)

Ohjaajien kertomuksissa nousi esiin muutamia haasteita opiskelijan lähtökohtiin liittyen. Tarjan ja Lailan kommentteista huomaa, että opiskelijoita on todella monista eri lähtökohdista. Osa opiskelijoista sujahtaa luonnollisesti päiväkodin arkeen, osaa saa ohjeistaa enemmän. Anna koki haasteena sen, kun kaksi opiskelijaa oli ollut työssäoppimisjaksolla yhtä aikaa.

”Tarja: ...Ja sitte opiskelija oli semmonen, että hän lähesty niin äkkiä. Jotenkin sujahti aivan, ilman että mun tarvi oikeestaan tehdä asian eteen mitään.”

”Laila: Mutta sitten on niitä opiskelijoita, jotka tulee aivan takki auki, että minä oon valamis, vaikka ois vasta ykkösvuoden alottanu. Sillon läheppä siihen sitte nätisti sanomaan ja mikään ei mee perille.”

”Anna: Mulle tuli ehkä semmonen haaste mieleen, että ykkös vuosikurssilaisia oli kaksi opiskelijaa [yhtä aikaa] ja voi sanoa, että he olivat todella ihan ääripäissä siinä oman opettajuuden rakentumisessa ja koko varhaiskasvatusalalle tulemisessa. Niin ajattelisin, että oli siinä ja oon ennenki sanonu että minun mielestä ei ykkös vuosikurssilla tämmönen yhteisopettajuus oo se juttu vielä koska ollaan niin ja voidaan olla niin eri lähtötilanteista tultu.”

Myös Gardinerin (2010) tutkimuksessa todettiin, että pareittain tehtävän työssäoppimisen ohjaukseen tarvitaan ylimääräistä taitoa ja strategioita ohjaajalta. (Gardiner, 2010, 243.) Walshin ja Elmslien (2005) tutkimuksessa pariharjoittelut koettiin sekä opiskelijoiden että ohjaavien opettajien mielestä pääosin positiivisiksi. Haasteitakin kuitenkin oli. Ohjaajat kokivat, että parin ohjaaminen on vaativampaa ja vei enemmän aikaa kuin yhden opiskelijan ohjaaminen. (Walsh & Elmslie, 2005, 13.)

4.2 Ohjaussuhteiden verkosto

4.2.1 “Tunteiden vuoristorataa” - ohjaajana toimimisen eri roolit

Opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa ja muussakin toiminnassa ohjaajat kokivat, että hänen ja opiskelijan välillä täytyy vallita luottamus, jotta molemmat pystyvät jakamaan erilaisia tuntemuksia työssäoppimisjaksosta. Lisäksi ohjaaja mahdollistaa luottamuksen muodostumista opiskelijan ja lapsiryhmän välille. Luottamus liitettiin osaksi ohjaajan ja opiskelijan välillä vallitsevaan ystäväsuhdetta muistuttavaan suhteeseen, joka on lisäksi ammatillinen suhde. Ryhmäkeskusteluista ilmeni, että vuorovaikutussuhteen rakentamisessa

juuri ohjaava opettaja on avainasemassa. Saila kertoi, kuinka hän on saanut opiskelijoilta palautetta opiskelijan tukena toimimisesta.

“Saila: Että oon saanu niinku kiitosta siitä, että on semmonen luottamus ja vähä niinku semmonen ystäväsuhde, mutta myös sitten kuitenkin ammatillinen suhde. Että tavallaan semmonen tuki täällä. Ammatillinen tuki. Että mä pyrin että tulis semmonen vuorovaikutus keskenään.”

Myös O’Brianin ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa luottamus nousi olennaiseksi teemaksi ohjaajan ja opiskelijan tehokkaan vuorovaikutussuhteen muodostumisessa. Vuorovaikutussuhde ohjaajan ja opiskelijan välillä oli korvaamaton, jotta opiskelija tunsu itsensä tervetulleeksi. Hänen roolinsa työssäoppimisen aikana oli selkeä, tukea opiskelijaa riittävästi ja antaa vapautta kehittää omia taitojaan. (O’Brian ym., 2007, 270.) Uusimäen (2013) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että hyvään ohjaukseen liittyy välittämistä ohjattavaa kohtaan. (Uusimäki, 2013, 50.)

Young ja kollegat (2005) löysivät tutkimuksessaan kolme erilaista ohjaamisen tyyppiä, joita esiintyy opettaja opiskelijan ohjaamisessa. Yksi näistä on vastavuoroinen ohjaus, jonka piirteisiin myös tämän tutkimuksen tulokset viittaavat. Youngin ja kollegoiden tutkimuksessa vastavuoroiseen ohjaukseen kuuluu ohjaajan rooli ystävänä, kollegana ja luotettuna neuvojana. Kun vastavuoroinen malli on löydetty, sekä ohjaaja että opiskelija panostavat toisiinsa. Riskinä tunnistettiin se, että tämänkaltaisessa suhteessa kriittisen palautteen antaminen oli ohjaajalle korkeamman kynnyksen takana. (Young, Bullough, Draper, Smith & Erickson, 2005, 176.)

Ohjaajat kokivat toimivansa tärkeänä tukena opiskelijalle. Jokaisen opiskelijan tarpeet laitetaan keskiöön ja autetaan opiskelijaa myös haasteellisissa tilanteissa. Ohjaajat kertoivat arvostavansa opiskelijaa ja haluavat antaa heidän kokeilla siipiään työssäoppimisen aikana. Ohjaaja luo työssäoppimisjaksolle turvallisen ilmapiirin, jossa sallitaan virheet ja kannustetaan kokeilemaan. Huumori nousi ohjaajille merkitykselliseksi tunnelman keventämisen välineeksi. Anna kuvaili, kuinka on merkityksellistä tuoda esiin, että myös ohjaava opettaja välillä epäonnistuu eikä se ole vakavaa.

“Anna: Oon siinä itte tarvittaessa läsnä koko ajan, että jos tulee hätä niin tullaan appuun! [naurua] Siinä hetkessä ei aleta sen enempää, että annetaan kuitenkin opiskelijan kohdata myös ne haasteetkin siinä hetkessä ja käydään niitä sitten rauhassa läpi, että miten meni niin niinku

omasta mielestä – ja just se luottamus niihin hetkiin, ja luodaan niihin tilanteisiin semmosta että epäonnistuakkin saa, koska niin meki”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa nousi esiin se, että opiskelijat saivat kokeilla uusia pedagogisia toimintatapoja. Usein pelkkä ohjaajan läsnäolo riitti siihen, että opiskelijalla oli kokemus turvallisesta ilmapiiristä. Liinamaan tutkimuksessa ohjaavat eivät myöskään halunneet asettua opiskelijan yläpuolelle neuvovalla tyyllillä, vaan rohkaista opiskelijaa kokeilemaan erilaisia toimintatapoja. (Liinamaa, 2014, 85, 113.) Jungin ja kollegojen (2020) tutkimuksessa ohjaavat opettajat haastoivat opiskelijoita reflektoimaan omaan toimintaansa kysymällä perusteluja opiskelijan toiminnalle ja havainnoille. Samassa tutkimuksessa opiskelijat kokivat erittäin tärkeänä sen tuen, mitä he ohjaajilta saivat. (Jung ym., 2020, 11, 17.) Samankaltaisia tuloksia syntyi myös O'Brianin ja kollegojen (2007) tutkimuksessa. Tutkimuksessa huomattiin, että toiminnan reflektointi oli yksi tärkeimmistä osista opiskelijan oppimisessa. Erityisesti epäonnistumisten jälkeen reflektointi on hyvä oppimisen keino. (O'Brian ym., 2007, 273.)

Tutkimuksemme opettajia ohjaamiseen innoittivat heidän omat hyvät kokemuksensa omalta opiskeluajaltaan. Lisäksi he kokivat tärkeäksi, ettei omia huonoja kokemuksia opiskelijan kohtelusta siirretä eteenpäin. Tarja ja Saira kertoivat omien kokemusten vaikutusta heidän toimimiseensa ohjaajana.

“Tarja: ... Jotenkin se oli vähän et jaa, et mitenhän mä ohjaan, että yritti muistella sitä tavallaan sitä ommaa et, miten mua ohjattiin. Et miten käyn tilanteita läpi, että ylleensäkki tykkään et on selekiä ohjeistus eri tilanteissa. “

“Saira: Tietenki ku on jo tämän ikänen ja on jo monenlaista elämäkokemusta niin on saanu myös ite opiskelijana erilaisia vastaanottoja. On taloja joissa, ihan eri aloillaki, on saanu tuntea nahoissaan sen, että on opiskelija... Niin haluaa aina välittää sen, että ei ainakaan samalla tavalla tuu kohdatuksi.”

Kuten Saira mainitsi, hän ei halua siirtää omia huonoja kokemuksiaan eteenpäin opiskelijoille. Samankaltaisia ajatuksia löydettiin myös Kupilan ja kollegojen (2017) tutkimuksesta. Erästä ohjaajaa jännitti aloittaa mentorointityö, koska muisti omat kokemuksensa opiskeluajoiltaan. Hän epäili omaa kykyä toimia mentorina, koska hänen oma koulutuksensa oli jo yli 10 vuotta sitten suoritettu. (Kupila ym., 2017, 42.)

Kysyessämme miksi ryhmäkeskusteluihin osallistuneet haluavat ohjata, he kokivat opiskelijoiden ohjaamisen ikään kuin velvollisuutena, sillä ovat saaneet itse kokea hyviä työssäoppimisjaksoja ja kokevat ohjaamisen tulevien opettajien kannalta tärkeäksi. Tarja ja Elina kertoivat, mitkä olivat heidän syynsä haluta toimia ohjaajana.

“Tarja: Tuntuu et tietynlainen ns. "velka" siitä, että itellä on ollut hyvät ohjaajat ja nytko se on mahdollista niin tottakai haluaa tässä taas sen oman osansa tehdä jos on ohjaamassa. Ja sitte sen tavallaan tuoreen tiedon saaminen sitä kautta, että missä mennään nyt opiskelumaailmassa.

Elina: Joo

Tarja: Ei jämähä ite sinne, missä on ihan kaikkein kauhein ajatus, että mää en nyt saa omia ajatuksia kehitettyä ja tähän päivään muutettua. Pysyy taas sillä tavalla

Elina: No se tuo semmosta tuoretta näkökulmaa tänne [naurua]

Tarja: Kyllä”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat olivat oivaltaneet erilaisten toimintatapojen merkityksen omien positiivisten ja negatiivisten kokemusten kautta. Näiden oivallusten kautta he pyrkivät suuntaamaan ja kehittämään omaa ohjaustoimintaansa. (Liinamaa, 2014, 114.)

Ohjaavan opettajan tulee toiminnassaan ottaa huomioon, että ohjaa ja arvioi jokaista opiskelijaa oikeudenmukaisesti ja tasavertaisesti. Laila nosti esiin, kuinka ohjaajan tulee olla opiskelijaa kohtaan rehellinen.

