



Kyyriäinen Teija

“Paljon se ottaa, mutta paljon se myös antaa.”
Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta.

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Paljon se ottaa, mutta paljon se myös antaa.” Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. (Teija Kyyriäinen)

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2021

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. Tutkielma on toteutettu vuosina 2018 – 2021 käynnissä olevan ASKEL (Asiantuntijuuden kehittäminen yliopiston varhaiskasvatuksen koulutuksessa) -hankkeen yhteydessä. Tutkielman tutkimuskysymys oli: Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat harjoitteluiden ohjaamisesta kertomuksissaan?

Tämä tutkielma toteutettiin narratiivisena tutkimuksena, koska tutkielman aineisto koostuu kertomuksista. Aineistoon kuuluu yhteensä seitsemän varhaiskasvatuksen opettajan kertomusta, jotka saatiin vastauksena kirjoituspyyntöön. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella löydettiin kuusi pääluokkaa. Pääluokat olivat: vuorovaikutus ja dialogisuus, ammatillinen kasvu, opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat, tiimi, yhteistyö ja kuormittuminen.

Tutkielman tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset harjoitteluiden ohjaamisesta olivat kaksijakoiset. Toisaalta he kertoivat saavansa välineitä ammatilliseen kasvuun omassa työssään opettajina, sekä ohjaajina ja iloitsivat havaitessaan opiskelijoiden ammatillista kasvua harjoitteluprosessin aikana. Erityisenä onnistumisen kokemuksena varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vuorovaikutussuhteen muodostumisen dialogiseksi opiskelijan kanssa. Toisaalta he kuvasivat kuormittavaksi opiskelijoiden yksilöllisten lähtökohtien huomioimisen, riittämättömyyden tunteet ohjausprosessissa, sekä epävarmuuden omasta ohjausosaamisestaan. Yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa kuvattiin kertomuksissa myös kaksijakoisesti. Yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa pidettiin merkittävänä osana ohjausprosessia. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, etteivät saaneet riittävästi tukea ohjaustyölle, jos yliopiston ohjaavalla opettajalla ei ollut riittävästi ohjausosaamista. Kertomuksissa kuvattiin, että yliopiston ohjaavan opettajan tuli olla asiansaosaava, jotta yhteistyö muodostui opiskelijan oppimista ja harjoitteluprosessia tukevaksi.

Tämän tutkielman keskeisimmät päätelmät olivat, että varhaiskasvatuksen opettajien ohjausosaamista tulisi vahvistaa ohjauskoulutuksella tai jo varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aikana. Toinen keskeinen päätelmä oli, että yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan, varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä tulisi kehittää. Kehittämällä näitä asioita olisi mahdollista luoda lähtökohtia ja edellytyksiä laadukkaalle ohjaukselle pedagogisten harjoitteluiden ohjausprosesseissa.

Avainsanat: Ammatillinen kasvu, dialogisuus, kuormittuminen, pedagogisten harjoitteluiden ohjaus, vuorovaikutus.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pedagogiset harjoittelut	7
2.2	Sosiodynaaminen ohjaus ja ohjausvuorovaikutus	11
2.2.1	<i>Ohjauksen sosiodynaaminen teoria</i>	12
2.2.2	<i>Vuorovaikutus ja dialogisuus ohjaussuhteessa</i>	20
2.3	Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen kasvu ohjaussuhteessa	24
2.3.1	<i>Persoonallinen identiteetti ja ammatti-identiteetti</i>	25
2.3.2	<i>Reflektio ammatillisen kasvun välineenä ohjaussuhteessa</i>	26
2.4	Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ammattietiikka ja kuormittuneisuus ohjausprosessissa	30
3	Tutkimuksen toteutus	38
3.1	Tutkimuskysymys	38
3.2	Laadullinen narratiivinen tutkimus	38
3.3	Kuvaus aineistosta ja sen keruusta	44
3.4	Aineiston analyysi	46
4	Tulokset	50
4.1	Ohjaus ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa	50
4.2	Varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan ja opiskelijan ammatillinen kasvu varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa	53
4.3	Kuormittuneisuus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa	56
4.4	Ohjausprosessi ja opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa	59
5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	65
6	Pohdinta	71
	Lähteet	75

1 Johdanto

Tutkin pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. Kiinnostukseni aihetta kohtaan juontaa juurensa opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista ja varhaiskasvatuksen opettajakollegoiden kanssa jaetuista kokemuksista, jotka ovat koskeneet ohjausosaamista, hyväksi koettujen käytänteiden jakamista ja riittämättömyyden tunteen käsittelyä. Aihetta on tärkeä tutkia, jotta opiskelijat saisivat parhaan mahdollisen ohjauksen pedagogisiin harjoitteluihin ja ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat saisivat riittävästi tukea, sekä mahdollisesti lisäkoulutusta ohjausosaamisen vahvistamiseen. Aiheen tutkimisen myötä toivon myös kehittyväni itse pedagogisten harjoitteluiden ohjaajana ja saavani tietoa ohjaustyöstä ja sen luonteesta.