“Laila: eihän me voida semmoseen vaikuttaa hirveesti, mutta pitää vaan olla rehellinen itse siinä, että miten se – miellyttämisen näkökulmasta me ei voida työskennellä. Meillä täytyy olla rehellisiä, olemme vastuussa yliopistolle siitä, että mikä on oikea silmä katsoa, oikeudenmukainen ja rehellinen, että se on tasa-arvoinen ja kaikille sopiva, ettei tuu sitä, että toiselle annetaan pärstän mukaan ja toiselle sen mukaan mitä on taustalla, ja jotku joutuu tekemään kaksinverroin – se ei saa ikinä olla semmosta. Pitää olla aina rehellinen ja siinäkin katsoa silmiin ja peiliin itseänsä, että olenko riittävän tarkkaan katsonut tämän asian.”

Myös Uusimäen (2013) tutkimuksessa ohjaavat opettajat nostivat rehellisen palautteen tärkeyden esiin. Hyvän ohjaajan pitää olla ohjattavalle ehdottoman rehellinen, erityisesti lasten ja muiden kollegojen vuoksi. (Uusimäki, 2013, 50.)

Ohjaajan roolissa haasteeksi koettiin oma epävarmuus, joka johtui esimerkiksi vähäisestä ohjauskokemuksesta tai opiskelijan jännityksen tarttumisesta. Myös haastavissa tilanteissa, joita ei ollut aiemmin koettu ohjaajana toimimisessa kokivat ajoittain olevansa epävarmoja. Elina kertoi kokevansa haasteeksi oman epävarmuuden, joka johtuu hänen vähäisestä työkokemuksestaan.

“Elina: No ehkä just se et on niin vähän itelläkin työkokemusta vasta ja sitte on vähän semmonen mää luuleen et se on se oma epävarmuuski joka on sit tavallaan haaste, että uskaltaa sitte rohkeesti mennä ja ohjata ja antaa niitä ku kyllähän mää tunnen tämän ryhmän ja tiin näin niinku näin miten täällä tehhään mut sittekö jollekki toiselle ja sitten on vähän semmonen olo et onkohan tää ihan niinku. Et se oli ehkä mulle ainakin semmonen haaste se. Tavallaan sen oman epävarmuuden voittaminen ja semmonen niinku et tuli semmonen olo et no kyllä mää ossaan tän. Ja niinku pystyy tästä joku muuki saada irti.”

Samankaltaisia kokemuksia ilmeni Hastingsin (2004) tutkimuksessa, jossa syyllisyyttä koettiin oman kokemuksen puutteesta opettajana. (Hastings, 2004, 138.)

Ohjaajan rooli päiväkodin johtamiseen liittyvissä tehtävissä, kuten varajohtajana tai johtajana toimiminen sekä ohjaavan opettajan nelipäiväiset työviikot koettiin aiheuttavan hiukan käytännön haasteita. Lisäksi tiimin sisäiset haasteet heijastuivat ohjaajan rooliin. Tarja kuvaili hänen kokemistaan käytännön haasteista.

“Tarja: Nii. Meillähän käytännön haaste, et mää tein lyhempää työaika syksyllä. Ja mää olin yhen päivän viikosta pois. Et sillä tavalla mut toisaalta sitte lastenhoitajat kerto kuulumisia niiltä päiviltä ja mitä oli opiskelija onnistunut. Semmonen tieto kyllä kuluki. Mitähän se ois. Ehkä se, että meillä on tiimin kesken ollut pientä haastetta niin tuli sillain siinä vaiheessa oli semmonen se oli vähän pinnalla. Ehkä se on, ei suoranaisesti ehkä siihen vaan se tilanne mikä meillä muuten oli. --- Toi omat haasteet”

Tutkimuksessamme ohjaajilla ei ollut kokemusta tilanteista, joissa ohjattavalla ei olisi ollut motivaatiota työssäoppimisjakson suorittamiseen. He kuitenkin nostivat esille, että motivaation puute opiskelijalla olisi varmasti yksi suurimmista haasteista. Miia kertoi hypoteettisesta tilanteesta, jossa opiskelijalla ei olisi motivaatiota työssäoppimisjakson suorittamiseen.

“Miia: Ja just se, että jos opiskelijalla ei oo minkäänäköstä oikeen halua tai motivaatiota – en koe, että itsellä ois ollu tällasta ohjattavaa mutta näkisin että semmonen vois olla se pahin

tilanne, että jos opiskelijalla ei ole halua niinku nähdä, avartaa katsettansa ja muuta niin se voisi olla niinku haasteellinen”

Useissa aiemmissakin tutkimuksissa on tuotu esiin sama ongelma. Näissä tutkimuksissa ohjaajat toivat esille vaikeimpina tilanteina ja lähtökohtana sen, jos opiskelija oli passiivinen, aloitekyvytön eikä ollut aidosti halukas oppimaan. (Eby & McManus, 2004, 268–269; Kupila ym., 2017, 43; Liinamaa, 2014, 107.) Meidän tutkimuksessamme tällaisia kokemuksia ei tullut esille, mutta ohjaajat tiedostivat tämän mahdollisuuden.

Ohjaaminen herättää opettajissa monenlaisia tunteita. Pääasiassa tunteet olivat iloisia ja positiivisia. Positiiviset kokemukset ovat herättäneet kiinnostuksen ohjata opiskelijoita myös tulevaisuudessa. Ohjaajat kokivat onnistumisen kokemuksia ja hyviä tuntemuksia työssäoppimisjaksolla. Näiden tuntemusten kautta he kokivat saaneen koko päiväkotiryhmään ja työyhteisöön moninaisia uusia kokemuksia. Saila kuvasi, kuinka haastavistakin tunteista on yhdessä opiskelijan kanssa selvitty. Miia kertoi myös ohjaukseen liittyvästä “tunteiden vuoristoradasta”.

“Saila: Itekin koen, että on ollu joskus semmonen tilanne että opiskelija on jännittäny ihan hirveesti esim. sitä ryhmän eessä oloa, tietenkin yritän ite kaikin tavoin helpottaa sitä varsinkin ettei mulla alkais jännittää, mutta sitten kun hän onnistuu, niin jotenki se ylpeys siitä opiskelijasta että miten hienosti se sitten menikään, kun tietää ite sen jännityksen siellä taustalla. Niin semmonen asia on ainakin mulla nousu että on semmonen ylpeys! Semmonen äidillinen ylpeys. mutta tota enemmän ne on semmosia positiivisia tunteita, mulla ei oo ollu mitään semmosia negatiivisia tunteita, semmoset vakavammatki keskustelut, jos on nousu jotaki nii enemmän mää oon aatellu että mun rooli on olla siellä tukena ja kuuntelijana. Kyllä ne on positiivisia, äidillisiä, ylpeyden ja ilon tunteita.”

“Miia: Ihan vuoristorataahan sitä mennään tunteissa, kun ne on meillä niin avoimia sillä lailla että paljon siellä on sellasta ja aina enemmän, mitä se onnistuminen, niinku aikasemmin puhuttiin, mitä tunteita se herättää kun onnistutaan yhdessä ja onnistutaan lapsiryhmässä, niin ne tunteet niinku päällimmäisenä.”

Myös Hastingsin (2004) Australiassa tehdyssä tutkimuksessa ohjaavat opettajat kokivat tunteita laajalla skaalalla. Yleisimmät tunteet, joita ohjaavat opettajat kokivat, olivat syyllisyys, vastuuntunto, pettymys, helpotus, turhautuminen, myötätunto, ahdistus ja tyytyväisyys. Pettymystä koettiin useimmiten siitä syystä, että koettiin opiskelija kyvyttömäksi täyttää koulutusohjelman asettamia tavoitteita. Tällöin samaan yhteyteen osassa

tapauksista liittyi myös helpotuksen tunne, kun harjoittelujakso on loppunut. Monet tutkimuksen opettajista kokivat voimakasta myötätuntoa opiskelijoille, jotka tunsivat jännittyneisyyttä harjoittelussa. Hastingsin mukaan tunteiden tiedostaminen ohjaussuhteen sisällä auttaa ymmärtämään ohjaussuhteen luonteen, ja sitä kautta auttaa sekä ohjaajaa että ohjattavaa luomaan pohjan tutkimiselle, ymmärtämiselle ja toiminnan kehittämiseksi varhaiskasvatuksen kentällä. (Hastings, 2004, 137–138, 141.)

Ohjaajat toivat esille myös muutamia haasteita, joita ovat kohdanneet. Saila kuvasi tilannetta, jossa opiskelija oli miettinyt, että onko hän oikealla alalla. Saila halusi antaa varhaiskasvatusalasta kuitenkin realistisen kuvan. Toimivien tilanteiden pinnan alla on monia asioita, jotka ovat vaatineet paljon pedagogista pohdintaa. Laila pohti ohjaajan ja opiskelijan välisiä temperamenttieroja. Huoli syntyi siitä, että jos vuorovaikutus jää vajaaksi, niin ymmärtääkö opiskelija kaiken tarvittavan.

“Saila: Hmm... haastavia. no mulla on tullu yks semmonen tilanne että opiskelija kovasti mietti, että onko hän ihan oikealla alalla. Ja hän kävi sitä keskustelua kovasti mun kanssa. Sitten lopulta hänellä kirkastu se, että mikä se hänen ajatus sitten olikaan. Siinäkin joskus täytyy olla... tai ei halua antaa tästä työstä liian ruusustakaan kuvaa, koska onhan tämä meidän työ välillä haastavaakin, eihän tämä oo.. ja se mikä näyttää sivullisesta ehkä helpolta niin se on vaatinu meiltä aika paljon pedagogista pohdintaa, mietintää ja kokeilua.”

“Laila: Nehän ne on kauheen vaikeita silloin jos toinen on, sanotaan nyt vaikka ohjattava on temperamentiltään hyvin erilainen kuin itse ohjaaja, jos temperamentti on semmonen että on niinku hiljanen tai muuta, ei saa puhumaan, niin sitä vähän pelkää että menikö kaikki perille? Onko kaikki nyt niinku sillälailailla – jos toinen vaa nyökyttää, ja siellä voi olla ihan hirveen isoja puutteita, tarkoitan puutteita siinä kuuntelussa tai tiedoissa, tiedon sisäistämässä, niin tulee sellanen huoli.”

Saila kohtasi haastavan tilanteen, kun hänen opiskelijansa mietti alalle jäämistä. Kupilan ja kollegojen (2017) tutkimuksessa ohjaajat kokivat roolinsa tärkeäksi tukiessaan opiskelijan ammatillista identiteettiä. Myös he kohtasivat tilanteita, joissa opiskelija kyseenalaisti omaa alavalintaansa. (Kupila ym., 2017, 43.)

“Opiskelijoiltakin oppii” - oppimisen vastavuoroisuus

Ohjaavat opettajat kokivat merkityksellisesti, että heidän on mahdollista oppia opiskelijoilta ja saada tietoon tuorein tieto sekä tutkimus. Opiskelijoiden kautta he saivat päiväkotiryhmän

lapsista uusia havaintoja eri näkökulmasta, mikä auttaa ohjaavien opettajien pedagogista työtä. Osa opiskelijoista suunnitteli juuri havaintojen pohjalta toimintaa ryhmään. Ohjaavat opettajat kertoivat, kuinka he innolla ottivat vastaan uusia ideoita opiskelijoilta.