Mielenkiintoni aihetta kohtaan kumpuaa myös omista kokemuksistani pedagogisista harjoitteluista niin opiskelijan roolista kuin myös ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan roolista. Olin itse ohjattavana opiskelijana varhaiskasvatuksen pedagogisissa harjoitteluissa kandidaatin opintojeni aikana vuosina 2015 – 2017. Tällä hetkellä toimin kunnallisessa päiväkodissa varhaiskasvatuksen opettajana ja työkuvani mukaisesti myös pedagogisten harjoitteluiden ohjaajana. Olen siis nähnyt ja kokenut pedagogiset harjoittelut sekä opiskelijana että ohjaajana.

Aineistoni koostuu varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamista kertomuksista. Aineiston keruu ja analyysitapa tekevät tutkielmastani laadullisen tutkimuksen, jonka metodologisena lähtökohtana toimii narratiivinen tutkimusmetodi. Tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat koulutukseltaan kasvatustieteiden kandidaatteja tai kasvatustieteen maistereita ja he työskentelevät päiväkodeissa, esiopetuksessa tai avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa.

Pro gradu -tutkielmani otsikkoon nostin aineistosta sitaatin, johon kiteytyy tutkielman ydinsanoma. Sitaatissa eräs varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja kuvaa harjoitteluiden ohjausta kokoavasti ja tuoden esille ohjausprosessin kaksijakoisuuden seuraavalla tavalla:

”Tähän mennessä kokemukseni pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta ovat kaksi jakoiset. Voisi sanoa, että paljon se ottaa, mutta paljon se myös antaa”. (K4)

Teen pro gradu -tutkielmani osana Oulun ja Tampereen yliopistojen yhteistyönä vuosina 2018 – 2021 toteutettavaa Askel- hanketta (Asiantuntijuuden kehittäminen yliopiston

varhaiskasvatuksen koulutuksessa). Hankkeen rahoittajana toimii Opetus- ja kulttuuriministeriö (ASKEL -hanke).

Askel -hankkeen tavoitteita ovat muun muassa (ASKEL -hanke, 2021):

1. Kartoittaa varhaiskasvatuksen opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia työssäoppimisesta ja sen ohjauksesta.
2. Kehittää työssäoppimisen ja sen ohjauksen mallin, jossa hyödynnetään uudenlaisia ohjauksen tapoja, sosiaalisia ja digitaalisia oppimisympäristöjä, sekä vertaisoppimisen mahdollistavia käytäntöjä.
3. Toteuttaa monimuoto-opetukseen perustuva ohjaamisen opintokokonaisuus varhaiskasvatuksen ohjaaville opettajille.

ASKEL -hanketta ajatellen pro gradu -tutkielman tavoite on saattaa varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien ääni kuuluville ohjausprosessin ja opiskelijoiden ohjaamisen näkökulmasta. Työstin pro gradu -tutkielmaa vaihteittain vuosina 2019–2021, jonka aikana Askel -hanke eteni ja hankkeen käytänteitä alkoi jalkautua myös varhaiskasvatuksen kentälle muun muassa tutkimusaineiston keruun muodossa, sekä erilaisina pilotoineina, jotka koskivat ohjauksen uusia käytänteitä. Osallistuin tällaisiin kyselyihin ja pilotointeihin itsekkin toimiessani pedagogisten harjoitteluiden ohjaajana. ASKEL -hankkeen internetsivuilta (2021) käy ilmi muun muassa, että hankkeen aikana on kehitetty uusia ohjaamisen malleja, joissa hyödynnetään etäohjausta, digitaalisia työvälineitä, sekä vertaisoppimista. Lisäksi on järjestetty pilottikoulutus ”Ohjaaminen ja mentorointi” (3 op) ohjausosaamisen kehittämiseksi.

Matengu, Ylitapio-Mäntylä ja Puroila (2020) ovat laatineet kirjallisuuskatsauksen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa mitä ja miten varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen harjoittelut tuovat esille aikaisempien kansainvälisten vertaisarvioitujen tutkimusten perusteella. Katsauksen keskeisiä tuloksia oli, että opiskelijoille pedagogiset harjoittelut ovat usein haastavia ja he tarvitsevat tukea reflektoidakseen oppimistaan, sekä autenttisen, mutta sallivan oppimisympäristön. Kollektiivinen reflektointi ja vertaistuki nähtiin opiskelijoiden oppimista edistävinä tekijöinä kirjallisuuden valossa (Matengu ym., 2020, s. 10–11).

Matengun ja kollegoiden (2020) tutkimusartikkelissa tarkasteltiin aikaisempien tutkimusten valossa myös teorian ja käytännön suhdetta ja havaittiin, että harjoitteluiden laatu oli riippuvainen ohjaukseen osallistuneiden tahojen tieteellisestä ymmärryksestä. Tieteellinen

ymmärrys liittyi tutkimusartikkelissa opettamiseen ja oppimiseen, sekä työkokemuksen määrään päätöksen teossa ja ongelman ratkaisussa tietyssä kontekstissa (Matengu ym., 2020, s. 10–11). Matengu kollegoineen (2020, s. 11) jatkaa, että tulevaisuudessa tarvitaan sellaisia foorumeita, joilla opiskelijat, varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat, yliopiston ohjaavat opettajat, sekä ohjaukseen osallistuvat muut tahot voivat jakaa ajatuksiaan opettajan professiota ja muodostaa jaetun näkemyksen. Matengu kollegoineen (2020) toteaa, että varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen tutkimuksessa on globaalisti vielä tutkimattomia alueita ja tutkimusta tarvitaan, sekä paikallisesti, että globaalisti, jotta voidaan pohtia ja perustella mihin suuntaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutusta tulisi tulevaisuudessa kehittää.

ASKEL -hanke (2018 – 2021) ja sen puitteissa tehdyt ja tekeillä olevat tutkimukset kertovat pro gradu -tutkielmani ajankohtaisuudesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. Opiskelijoiden kokemuksista on löydettävissä erilaisia tutkimuksia pitkältä aikaväliltä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kokemuksia ei kuitenkaan ole juurikaan tutkittu. Pro gradu -tutkielmani tarkoitus on tuoda esille pedagogisia harjoitteluita ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kuvauksia opiskelijoiden ohjauksesta heidän laatimiensa kertomusten välityksellä. Tutkimuskysymys tutkielmassani on: *Mitä varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kertovat pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta kertomuksissaan?* Tutkimuskysymys on tarkoituksella muodostettu sellaiseksi, että sen kautta voidaan tarkastella laajasti ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien esille tuomia ilmiöitä pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta.

2 Teorettinen viitekehys

Pro gradu -tutkielman pääpaino on pedagogisia harjoitteluita ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa ja siinä mitä he kertovat ohjauskokemuksistaan. Aikaisemmat tutkimukset harjoitteluiden merkityksestä painottuvat opiskelijoiden kokemuksiin. Teorettisessa viitekehyksessä tarkastellaan harjoitteluiden merkitystä opiskelijalle, jotta pedagogisten harjoitteluiden ohjaamiselle syntyisi konteksti tutkimuksen varsinaisen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi.

Ohjauksen keskeinen klassikkoteoria tutkimuksessa on Vance R. Peavyn (2000, 2004) sosiodynaamisen ohjauksen teoria. Ohjausprosessissa keskityn varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan näkökulmaan, vaikka tekstissä ilmenee myös opettajaopiskelijoiden näkökulma, sillä ohjaus tapahtuu ohjaajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa. Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutus ja erityisesti ohjausvuorovaikutus, sekä vuorovaikutuksen pyrkimys dialogisuuteen. Lisäksi käsitelen teorettisessa viitekehyksessä aineistosta havaittuja keskeisiä teemoja, joita olivat ammatillinen kasvu, reflektio ja kuormittuminen. Lähden liikkeelle teorettisessa viitekehyksessä pedagogisten harjoitteluiden kuvauksesta, sekä harjoitteluiden merkityksestä opettajaopiskelijalla. Tarkoitukseni on luoda kehys ohjausprosessissa tapahtuvalle ohjausprosessille ja sen merkittävyydelle.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pedagogiset harjoittelut