“Elina: Just semmosta niinku tavallaan opiskelijan omia havaintoja ja sitte omia havaintoja niin, ku et miten niitä tuotais käytäntöön.

Tarja: Joo

Elina: Niinku me vaikka toteutettiin tai opiskelija toteutti meidän joulukalenterin silleen niinku. Tehtiin semmonen suujumppa joulukalenteri. Tässä on näitä hirveen monella on niinku haasteita niin tehtiin, tai siis opiskelija sen teki, [naurua] yhdessä me se suunniteltiin sitä.

Elina: Mutta hän sitte toteutti sen. Hänellä oli aikaa siihen, se oli hirveen mukava. Lapsetki tykkäs siitä. Ja sen sai aina itelle kottiin sitten niitä suujumppa –harjoitteita siitä kalenterista ja se oli tavallaan semmonen opiskelija itekki oli niinku itekki hoksannu, että sille vois olla tässä tarvetta.”

Quinonesin ja kollegojen (2019) tutkimuksessa huomattiin, että kumppanuus ohjaajan ja opiskelijan välillä syntyi tukemalla ja arvostamalla opiskelijaa. Kunnioittavassa suhteessa myös ohjaaja pääsi oppimaan. (Quinones ym., 2019, 12.) Kuten edellisessä lainauksessa Elina kuvasi, yhdessä havainnoiden, keskustellen ja suunnitellen voidaan saada uusia pedagogisia käytäntöjä. Yhteissuunnittelu ja opiskelijan ajatusten kuuleminen vaatii ohjaajalta arvostavaa asennetta opiskelijaa kohtaan. Myös O’Brianin ja kollegojen (2007) tutkimuksessa huomattiin, että hyvässä ohjaussuhteessa ohjaaja ja opiskelija pystyivät keskustelemaan lapsiryhmästä, ja opiskelija toi havainnoillaan keskusteluun uutta näkökulmaa. (O’Brian ym., 2007, 271.)

Opettajissa opiskelijoiden läsnäolo herättää paljon erilaisia positiivisia tunteita ja kokevat, että molemmat osapuolet oppivat paljon työssäoppimisjakson aikana. Opiskelijoiden ohjaamisen kautta ohjaavilla opettajilla on mahdollisuus pysyä alan uusimman tiedon äärellä ja kuulla millä tavalla koulutus on muokkaantunut heidän omista opiskeluajoistaan.

“Saila: Mää oon aatellu että koko se ohjaus ja prosessi, niin mää koen sen tosi virkistävänä

Anna: Kun se on kuitenkin sitä puolin ja toisin antamista, niin se on se merkityksellisin

Anna: Ja se miksi haluan [ohjata opiskelijaa] niin just se, että opiskelijoiltaki oppii, ja heidän kautta pääsee siihen uusimman tiedon ytimeen, sieltä saa sitä tietoa kun meillä ei sillä tavalla

koulutuksia oo tässä viime aikoina ollu missä tulis sitten sitä [uutta tietoa], että kyllähän se on itse etsittävä se uusin tieto”

Kupilan ja kollegojen (2017) tutkimuksessa mentorointikoulutukseen osallistuneet ohjaajat kuvasivat, että ohjaajat ja opiskelijat toimivat “peileinä” toisilleen. Myös tässä tutkimuksessa huomattiin molemminpuolinen oppiminen ja sen tuomat hyödyt. (Kupila ym., 2017, 41.) Foongin, Bintin ja Nolanin (2018) tutkimuksessa yhteisreflektointi koettiin tehokkaana tapana syventää opiskelijan oppimista. Ohjaajan ja opiskelijan yhteinen reflektointi syvensi opiskelijan ongelmanratkaisukykyä sekä teorian ja käytännön yhteyden ymmärtämistä. (Foong, Binti, Nolan, 2018, 43.)

Opiskelijan erinäiset kysymykset auttavat oman työn reflektoinnissa ja huomaamaan tiedostamattomia asioita arjesta. Opiskelijan avulla ohjaavan opettajan on mahdollista saada omaan työhönsä lisää varmuutta reflektoidessaan omaa toimintaa. Näin ollen opiskelijoiden ohjaaminen kehittää ohjaavien opettajien ammattitaitoa ja luo mahdollisuuden oppia uutta. Suvi ja Laila kuvailivat, kuinka opiskelijan läsnäolo on saanut havainnoimaan omaa toimintaansa.

“Suvi: Ehkä itekki reflektoi ja peilaa, kun pitää sanottaa ja kertoa sitä että miksi sää teet jotain, nykyäänki, mutta varsinki silloin ku alotti työt, ja ensimmäisiä harjottelijoita, niin kyllä siinä on tosi paljon reflektoinu omaa työtänsä ja nytkin, kyllä sitä huomaa jos – siinä itekki pistää miettimään asioita.

Laila: Koskaanhan ei ole valmis.

Suvi: Ei, ja saattaa huomata, että miten tämä, pitäskö tehdä toisella tavalla tai että muistuttaa itellekki

Laila: Ja jos ite mokaat jonku jutun, ku oot lasten kanssa, meet liian nopeaa, vaikka asiassa etkä kuuntele riittävästi, niin siinä sitä huomaa, että hetkinen, mitä mä teen. Ja sitte voi niinku sanoa opiskelijalle, että älä tee näin, ja sanoa että mä oisin halunnu tehdä tämän näin ja näin koska se on se oikea tapa toimia. Olla rehellinen.”

Myös Leshemin (2012) ja Uusimäen (2013) tutkimuksista käy ilmi, että ohjaajat pitävät ohjaustyötä tärkeänä oman osaamisen kehittymisen kannalta. (Leshem, 2012, 417; Uusimäki, 2013, 52.) Myös suomalaisten tutkijoiden tekemissä tutkimuksissa ohjaajat nostivat esille oman ammatillisen kehittymisen ja itsetietoisuuden kasvun opiskelijan ohjaamisen kautta. (Kupila ym., 2017, 44; Onnismaa ym., 2015, 203.)

4.2.2 Verkostot opiskelijan työssäoppimisen tukena

Ohjaussuhteen verkostoihin kuuluvat opiskelijan työssäoppimispaikka, yliopisto, ja opiskelijan oma lähiryhmä opintojaksoon kuuluvassa harjoitusryhmässä (praktikum). Koska tutkimuksemme koskee ohjaajan kertomuksia, opiskelijan lähiryhmää ei kertomuksissa juurikaan käsitelty. Työssäoppimispaikassa toimitaan ensisijaisesti omassa tiimissä, mutta päiväkodin muut ryhmät ja työntekijät ovat myös verkostossa läsnä. Monitoimitaloissa toimivissa ryhmissä myös koko talo on osa verkostoa.

Yliopiston puolelta lähin kontakti on yliopiston ohjaava opettaja, joka käy työssäoppimispaikalla kaksi kertaa jakson aikana, joko paikan päällä tai etäyhteyksien välityksellä. Yliopistolla on verkostossa merkittävä rooli, koska työssäoppimisen yleiset tavoitteet ja mahdolliset kurssien oppimistehtävät tulevat sieltä. Opiskelija raportoi työssäoppimisestaan yliopistolle.

Tutkimuksemme tiimityö nousi positiivisella tavalla esille. Ohjaajat kokivat tiimin ja talon informoimisen tärkeäksi, niin että kaikki ovat tietoisia opiskelijan saapumisesta. Myös vanhemmille ja lapsille tiedottaminen koettiin erittäin tärkeänä. Tiimin tiedotuksessa otettiin huomioon mahdolliset aikataulupoikkeukset. Vanhemmille ja muulle yhteisölle opiskelijan tulosta informoimisen kuvailivat merkitykselliseksi, Saila, Anna ja Laila.

”Saila: Ja meidän informoidaan tietenki koko tiimiä, että mulle tulee opiskelija, mutta myös koko [monitoimi]taloa.

Anna: Ja vanhempia!

Saila: Tottakai perheitä. Meillähän on nyt semmonen käytänne että kun tulee opiskelijoita niin ilmotetaan myös monitoimitalon johtajalle että tähän ja tähän ryhmään tulee opiskelija niin se pannaan viikkotiedotteeseenkin. Tämmönen uus käytäntö nyt otettiin.”

”Laila: Ilmotetaan vanhemmille siitä, että on tulossa siihen ryhmään opiskelija, myös lapsille ennen kaikkea”

Kertomuksissa nousi esiin tiimin tärkeys ohjaamisessa. Koska varhaiskasvatuksen opettajan työ on tiimityötä, myös siihen opiskelijaa ohjataan. Sailan ja Annan kertomuksista on nähtävissä arvostus päiväkotiryhmän muiden varhaiskasvattajien panoksen opiskelijan ohjaamisesta työssäoppimisjaksolla.

”Saila: Niin on sitten nuo mun tiimikaverit ottanu mukaan ja vastuuta siitä. [ohjaamisesta kun ollut itse pois ryhmästä]”

”Anna: Myös se avoin vuorovaikutus koko tiimin kanssa on tärkeää, koska tää on tiimityötä. Että ei jäähä siihen opiskelijan ja ohjaajan kahenkeskiseen juttuun vaan on yhtenä osana koko tiimiä. Nää on semmosia asioita mitä ite ainaki koen tärkeänä.”

Tarjalla oli kokemuksia tiimistä, joka ei opiskelijan työssäoppimisen aikana toiminut niin hyvin kuin hän olisi toivonut. Kertomuksessaan hän sanoitti sitä, että myös tämä on sekä hänelle että opiskelijalle oppimisen kokemus. Elina koki tiiminsä toimivaksi, mutta hän pohti tiimin sisäisiä ”sanattomia sopimuksia”.

”Tarja: Ehkä sitten niissä epävarmuus itellä tuntu sitten se, et tiimin kans oli haastavaa, että miten määhän nyt tässä annan mittään mallia tavallaan tiimin vetämisestä, kun tää ei nyt aivan täysin pelitä tää homma meilläkkää. Niin, että hän ei ehkä tässä saa sitä parasta kuvvaa siitä. Hän oppi vähän niinku meidän kantapään kautta, että no älä tee ainakaan näin (naurua). Et miten se asia ois kannattanut hoitaa heti syksystä lähtien. Ehkä hän sai toisaalta eri tavalla oppia sit siitä, että älä tee näin vaan tee näin.”

”Elina: No meillä tässä toimii tää tiimi ihan älyttömän hyvin. Sitten me just vähän mietittiin niinku ennen se opiskelija tuli et ossaakohan se olla tässäkö meillä on vähän semmosia niinku sanomattomia sopimuksia kaikkia... Kaikki tietää, että tämä tehhään näin ja tuo niin ja niin. Ja sitten niinku rupiat miettimään kerrot opiskelijalle: ”ootappa nyt no tää on tän takia näin, no tää vaan on nyt näin. [naurua]”

Leshemin (2012) tutkimuksessa hyvä ohjaussuhde auttoi opiskelijaa näkemään myös oman ryhmänsä ulkopuolelle. Koko työyhteisön opiskelijamyönteisellä asenteella on merkitystä siihen, kuinka hyväksi ohjaajan ja opiskelijan suhde muodostuu. (Leshem, 2012, 417.) Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajille oli tärkeää, miten opiskelija ja koko tiimi toimivat ja olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Ohjaajat pyrkivät esimerkiksi sopimaan tiimin kanssa, että kaikki ovat opiskelijan apuna ja tukena. Työtiimin jäsenyys nähtiin myös tärkeänä tavoitteena hahmottaessa tiimityö olennaisena osana asiantuntijuutta. Parhaimmillaan ohjaajat kokivat työyhteisön jäsenten työskentelevän vertais- ja rinnakkaisohjaajina, sekä luomaan niitä toimintaympäristön olosuhteita, joissa ohjaus toteutuu. Keskeistä oli myös opiskelijan mahdollisuus hyödyntää kasvattajien erilaisia pedagogisia ajatuksia ja toimintatapoja. (Liinamaa, 2014, 120–121, 125.)

Anna ja Saira toivat esille sen, että opiskelijalle mahdollistetaan erilaisiin tapahtumiin ja palavereihin osallistuminen monitoimitalon sisällä. Keskusteluista huokui ylpeys omaa yksikköä kohtaan, ja Anna ja Saira halusivatkin mielellään esitellä monitoimitalon toimintaa opiskelijoille.

”Saira: No kyllä musta on ihana näyttää tätä mejän [monitoimitaloa] ensinnäkin meillä on uus työpaikka, niin jotenki musta on ihana näyttää tämmöstä ihanaa, nykyaikaista oppimisympäristöä. Aika paljon nykyisin puhutaan näistä joustavista oppimisympäristöistä niin on ihana näyttää tämmönen talo missä kaikki toimii. Kaikki tiimikaverit, mutta myös koko talon väki niin kaikki on sitoutunu tekemään tätä työtä semmosella uudella tavalla, uudella otteella, niin mää oon kauheen ylpeä tästä meidän työyhteisöstä. Kun mää tiedän, että on taloja, joissa on väsynyttä porukkaa. Tää työ on välillä haastavaa, ja tiedän että jotkut ajattelee sillä tavalla, onneksi harva – että tätä työtä on aina tehty näin, ja aion jatkaakin tätä työtä näin kunnes jään eläkkeelle.”

”Anna: Ja semmosesta vielä, joka ei suoraan ohjaukseen liity, mutta tulee tämänkin talon myötä kun ollaan monitoimitalo, että kun meillä on hirveen paljon kaikkia palavereja ja tapahtumia ja muuta, niin opiskelijat on kiittäneet että ollaan haluttu ja kysely heiltä että voivatko opiskelijatkin tulla aina mukaan ja ovat sitten päässeetkin monenlaisiin juttuihin mukaan.”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa työyhteisön palavereihin ja keskusteluihin osallistuminen lisäsi opiskelijan sopeutumista ja jäsenyyden vahvistumista työyhteisöön. (Liinamaa, 2014, 115.) Quinonesin ja kollegojen (2019) tutkimuksessa ilmeni, että kaikki työyhteisön jäsenet toimivat ohjaajina. Ohjaustehtävä ei jäänyt vain nimetyn ohjaajan vastuulle, vaan kaikki työyhteisön jäsenet olivat tukemassa opiskelijaa. Samassa tutkimuksessa opiskelijat kokivat olevansa osa tiimiä. (Quinones ym., 2019, 11.)

Anna koki, että tiimin sisällä ja opiskelijan kanssa ajan ottaminen ohjauskeskusteluille onnistuu hyvin. Haasteita tulee enemmän siinä, kun yliopiston ohjaavan opettajan kanssa järjestetään aikaa tapaamisille.

”Saira: Minusta jos opiskelijan on ottanu niin se aika pitää sieltä löytyä... Ollaan yhdessä katottu kalentereita, että löytyy se ohjausaika. Että ei oo jääny pitämättä. Minusta se on meidän ohjaajien velvollisuus, että löytyy sitä aikaa.

”Anna: Enemmänki sitten se, että kun tulee opiskelijan ohjaaja sieltä yliopistolta, että niitä aikatauluja on saanut vähä aina katella.”

Kertomuksissa nousi esille myös se, kuinka paljon opiskelijat tuovat uusia tuulahduksia koko työyhteisöön. Kertomuksissa arvostettiin opiskelijan erilaisia taitoja ja heidän tekemiään projekteja. Osa projekteista on tuotu esiin laajemmin myös vanhemmille vanhempainilloissa. Monet ohjaavat opettajat toivat kertomuksissaan esiin, että opiskelijan tekemiä havaintoja lapsiryhmästä arvostettiin runsaasti. Ohjaajat kokivat havaintojen johtavan mielenkiintoisiin keskusteluihin ryhmän kasvattajien kanssa ja ulkopuolinen näkökulma mahdollisti tiedostamaan kasvattajilta havaitsematta jääneitä asioita. Havaintojen kautta he pystyivät ratkomaan ryhmän kehityskohteita ja pohtimaan niitä tarkemmin. Opiskelijoiden tekemät havainnot johtivat myös käytännöllisiin kehitysideoihin, esimerkiksi Elinan opiskelija teki heidän ryhmäänsä leikkitaulun ja muita konkreettisia asioita. Ryhmän kasvattajat kokivat kehitysideat positiivisina asioina. Ohjaavat opettajat yhdessä muun työyhteisön kanssa koki saavansa uutta virtaa ja innostusta opiskelijan ideoista ja keskusteluista. Anna, Saira ja Laila kokivat, että opiskelija pääsi työssäoppimisjaksolla todella hyvin osaksi tiimiä ja työyhteisöä

”Anna: Ja niinku alkuvaiheessakin sanottiin niin aina oppii myös opiskelijalta, en osaa nyt nimetä niitä asioita mutta semmosia pikku ripauksia sieltä täältä. Ja kun kuitenkin tiimityötä täällä tehdään ja nähdään kuinka toisetki tekkee työtä, niin sitte ku on ihan uus kävijä niin tuo se vielä aina uutta.”

”Saira: Että niin mä aattelen että kaikki on työyhteisön jäseniä ja jokainen tuo työyhteisöön jotakin. Sen ajan, ku he täällä meillä ovat”

”Laila: Tykkäävät lähteä projekteihin matkaan, kun kaikki projektit tehdään kuitenkin yhteistyössä ja tiimeissä, nii sehän on yks tiimin jäsen se opiskelija eikä hän välttämättä koekkaan itseään opiskelijaksi siinä että, se on oikeestaan mukavakin, näin ne on ainaki antanu palautetta.”

Myös Liinamaan (2014) tutkimuksessa opiskelijoiden koettiin tuovan työyhteisöön jotain koko työyhteisöä rikastuttavaa, esimerkiksi uusia ajatuksia, erilaisia näkökulmia ja uusia toimintatapoja. (Liinamaa, 2014, 116.)

Elina ja Tarja kuvailivat sitä, kuinka opiskelijan lähtö vaikuttaa koko tiimin toimintaan. Opiskelijan lähtiessä hän jättää jälkeensä pienen tyhjiön, jota tiimin täytyy uudelleen paikata.

”Tarja: Niin haikee. ”Tuota noin, miten tämä nyt kun sää et sitte olekkaan enää tulossa.” Ei ossaa aatellakaan, kun meni niin äkkiä tavallaan sujahti opiskelija siihen osaksi. Sitä meidän porukkaa, että tuntu vaikeelta aatella että ei enää siinä ole mukana.”

Elina: On taas yks aikuinen vähemmän. [naurua]

Tarja: Nii, kyllä se oikeesti näkyy siinä. Et ehkä sitä jos, sanoinikin opiskelijalle siinä loppuvaiheessa et nyt nyt mää alan ite ottaan sitä aikaa ihan siellä lasten kanssa. Jääköön muut hommat oottaa.

Elina: Mmm.

Tarja: Täytyy ite nyt siirtyä sinne enemmän taas.”

Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opintojen työssäoppimisjaksoihin kuuluu kaksi ohjauskertaa, joissa paikalla on opiskelija, päiväkodin ohjaava opettaja sekä yliopiston ohjaava opettaja. Jos päiväkotia on kauempana, saatetaan ohjaus toteuttaa etänä. Etäyhteyksillä toteutettavat ohjauskeskustelut yliopiston ohjaavan kanssa jakoivat mielipiteitä. Saila koki sen oikein toimivaksi, mutta Tarja ei taas kokenut sitä niin toimivaksi ja mielekkääksi.

”Saila: Sitte on ollu näitä ohjauksia [jossa mukana yliopiston ohjaava opettaja] että meillä oli yks kerta, että käytiin tietokoneen kautta

Anna: Miten sää koit sen?

Saila: Se oli aika kiva. En kokenu ollenkaa huonoksi! Yhteydet toimi hyvin, ei siinä ollu mitään ongelmaa. Että jos on tuommosia haasteita [opiskelijoita lähikunnissa, ohjaavista opettajista puutetta] niin ehkä enemmän tätä tietotekniikan hyödyntämistä, että saatais sitte niitä kokemuksellisia enemmän, että ei tarvis tulla konkreettisesti sinne paikanpäälle.

Anna: Niin jää sitten resurssia siihen ite juttuun eikä tuolla kaupungilla kulkemiseen. Hyvin vähäistähän se ohjauskäynti täällä kuitenkin on – ettei niitä ainakaa vähennettäis. Just jos ei oo resursseja ja opiskelijat menee kauemmas. Että kyllä nykypäivänä se hoituu teknisesti.”

”Tarja: Et sillain kiva, ehkä se tuntu hassulta et ne oli etäyhteydellä ne keskustelut. Olis niin kaivannut tavata siellä pöyvän ääresä, että yhteydet myös pätki ja sitte se vähensi hirveesti sitä puhheen määrää. Mää tiiän, että mää oisin puhunut huomattavasti, jos hän ois ollu läsnä.

Elina: Niimpä

Tarja: Koska aina joutu oottaa, et nonii toimiiko yhteys, pätkiikö, puhhuuko hän vai alotanko mää vai.”

Etäyhteyksillä toteutetut keskustelut vaativat toimiakseen hyvät yhteydet. Sailan kohdalla tilanne oli ollut oikein toimiva, eikä teknisiä ongelmia ollut. Tarjan kohdalla taas huonot yhteydet vaikuttivat keskusteluun paljonkin.

Tutkimuksessamme ohjaajia kiinnosti yliopistoyhteistyön kannalta se, että minkälaiset asiat ovat tällä hetkellä pinnalla, millaista uusin tutkimustieto on. Ohjaavat ottavat uusimman tiedon mielellään vastaan.

“Anna: tieteenki ne uudet ja ajankohtaset asiat mitä siellä yliopistolla teille tulee, uusin tutkimustieto, uusimmat tavallaan trendit ja tämmöset niin sitä kauttahan [opiskelijan mukana] ne tulee meidänki taloon.”

Liinamaan (2014) tutkimuksessa ohjaajat kokivat merkittävinä myös sellaiset keskustelut, jotka käsittelivät teoreettisempia teemoja, ja joiden kautta mahdollistui tutustuminen koulutuksen ajankohtaisiin sisältöihin ja ajatuksiin. Keskustelut koettiin tärkeinä ohjaajan oman ammatillisen ajattelun aktivoimisen näkökulmasta, ja mahdollisuutena nähdä alan koulutuksen vaihe tänä päivänä. (Liinamaa, 2014, 116–117.) Onnismaan ja kollegojen (2015) mukaan yhteistyö yliopiston kanssa on koettu ohjaavien opettajien näkökulmasta motivoivaksi. Ohjaajat ovat kokeneet, että sen myötä heidän on pohdittava omaa työtään tarkemmin ja omia ohjaamisen menetelmiä. Lisäksi yhteistyö mahdollistaa tulla tietoisemmaksi ammatistaan ja mahdollisuuden päivittää ja jakaa omia tietoja ja taitoja. (Onnismaa ym., 2015, 203.)

Keskustelimme siitä, minkälaisia toiveita ja odotuksia ohjaajille olisi mahdollisuus ohjauskoulutukseen, jos sellainen Oulun yliopiston toimesta järjestettäisiin. Ohjaajat kaipasivat eniten perustietoa ohjauksesta, sekä tietoa siitä mitä yliopistolla tänä päivänä opiskellaan.

”Tarja: Ehkä tavallaan se ohjaajan rooli siellä niinku ihan perusarjessa, että millä tavalla... millä tavalla kannattaa ohjata ja minkälaisia sieltä kertoa ja kuinka paljon niinku ohjeistaa etukäteen vai ootetaan et tekkee ja puhutaan sitte. Tavallaan semmosta ihan perusasiaa siitä arjen. Ehkä jotenkin nuo tuokiot ja tuommoset hommat sillain ei tunnu sillain niin. No hän suunnittelee ja käyvään läpi niin ehkä tietyllä tapaa aika selkee, sit semmonen perusarjen pyöritys, että millä tavalla se opiskelija eniten hyötyy, että miten itellä ois järkevä käyttäytyä.”

”Laila: Minun täytyy sanoa, että mitä minä oon vuosien varrella opiskelijoita ottanu vastaan ja seurannu tuota opetussuunnitelmaa vakan näkökulmasta, niin tänä päivänä minä en enää tiedä edes mitä siihen kuuluu. Mitä ne on opiskellu ne opiskelijat. Mää en tiä yhtään minkälaisilla varusteilla ihmiset tulevat sieltä koulutuksesta, ja mua häiritsee se. Koska sillon mä en tiedä mitä mä voin vaatia ja olettaa siltä ihmiseltä, jota mä ohjaan. Ja se on musta oleellinen tieto.

Täytyy tietää mitä perusasioita on käyty läpi ja mitä ei. Ja mitä on vasta tulossa, ja mitkä liittyy mihinki harjottelujaksoon. Minun mielestä se on joka opettajalla täytyy tietää jotka ohjaa.”

Tampereella toteutettu mentorointikoulutus antoi todella positiivisia tuloksia. Tutkimus tehtiin varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja osapuolina mentoroinnissa oli varhaiskasvatuksen opiskelijat ja opettajat. Muutaman kohdan mainitaksemme, koulutuksen jälkeen ohjaavat opettajat saivat itseluottamusta toimia opiskelijoiden mentorina, heidän oma ammatillinen identiteettinsä ja opettajuus kehittyi, he oppivat antamaan ja vastaanottamaan rakentavaa palautetta sekä toimimaan tietoisemmin erilaisissa ohjaustilanteissa. (Kupila ym., 2017, 43–44.) Kun peilaamme meidän tutkimuksemme opettajien pohdintoja erilaisissa tilanteissa, huomaamme että ohjaamiseen liittyvä koulutus voisi vastata moniin kysymyksiin ja auttaa opettajia kehittymään ohjaajina.

5 Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Palataksemme takaisin teoreettiseen viitekehykseen, peilaamme Vehviläisen (2014) ohjauksen orientaatioita ja Leshemin (2012) tuloksiin ohjaajan eri rooleista saamiimme tuloksiin. Kuten Vehviläinen mainitsee, hyvä ohjaaja hyödyntää kaikkia orientaatioita työskentelyn eri vaiheissa ja muuttuvien tilanteiden mukaan joustavasti. (Vehviläinen, 2014, 113.) Tulostemme perusteella ohjaajat käyttivät kaikkia orientaatioita ohjauksessaan hyväkseen. Emme puhuneet keskustelutilaisuudessa ohjauksen teoreettisista lähtökohdista, vaan nämä tulkinnat olemme tehneet kertomusten analysoinnin pohjalta.

Tutkimuksessa mukana olleet ohjaajat toimivat hyvin kannattelevan orientaation periaatteiden mukaisesti. Kertomuksista kävi ilmi, että jokainen opiskelija otettiin vastaan omana itsenään, lämpimästi, arvostaen ja odotettuna. Ohjaajille oli tärkeää järjestää aikaa keskustelulle, niin arjen lomassa kuin rauhallisesti kahdenkeskisesti. Kannattelevalle orientaatiolle onkin ominaista, että opiskelijalla on tunne siitä, että keskustelulle on aidosti aikaa.

Tutkivan orientaation osalta ohjaajat kertoivat tutkivansa omia lähtökohtiaan, tietojaan ja taitojaan. Esimerkiksi pohdinnat uusimmista opetussuunnitelmista ja pedagogiikasta olivat merkityksellisiä ohjaajille. Ohjaajat ja opiskelijat löysivät selkeästi uusia yhteisymmärryksiä teorian ja käytännön yhdistämisessä. He hyödynsivät ohjaussuhteessa molempien osapuolten osaamista: ohjaajilla oli vankka kokemus käytännön työstä, opiskelijoilla taas uusinta tietoa opintojen kautta.

Myös ongelmanratkaisuorientaatiota käytettiin. Tähän liittyvät esimerkiksi opiskelijan pohdinnat omista tavoitteista, suunnitelluista toiminnoista, ja niiden arvioinnista. Ohjaajat ja opiskelijat keskustelivat yhdessä usein siitä, miten opiskelija on päässyt omiin tavoitteisiinsa. Jos johonkin tavoitteisiin ei ollut päästy, ohjaajat olivat ratkomassa “ongelmaa” opiskelijan kanssa. Ohjaajat korostivat palautteenannon merkitystä. Heidän omat onnistumisensa ohjaajana liittyivät usein siihen, kun opiskelija onnistui, ja siitä he saivat antaa hyvää palautetta. Myös korjaavaa ja rakentavaa palautetta annettiin, mutta sekin tehtiin hyvässä hengessä ja positiivisuuden kautta.

Neljänteen orientaatioon, ohjaus pedagogiikkana, liittyy ennakoiva toiminta. Ohjaajat kokivat vaikeaksi sen, etteivät tienneet tarpeeksi, minkä verran opiskelija on opinnoissaan saavuttanut tietämystä alasta ja siihen liittyvistä teorioista. He kaipasivat tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen koulutuksessa opiskellaan missäkin vaiheessa, ja mitä opiskelijalta voi milläkin työssäoppimisjaksolla odottaa. Tässä kohdassa näemme tärkeänä sen, että ohjaajat saisivat koulutusta opiskelijan ohjaamiseen liittyen.

Vehviläinen (2014) erittelee ohjauksen pedagogiikan sisälle kolme mallia, mestari-kisällimallin, opettamismallin ja kumppanuusmallin. Lähimpänä meidän tuloksiamme osuu kumppanuusmalli, jossa ohjaus rakentuu kumppanuuden varaan. Perustana on yhteistyö, joka nousi selkeästi esille tuloksissamme. Opiskelijaa arvostetaan tasavertaisena jäsenenä työyhteisössä, vaikka hänellä ei ole samaa vastuuta kuin varsinaisilla työntekijöillä. Kuten kumppanuusmallissa, myös meidän tutkimuksemme tuloksissa ohjaussuhteen dialogisuus korostuu.

Leshem (2012) löysi tutkimuksessaan neljä erilaista ohjaussuhteen muotoa. Nämä olivat kehittyvä, oppiva, myöntävä ja valmentava suhde. (Leshem, 2012, 417.) Emme koe, että voisimme niputtaa tutkimuksemme perusteella ohjaajia tiettyyn lokeroon. Huomaamme silti piirteitä kolmesta Leshemin määrittelemistä ohjaussuhteen muodoista, ja peilaamme niitä tuloksiimme.

Kehittyvä, prosessia korostava suhde vaatii pohjalle avoimuutta ja luottamusta ohjaajan ja opiskelijan välille. Kun avoimuus luottamus on kehittynyt, suhteessa on mahdollista antaa rakentavaa palautetta ja ymmärtää toisen tapaa toimia. (Leshem, 2012, 417.) Tuloksista näemme viitteitä kehittyvään suhteeseen. Ohjaajat korostivat kertomuksissaan hyvän vuorovaikutussuhteen tärkeyttä, luottamuksellisuutta ja avoimuutta. He myös olivat valmiita ottamaan uusia ideoita vastaan.

Oppivaa suhdetta leimaa molemminpuolinen oppiminen. Siihen liittyy myös ohjaajan tarve olla tietynlainen roolimalli, joka antaa itsestään parhaan kuvan opettajana, jotta opiskelija oppisi hänen opetustavastaan mahdollisimman paljon. (Leshem, 2012, 417.) Molemminpuolinen oppiminen nousi tuloksissamme vahvasti keskiöön. Ohjaajille oli todella merkityksellistä kehittää omaa ammattitaitoaan ja pedagogista ajatteluaan opiskelijoiden kanssa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ohjaajat näkivät yhdessä oppimisen rikastuttavana ja positiivisena asiana.

Myöntyvissä suhteessa näkemyseroista ei välttämättä keskustella ja yritetä ratkoa. Myöntyvissä suhteessa ohjaajalla on huomattavasti enemmän valtaa, ja opiskelijan odotetaan kunnioittavan ohjaajan tapaa toimia ja ajatella. Opiskelijan ei myöskään oleteta haastavan ohjaajaa kysymyksillä. (Leshem, 2012, 418.) Tutkimuksemme tuloksissa emme löytäneet viitteitä myöntyvälle suhteelle. Tuloksemme olivat hyvin päinvastaisia, koska ohjaajat nimenomaan halusivat opiskelijoiden haastavan heitä.

Valmentavassa suhteessa ohjaajan rooli on rohkaista opiskelijaa onnistumaan ja menestymään. Panostaminen ohjaussuhteeseen ja opiskelijan tukemiseen ovat avainasemassa. (Leshem, 2012, 418.) Myös valmentavan suhteen piirteet ovat näkyvissä tuloksissamme. Ohjaajat olivat valmiita panostamaan opiskelijan ohjaamiseen, ja halusivat antaa opiskelijalle parhaat mahdolliset eväät tulevaisuutta varten.

Kaiken kaikkiaan tuloksemme olivat hyvin positiivisia ohjaajien sekä verkoston näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset tulevat hyödyttämään opiskelijoita, sillä havaitsimme ohjaajien selkeästi arvostavan opiskelijoita ja heidän työssäoppimisjaksojaan. Ohjaajat ottivat ohjaustehtävän vastaan tosissaan, ja halusivat antaa opiskelijoille parasta mahdollista ohjausta. Ohjaajat olivat kiinnostuneita kehittämään omaa työtään ja osaamistaan, ja he saivatkin opiskelijoiden kautta uutta virtaa ja innostusta työhönsä. Ohjaajien kertomuksissa ei noussut lainkaan esiin niin sanottua ”meillä on aina tehty näin” -kulttuuria. Ohjaajat päinvastoin kertoivat ottavansa opiskelijoiden ideat ja ajatukset innokkaasti vastaan.

Tuloksistamme nousi esiin varhaiskasvatusalan arvostaminen. Ohjaajat kertoivat paljon siitä, kuinka heille on tärkeää puhua opiskelijoiden kanssa oman työn ja koko alan arvostamisesta. Opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta myös ohjaajien arvostus omaa työtä kohtaan nousi. Oman työn ja alan arvostaminen on erittäin tärkeää, koska tällä hetkellä on paljon keskustelua työn vaativuuden ja palkkauksen epätasapainosta. Oma työtä arvostamalla työntekijät saavat energiaa omaan työhönsä. Arvostavan asenteen siirtäminen opiskelijoille on myös erittäin tärkeää. Työssäoppimisjaksot ovat merkittävässä osassa opiskelijoiden alalle jäämisen kannalta. Hyvät kokemukset vahvistavat opiskelijoiden motivaatiota jäädä alalle.

Tutkimuksemme tuo tarpeellista ja ajankohtaista tietoa päiväkotien ohjaavilta opettajilta. Opiskelijoiden sisäänottomäärien noustessa opiskelijoiden määrä näkyy myös kentällä. Opiskelijoita sijoitetaan yhä enemmän uusiin päiväkoteihin, ja huomattavasti laajemmalle

alueelle, kuten Oulun lähikuntiin. Jotta opiskelijan ohjauksen laatu pysyisi laadukkaana, kentällä kaivataan lisäkoulutusta.

Tutkimusaiheemme on merkityksellinen alamme tulevaisuuden kannalta. Varhaiskasvatuksen opettajien työn vaativuus ja palkkaus eivät enää kohtaa, ja alanvaihtajia on yhä enemmän. Laadukkaalla koulutuksella ja hyvillä työssäoppimisen kokemuksilla voimme vaikuttaa siihen, millaisena ala näyttäytyy alan opiskelijoille ja valmistuville varhaiskasvatuksen opettajille. Hyvä työssäoppimisen kokemus linkittyy vahvasti ohjaavan opettajan osaamiseen. Kuten olemme todenneet, pelkkä oman alan substanssiosaaminen ei pelkästään riitä, vaan ohjaajat tarvitsevat myös osaamista ja teoreettista perustaa opiskelijan ohjaamiseen.

Tutkimuksessamme nousi muutamissa kertomuksissa esiin parin kanssa suoritettavat työssäoppimisjaksot ja niihin liittyvät hämmennykset, kysymykset ja haasteet. Ottamatta kantaa pareittain tehtäviin työssäoppimisjaksoihin, koemme, että tämä olisi yksi teema, josta kannattaisi kouluttaa ja informoida kentän ohjaavia opettajia. Jos pareittain tehtävät jaksot yleistyvät tiedekunnassamme, kannattaisi niistä ottaa kaikki hyöty irti. Ilman informaatiota ja koulutusta ohjaajat saattavat nähdä tilanteessa vain negatiivisia puolia, vaikka potentiaalia olisi saada aikaan hyviä kokemuksia yhteisopettajuudesta ja vertaisoppimisesta.

Kun peilaamme tuloksiamme ja Kupilan ja kollegoiden (2017) Tampereella tehtyä mentorointikoulutuksen tuloksia keskenään, on selvää, että ohjaukseen liittyvä koulutus on tarpeellinen. Tuloksistamme huomaa, että ohjaajien kokemukset ja asenteet olivat hyvin positiivisia. Kertomuksissa kävi kuitenkin myös ilmi pieniä puutteita ohjaukseen liittyen. Ohjauskoulutus voisi antaa ohjaajille työkaluja käsitellä haastavia tilanteita ja tunteita opiskelijoiden kanssa, esimerkiksi silloin kun opiskelija miettii, että onko hän oikealla alalla. Koulutuksen myötä olisi myös hyvä informoida ohjaajia siitä, minkälaista varhaiskasvatuksen opettajien koulutus on tänä päivänä, ja mitä opiskelijoilta voi tiedollisesti ja taidollisesti odottaa eri työssäoppimisjaksojen aikana.

5.2 Tutkimusprosessin arviointi

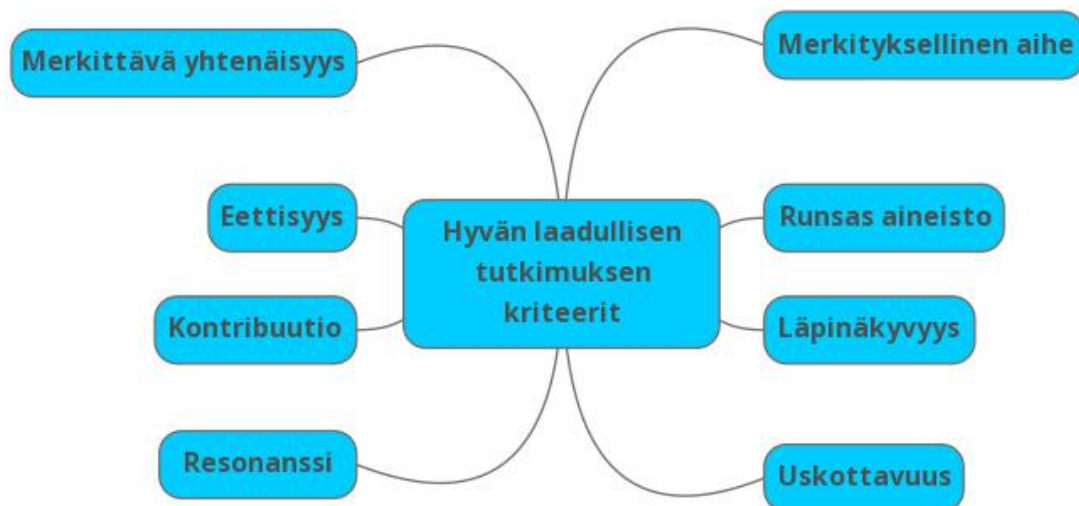
Luotettavuus ja uskottavuus

Olemme tehneet tutkimuksen parityönä. Eettiseltä kannalta tämä tarkoittaa, että olemme sitoutuneet ja panostaneet molemmat yhtä paljon työn tekemiseen. Koemme, että

parityöskentely on tuonut tutkimuksen etenemiselle lisäarvoa, koska asiat kulkevat molempien silmien ja ajatusten läpi.

Kerronnallisen tutkimuksen piirissä on pitkään käyty keskustelua siitä, mikä on “totta”, ja miten totuuden voi löytää. Luotettavuutta tarkastellessa Riessman (2008) katselee validiteettia kahdelta tasolta: kertojan kertomuksen ja tutkijan analyysin luotettavuuden kannalta. Kertojan kertoo tarinansa niin kuin se epäilemättä on tapahtunut. Tutkijalla on kuitenkin vain reflektio siitä, mitä hän on kuullut. Riessmanin mukaan kertomuksen totuuden etsimisen sijaan on tärkeämpää keskittyä tutkijan tekemiin tulkintoihin. Luotettavuutta lisäävät tutkijan perustelut, relevantti viittaaminen lähdekirjallisuuteen, läpinäkyvyys ja kriittisyys. Kun tutkija kirjoittaa auki tutkimusprosessia, lisää hän näiden asioiden pohtiminen luotettavuutta lukijalle. (Riessman, 2008, 184, 188.)

Tracy (2010) on määritellyt artikkelissaan kahdeksan hyvän laadullisen tutkimuksen kriteeriä (Tracy, 2010, 839). Tarkastelemme näiden kahdeksan kriteerin kautta tutkimuksemme laadullisia kriteereitä ja niiden täyttymistä. Kriteerit ovat joustavia tutkimuksen tavoitteista riippuen ja huomio tutkijoiden taidot ja mieltymykset. Kuviossa 2 on nähtävissä hyvän laadullisen tutkimuksen kriteerit:



Kuvio 2. Hyvän laadullisen tutkimuksen kriteerit (Tracy, 2010)

Hyvä laadullinen tutkimus on relevanttia, ajankohtaista, merkittävää ja mielenkiintoa herättävä (Tracy, 2010, 840). Varhaiskasvatuksen koulutukseen kuuluvia

työssäoppimisjaksoja on erityisesti kansallisessa kontekstissa tutkittu vielä hyvin vähän, joten on merkityksellistä tutkia aihepiiriä. Hyvät työssäoppimiskokemukset vaikuttavat opiskelijoiden alalla pysymiseen, joten on tärkeää pystyä tarjoamaan opiskelijoille laadukkaita kokemuksia tulevasta työelämästä. Työssäoppimisjakson merkitys opiskelijan oppimisessa on huomattu useissa tutkimuksissa (esim. Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007; Villegas-Reimers, 2003) viimeisimpien vuosikymmenien aikana maailmanlaajuisesti opettajien koulutuksessa, joten on myöskin tärkeää tutkia ohjaavien opettajien kokemuksia (ks. Gut ym., 2004, 240).

Tutkimuksen laadukkuudesta kertoo sen *aineiston runsaus* ja *moninaisuus*. Aineiston rikkaus syntyy teoreettisista rakenteista, laadukkaista tietolähteistä, eri konteksteista ja tutkimusotoksista. Laadukas tutkimus vaatii tutkijoilta huolellisuutta ja perusteellisuutta tutkimuksessaan. (Tracy, 2010, 841.) Tarkastelemme seuraavaksi tutkimuksen täsmällisyyttä tarkemmin. Aineistoomme olemme keränneet runsaasti aiemmin tehtyä tutkimusta tukemaan aineistostamme löytyneitä tuloksia. Olemme käyttäneet aikaa tutkimuksen tekoon ja sen valmisteluun runsaasti, joten saimme kerättyä merkittävää tietoa tutkimukseen riittävästi. Tutkimuksemme tavoitteena on tutkia ohjaavien opettajien kertomuksia opiskelijan ohjaamisesta varhaiskasvatuksen kentällä suhteiden verkostossa, joten voimme todeta otoksen vastaavan tarkoituksenmukaisesti tutkimuskysymykseemme. Pehdyimme ennen tutkimusaineiston keruuta laaja-alaisesti menetelmäkirjallisuuteen saavuttaaksemme riittävä tietämys tutkimuksen tekemiseen metodivalinnan mietinnästä, aineiston keruuseen ja aineiston analyysiin. Olemme kertoneet tutkimuksen toteuttamisesta läpinäkyvyyden saavuttamiseksi.

Aineiston *läpinäkyvyys* kuvastaa tutkijoiden itsereflektiota ja rehellisyyttä tutkimuksen teosta. Kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ja tavoitteet kerrotaan avoimesti. (Tracy, 2010, 841–842.) Olemme kuvailleet tutkimuksessa avoimesti, että olemme aloittelevia tutkijoita ja kuvanneet tutkimuksemme teon eri vaiheet rehellisesti, myös haasteet ovat kuvattu ja millaisia muutoksia olemme tehneet matkan varrella. Tutkimuksen avoimuuden vuoksi olemme jatkuvasti keskustelleet tutkimuksesta, jotta olemme yhdessä tutkijoina samaa mieltä tutkimuksemme eri valinnoista.

Kolme tekijää määrittää tutkimuksen *uskottavuutta*: luotettavuus, todenmukaisuus ja tutkimustulosten uskottavuus. Laadullisen tutkimuksen uskottavuus saavutetaan laajasti kuvailemalla, monivaiheisuuden, triangulaation ja puolueettomuuden kautta. Triangulaatio

tarkoittaa monien eri lähteiden ja menetelmien käyttöä, mikä antaa tutkimukselle monia eri näkökulmia. Eräissä aiemmassa tutkimuksessa (Tracy, 1995) uskottavuuden yhdeksi kriteeriksi on mainittu tutkimustulosten analyysin vakuuttavuus sekä uskottavuus. (ks. Tracy, 2010, 842–843.) Olemme tutkimuksessamme heti alkuvaiheesta saakka pyrkineet kuvailemaan kaikki huomaamamme seikat laajasti ja olemme pyrkineet jatkuvasti peilaamaan tutkimustamme aiempaan tutkimukseen. Aloittelevina tutkijoina olemme kokeneet peilaamisen aiempaan tutkimukseen ja aiemman tutkimuksen laadun arvioinnin oleelliseksi tekijäksi. Lisäksi puolueellisuuden näkökulmasta kiinnitimme huomiota siihen, että emme arvottaisi jotakin aineistoamme paremmaksi vaan tarkastelimme niitä tasa-arvoisesti. Teemoittelemalla aihepiireittäin eri tekstien pätkiä osioittain saavutimme puolueellisuuden aineistojen välille. Hiljaisen tiedon esiin tuominen on yksi tutkimuksemme uskottavuuden kannalta hyvin esille tuleva osuus, sillä parityössä yhteisen vuoropuhelun vuoksi olemme useita kertoja perustelleet, miksi olemme tehneet myös itsestään selviä valintoja.

Jokaisella korkealaatuisella tutkimusraportilla on tärkeää olla vaikutus, mutta kaikkien ei ole pakollista saavuttaa *resonanssia* samalla tavalla. Resonanssi voidaan saavuttaa eri tavoin. Esteettisin ansion saavutettu resonanssi muodostuu tekstin kauniista, taiteellisesta tavasta ilmaista asioita ja kuinka se vaikuttaa lukijaan. Muita resonanssin saavuttamisen tapoja ovat siirrettävyys ja naturalistiset yleistykset. (Tracy, 2010, 844–845.) Olemme pyrkineet miettimään tutkimusta tehdessä, että kirjoitamme selkeästi, jotta se olisi lukija ystävällistä ja mielenkiintoa herättävää, esimerkiksi selkeästi otsikoimalla eri ala- ja pääluvut. Tämän avulla lukijan on helpompaa omaksua tekstiä, jota täydentää tekstin lomassa olevat taulukot ja kuvat.

Merkittävä kontribuutio tutkimuksessa merkitsee, että tutkimus myötävaikuttaa aiempaan tutkimukseen. Tutkimuksessa laajennetaan aiemmassa tutkimuksessa havaittuja asioita uuteen teoreettiseen oletukseen ja luovat uutta ymmärrystä ja tietoa. Näin ollen tutkimus tuottaa uusia käsityksiä ympäröivästä maailmasta, kuten meidän tutkimuksessamme. (Tracy, 2010, 845–846.) Tutkimme aiemman tiedon valossa ohjaajien käsityksiä ja olemme samalla saaneet aineistomme sekä aiemman tiedon avulla uutta tietoa.

Jokaista niin laadullista, kun määrällistä tutkimusta tehdessä tulee huomioida *eettisyys*. Tracyn (2010) mallissa hän kuvaa eettisyyttä neljän eri eettisen metodin kautta: menettelyetiikka, tilanne-etiikka, suhteellisuus etiikka ja lopettamisen etiikka. (Tracy, 2010,

846–848.) Tulemme kuvailemaan eettisyyden eri metodeja sekä meidän tekemiä ratkaisuja tarkemmin seuraavassa alaluvussa, joka käsittelee eettisyyttä tarkemmin.

Merkittävä yhtenäisyys eli *koherenssi* tarkoittaa, että tutkimuksen tulee olla yhtenäistä ja johdonmukaista. Käytännössä nämä tarkoittavat, että toteutamme tutkimuksessa tarkoituksen eli vastaamme tutkimuskysymykseen aineistollamme sekä aiemman tutkimuksen avulla. (Tracy, 2010, 848.) Tutkimuksessamme pidimme huolen siitä, että teimme ratkaisuja, joiden kautta saimme tutkimukseemme riittävän aineiston sekä teoreettisen pohjan aiemmista tutkimuksista. Olimme kuitenkin huomioon realiteetit, että kyseessä ei ole väitöskirjatutkimus, joka vaatii hyvin laajan monisata sivuisen litteroidun aineiston. Menetelmävalinnoissa harkitsimme tarkkaan, että ne sopivat yhteen teorian ja aineistomme kanssa. Näiden perusteella kytkimme tutkimusaineistoamme tarkkaan harkiten aiempaan tutkimukseen. Parityötä tehdessä johdonmukaisuus on todella tärkeää, sillä molempien tulee olla tietoinen yhteisistä valinnoista, joita tutkimuksessamme toteutamme. Tämä sen vuoksi, ettemme tuota ristiriitaista tutkimusta ja lopputuloksena saavutamme johdonmukaisen tutkielman.

Eettisyys

Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006) kuvaavat, että laadullisen tutkimuksen eettiset ongelmat ovat hyvin samankaltaisia kuin ne, joita kerronnallisen tutkimuksen piirissä pohditaan. On kuitenkin syytä pohtia kerronnallisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkemmin, koska kerronnallisessa tutkimuksessa liikutaan usein tutkimukseen osallistuvien henkilökohtaisella alueella. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, 183–184.)

Tutkimuksen perustavanlaatuisia eettisiä lähtökohtia ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus, tutkittavien anonymiteetti ja tutkimuksen raportoinnin asianmukaisuus. Kerronnalliseen tutkimukseen liittyy myös ennakoimattomia eettisiä ongelmia, joihin ei ole olemassa valmiita ratkaisuja. (Syrjälä ym., 2006, 184–185.) Tracyn (2010) Hyvän laadullisen tutkimuksen kriteereissä tulevat myöskin nämä kyseiset tekijät ilmi. Esimerkiksi *Menettelyetiikan* metodin kautta, mikä pitää sisällään pohdintaa siitä, että olemme tarkasti kuvailleet tutkimuksemme vaiheita, jotta varmistamme tutkimuksen tarkkuuden ja todistamme sillä tutkimuksemme oikeellisuutta valheiden ja laiminlyöntien välttämiseksi. Erityisesti kiinnitimme huomiota plagioinnin välttämiseen merkitsemällä viitetiedot oikeellisesti. (Tracy, 2010, 846–848.)

Suhteellisuusetiikkaa (Tracy, 2010) myötäillen heti meidän tutkimuksessamme ensimmäiset eettiset ratkaisut olivat tutkittavien anonymiteetti ja tutkimuslupien kerääminen. Tutkimuksessamme olemme häivyttäneet henkilöiden henkilöllisyydet niin, ettei heitä voi tunnistaa tekstistä. Keksimme kaikille osallistujille peitenimet, joita käytimme lainauksien yhteydessä. Koska toimimme tutkimuksessamme suhteessa muihin henkilöihin, joten meidän tulee kantaa vastuu, että tutkimuksemme ei loukkaa ketään toista ihmistä vaan kunnioitamme kaikkia tutkimukseen osallistuneita henkilöitä ja takaamme heille anonymiteetin. (Tracy 2010, 846–848.) Emme halunneet esimerkiksi antaa osallistujille koodeja, koska tutkimuksemme luonne on hyvin ihmisläheinen. Keräsimme tutkimusluvut kaikilta tarvittavilta organisaatioilta sekä jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla henkilökohtaisesti.

Aineiston keruussa jo ennalta kiinnitimme huomiota, että jokainen ryhmäkeskustelu voi olla hyvin erilainen ja ympäristö sekä paikalla olevat ihmiset tulevat muovaamaan sitä. Pyrimme ryhmäkeskusteluissa toimimaan *tilanne-etiikan* edellytyksin. (Tracy 2010, 847.) Tiedostimme itsekkin ollessamme ryhmäkeskustelu tilanteessa, että jokainen keskustelu on hyvin erityyppinen. Mietimme ennakkoon ryhmäkeskusteluja ja mietimme, että keskustelu, jossa mukana oli kaksi ennestään toisille tuntematonta henkilöä voi aiheuttaa sen, että haastavia asioita ei uskalleta tuoda esiin. Ennako-oletuksemme kuitenkin kumoutui nopeasti keskustelun virrassa.

Koska kerronnallisessa tutkimuksessa liikutaan henkilökohtaisella tasolla ja ehkä arkojenkin kysymysten äärellä, voivat tunteet olla vahvasti läsnä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Tutkijan on otettava raportointivaiheessa huomioon se, että tutkittava tulee mahdollisesti sen lukemaan. Tutkijan on kannettava vastuu siitä, ettei raportointi esimerkiksi loukkaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkija ei voi määrittää sitä, miten lukija lukee ja ymmärtää tutkielmamme, mutta pystyy vaikuttamaan, kuinka oikeudenmukaisesti kuvaa tutkimuksessa asioita. (Syrjälä ym., 2006, 189; Tracy, 2010, 847–848.)

Syrjälä ja kollegat ovat pohtineet, että missä määrin on oikein sijoittaa tutkimukseen osallistuneiden kertomuksia erilaisiin viitekehyksiin, joista he eivät ole olleet tietoisia aineiston keräämisen aikana. (Syrjälä ym., 2006, 190–191.) Itsekkin pohdimme tätä tutkimusta tehtäessä. Tulimme kuitenkin siihen lopputulokseen, että tutkimuksessa mukana olleet asettuvat teoreettisen pohdinnan valossa suotuisaan asemaan, ja tämänkaltainen vuoropuhelu teorian ja aineiston kanssa kuuluu ns. “normaaliin” ja yleiseen käytäntöön.

Eettisiä kysymyksiä pohtiessa olemme yrittäneet katsoa työtämme välillä ulkopuolisen näkökulmasta. Olemme lukeneet tekstiä ikään kuin tutkimukseen osallistuvien silmin. Jos tällaisella lukukerralla jokin lainaus tai kertomuksesta tehty tulkinta herättää itsessä epäilystä tai jännitystä, on sitä syytä tarkastella kriittisesti. Teemme kertomuksista tulkintoja ja johtopäätöksiä sekä peilaamme niitä erilaisiin teorioihin, mutta emme halua laittaa “sanoja kenenkään suuhun”. Siksi olemme erottaneet aineistolainaukset selkeästi muusta tekstistä erilleen.

5.3 Lopuksi

Tutkimuksen tekeminen oli intensiivinen ja antoisa projekti. Tutkimussuunnitelmavaiheessa tekemämme aikataulu oli hyvä ja toimiva, mutta aineiston keruu venyi odotettua pidemmälle. Koska saimme kerättyä aineiston vasta tammikuussa, meillä oli melkoinen urakka saada tutkimus kasaan maaliskuun loppuun mennessä. Toisaalta ripeä aikataulu auttoi meitä kohdentamaan aikaa ja energiaa tehokkaasti tutkimuksen tekemiseen. Olemme tyytyväisiä siihen, että työ valmistuu alkuperäisen aikataulusuunnitelman mukaisesti.

Olemme tyytyväisiä myös siihen, että päätimme järjestää ryhmäkeskusteluja haastattelujen sijaan. Kolme hyvin erilaista keskustelua toi aineistoomme monipuolisuutta, ja paljon erilaisia kertomuksia ohjaamisesta varhaiskasvatuksen kentältä.

Metodologiset ratkaisumme tuntuivat toimivilta. Kerronnallinen tutkimus viitekehyksenä toi ohjaajien kertomukset keskiöön ja se näkyy tutkimuksessamme. Valitsemamme lainaukset tuovat tutkimukseemme aitoja kertomuksia, kokemuksia ja tunteita. Temaattinen analyysi tuntui sopivalta ratkaisulta, kun selvitimme tutkimuksemme tuloksia. Se oli mielekäs tapa analysoida aineistoa, ja siitä saimme hyvin selkeät tulokset aikaan.

Työn tekemisen loppuvaiheessa yliopisto ja yliopiston kirjasto menivät kiinni maailmalla leviävän koronaviruksen vuoksi. Tämän vaikutti jonkin verran kirjallisuuden saantiin, erityisesti vanhempien lähteiden osalta. Tämän vuoksi jouduimme käyttämään jonkin verran toisen käden lähteitä. Samasta syystä emme myöskään saaneet tutkittavien henkilökohtaista tutkimuslupalomaketta liitteisiin.

Lähteinä olemme pyrkineet käyttämään mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta. Vanhempiin lähteisiin olemme päätyneet tilanteissa, joissa tuoreempi kirjallisuus on niihin viitannut.

Tavoitteena oli käyttää paljon kansainvälisiä tutkimusartikkeleita ja hahmottaa tutkimuksen kenttä mahdollisimman laajasti niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa.

Tutkimuksen tekeminen on tuonut lisäarvoa myös tulevaan työhömmme varhaiskasvatuksen opettajina. Kertynyt tietotaito auttaa meitä toimimaan itse opiskelijoiden ohjaajina, ja aiomme viedä osaamistamme tuleviin työyhteisöihimme. Tutkimuksen tekeminen ei suinkaan aiheuttanut väsymystä ja turhautumista aihetta kohtaan, vaan se innostaa kääntämään katseet myös tulevaisuutta kohti.

Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista tutkia samassa tutkimuksessa sekä opiskelijan, että ohjaavan opettajien kokemuksia samasta työssäoppimisjaksosta. Lisäksi voisi tutkia ohjaavien opettajien kokemuksia eri puolilta Suomea ja nähdä olisiko sillä vaikutusta millaisia kokemuksia heillä olisi ohjaamisesta. Varhaiskasvatuksen parissa tehdään paljon vertailua kuusikko kuntien kanssa, mihin myös Oulun kaupunki kuuluu. Tämän vuoksi olisi erityisesti näiden kuuden eri kunnan ohjaavien opettajien tutkiminen todella houkuttelevaa. Olisi kiinnostavaa myös tutkia, miten ohjaamistaidot ja kokemukset kehittyvät ja muuttuvat ohjauskoulutuksen aikana.

Lähteet

- ASKEL-Hanke. (2020). Asiantuntijuuden kehittäminen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa. Tavoitteet. [<https://sites.google.com/edu.oulu.fi/askel-hanke/home>] katsottu 26.3.2020
- Ballesteros-Regana, C., Siles-Rojas, C., Hervas-Gomez, C., & Diaz-Noguera, M. D. (2019). Improving the quality of teaching internships with the help of the platforms. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1101–1114. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1101>
- Ben-Harush, A. & Orland-Barak, L. (2019). Triadic mentoring in early childhood teacher education: The role of relational agency. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 182–196.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Eby, L. T., & McManus, S. E. (2004). The Protege's Role in Negative Mentoring Experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(2), 255–275. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.07.001>
- Foong, L., Binti, M. & Nolan, A. (2018). Individual and Collective Reflection: Deepening Early Childhood Pre-service Teachers' Reflective Thinking during Practicum. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43–51. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.05>
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233–246. <https://doi.org/10.1080/10476210903342102>
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E. (2012). Introduction to applied thematic analysis. Applied thematic analysis. Thousand Oaks, California: SAGE Publications. 3–20 <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Gut, D. M., Beam, P. C., Henning, J. E., Cochran, D. C., & Knight, R. T. (2014). Teachers' perceptions of their mentoring role in three different clinical settings: Student teaching, early field experiences, and entry year teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 240–263. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926664>
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring*

- & *Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345.
<https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: The cooperating teachers' perspective. *Teachers and Teaching*, 10(2), 135–148. <https://doi.org/10.1080/1354060042000187991>
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(5), 340–354.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.
- Jung, J., Recchia, S. & Ottley, J. (2020). Transitioning from primary-grade classrooms to infant/toddler rooms: early childhood preservice teachers' growth and challenges. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, ahead-of-print, 1–20. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1735585>
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. Teoksessa: Marks, D. F. & Yardley, L. (2004). *Research methods for clinical and health psychology*. London: SAGE Publications, Ltd. 56–68. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209793>
- Komulainen, J., Turunen, T., & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa: Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Turunen, T. (2009). *Opettajuuksien ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.
- Korhonen, V. (2005). Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus. Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä. Teoksessa: Nummenmaa, A. R., Lairio, M., Korhonen, V., & Eerola, S. (2005). *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press: Taju. 136–140.
- Kupias, P. & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>

- La Paro, K., Schagen, A., King, E. & Lippard, C. (2018). A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0872-8>
- Lehmann, J. (2006). Telling stories...and the pursuit of critical reflection. Teoksessa: White S., Fook, J. & Gardner, F. (Toim.) *Critical Reflection in Health and Social Care*. Maidenhead, Berkshire, England, Open University Press: 201–212.
- Leshem, S. (2012). The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme. *Creative Education*, 3(4), 413–421. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34065>
- Liinamaa, T. (2014). *Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5807-7>
- Loizou, E. (2011). The diverse facets of power in early childhood mentor-student teacher relationships. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 373–386. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587112>
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro.
- Nummenmaa, A-R. (2003). Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa: Silkelä, R. (2003). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 43–55
- O'Brian, M., Stoner, J., Appel, K. & House, J. J. (2007). The First Field Experience: Perspectives of Preservice and Cooperating Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(4), 264–275. <https://doi.org/10.1177/088840640703000406>
- Ohjattu harjoittelu varhaiskasvatuksen koulutuksessa. 2015. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, varhaiskasvatus. Harjoitteluopas. [<https://www.jyu.fi/edpsy/fi/laitokset/var/opiskelu/info/harjoitteluopas-24-11-2015.pdf>] Katsottu 28.3.2020.
- Ojanen, S. (2003). Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa: Silkelä, R. (2003). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 11-22.
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently

- graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years* 35(2), 197–210.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [Helsinki]: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. [Helsinki]: Opetushallitus.
- Oulun yliopisto. (2020). Opinto-oppaat. Kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatus, KK 2019-2020. [<https://urly.fi/1uEG>] katsottu 11.3.2020.
- Oulun yliopisto. (2018) Lastentarhanopettajuus professiona (Pedagoginen harjoittelu III), ohjeet (uusi ops). [<https://urly.fi/1wZP>] katsottu 28.3.2020.
- Quinones, G., Rivalland, C. & Monk, H. (2019). Mentoring positioning: perspectives of early childhood mentor teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1644610>
- Riessman, C. K. & Speedy, J. (2007). Narrative Inquiry in the Psychotherapy Professions: A Critical Review. Teoksessa: Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE, 426–256
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Siebert, C. J., Clark, A., Kilbridge, A., & Peterson, H. (2006). When preservice teachers struggle or fail: Mentor teachers' perspectives. *Education*, 126(3), 409–422
- Sikkelä, R. (2003). Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa: Silkelä, R. (2003). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 163–167.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204–224.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. In Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. *Doing narrative research*. London: SAGE Publications, Ltd. 42-63. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024992>
- Syrjälä, L. (2005). Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(5), 366–372.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa: Hallamaa, J. & Aaltonen, K. (2006). *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181–202.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837–851. <http://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö - pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 22(3), 239–305. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-536777>
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & Virtanen, I. A. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: VI*, 68–84
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), pp. 44-68.
- Uusimäki, L. (2013). Empowering Pre-Service Teacher Supervisors' Perspectives: A Relational-Cultural Approach towards Mentoring. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 45–58. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.1>
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut - millainen metodi. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Väisänen, P. (2003). Malleja ja empatiaa - käsityksiä hyvästä ohjauksesta. Teoksessa: Silkelä, R. (2003). *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 56–60.
- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä*. Joensuun yliopisto.
- Walsh, K. & Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: An alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341098>
- White, E. J., Peter, M., Sims, M., Rockel, J., & Kumeroa, M. (2016). First-year practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 282–300. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1245221>

- Young, J. R., Bullough, J., Draper, R. J., Smith, L. K. & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/13611260500105477>
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R. & Lieblich, A. (2008). The Embedded Narrative: Navigating Through Multiple Contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047–1069. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1177/1077800408321616>

Liite 1

Aloitus

- Kerro itsestäsi varhaiskasvatuksen ammattilaisena.
- Minkä verran sinulla on kokemusta ohjaamisesta?

Opiskelijan vastaanottaminen

- Miten valmistaudut opiskelijan vastaanottamiseen harjoitteluun?
 - Minkälaisia tunteita siihen liittyy?
- Kerro esimerkkejä, kuinka kohtaat opiskelijan harjoitteluun tullessa.

Ohjaaminen

- Kerro onnistumisista ohjauksessa.
- Kerro haasteista ohjauksessa.
- Millaisia tunteita onnistumiset ja haasteet ovat herättäneet?

Ohjauskäytännöt

- Minkälaisia ohjauskäytännöitä sinulla on? Kerro esimerkki ohjaustilanteesta.
- Mitä toivot opiskelijoiden oppivan harjoittelun aikana? Miten tuet opiskelijoiden kehittymistä juuri siihen suuntaan?

Oma ohjaajuus

- Mikä on ollut itselle merkityksellistä ohjauksessa?
- Miksi haluat ohjata opiskelijoita?
- Mitä olet oppinut ohjaamisesta?
- Millaisia tunteita ohjaajana toimiminen on herättänyt?

Harjoittelujakson päättäminen

- Kerro, millainen on roolisi opiskelijan harjoittelun loppuvaiheessa ja päättyessä.
- Minkälaisia tunteita se herättää?
- Kerro mitä uutta opiskelijoiden ohjaaminen on tuonut työhösi tai työyhteisöösi.