Mäkeläisen (2000) mukaan harjoittelut ja työssä oppiminen ovat sisältyneet ammatilliseen koulutukseen jo vuosien ajan. Mäkeläinen (2000) toteaa, että harjoitteluiden kautta on pyritty luomaan yhteys koulutuksen ja työelämän välille. Myös Pajarre kollegoineen (2003) toteavat, että yliopisto-opintoihin kuuluvat harjoittelut ovat merkittävässä osassa tutkintoa, sillä harjoittelu rakentaa sillan teorettisina pidettyjen yliopisto-opintojen ja käytännön työn välille (Pajarre ym., 2016, s. 3). Harjoittelussa tapahtuva oppiminen pohjautuu konstruktivistiseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan opiskelija itse konstruoi eli jäsentää ja uudelleen rakentaa käsityksiään ja oppimistaan saamiensa kokemusten kautta erilaisissa toimintaympäristöissä (Mäkeläinen, 2000, s. 93). Toimintaympäristön ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys on suuri, sillä toimintaympäristö joko tukevat oppimista, tai asettuvat sille esteeksi (Mäkeläinen, 2000, s. 93).

Pajarre ja kollegat (2016) listaavat harjoitteluiden hyödyiksi yliopistoa ja tutkinto-ohjelmaa ajatellen muun muassa sen, että harjoitteluiden myötä tutkinto-ohjelmasta valmistuu pystyviä ja työelämätaitoisia osaajia, harjoittelijoilla on mahdollisuus oppia harjoitteluiden aikana työelämätaitoja, joita muutoin olisi vaikea opettaa osana yliopisto-opetusta. Työnantajien eli harjoitteluiden ohjaajien antama palaute kertoo työelämässä vaadittavista taidoista. Lisäksi opiskelijoiden kirjoittamat harjoitteluraportit antavat suoraa palautetta, miten koulutuksen sisällöt ja työelämän osaamisvaatimukset vastaavat toisiaan (Pajarre ym., 2016, s. 10). Mäkeläinen (2000) toteaa, että konstruktivistisen käsityksen mukaan vastuu oppimisesta siirtyy opiskelijalle ja harjoittelun ohjaajalle. Tämä vaatii opiskelijalta itseohjautuvuutta vieraassa ja mahdollisesti haastavassa työympäristössä, johon Mäkeläisen (2000) mukaan opiskelija harvoin pystyy omin avuin. Pajarreen ja kollegoiden (2016) mukaan opiskelijat hyötyvät harjoittelusta muun muassa siten, että opiskelijoiden käsitys omasta osaamisesta ja asiantuntijuuden kehittymisestä syvenee harjoitteluiden myötä. He lisäävät, että harjoittelussa opiskelijalla on mahdollisuus saada tärkeitä onnistumisen kokemuksia, mikä kehittää heidän ammatti-identiteettiään suotuisaan suuntaan. Lisäksi harjoittelussa yhdistyvät alan teoria ja käytäntö, opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet ymmärtää opintokokonaisuuksien sisältöjä ja merkitystä tulevan työnsä kannalta (Pajarre ym., 2016, s. 10–11).

Työnantajalle harjoittelun hyödyt avautuvat tulevien työntekijöiden rekrytoinnin näkökulmasta, sillä Pajarreen ja kollegoiden (2016) mukaan harjoitteluiden myötä työnantajalle valottuu käytännössä alan opiskelijoiden taidot ja osaaminen. Lisäksi he toteavat, että organisaatio voi saada opiskelijoilta uutta näkemystä toiminnastaan, sekä ideoita toiminnan kehittämiseen. Työnantajataholla on mahdollisuus kehittää tutkinto-ohjelman sisältöä ja osaamistavoitteita antamalla palautetta työelämässä vaadittavista taidoista ja osaamisesta (Pajarre ym., 2016, s. 11).

Harjoitteluprosessi koostuu opiskelijan näkökulmasta tavoitteiden asettamisesta ennen harjoittelujakson alkua siten, että tavoitteet ovat linjassa tutkinto-ohjelman harjoittelulle asettamien tavoitteiden kanssa (Pajarre ym., 2016, s. 24). Widjeskogn ja Perkkilän (2008, s. 51–52) mukaan opettajaopiskelijoiden harjoitteluiden tavoitteena yleisesti on, että opiskelija tulisi tietoisiksi käsityksistään opettajuudesta. He kiteyttävät, että opettajaksi oppiminen on ammatillisen kehittymisen prosessi, joka koskee opettajaopiskelijan persoonallisuutta syvällisesti. Prosessi sisältää muun muassa työhön liittyvien strategioiden, uskomusten, arvojen ja tietojen, sekä taitojen oivaltamista ja sisäistämistä. Widjeskog ja Perkkilä (2008) viittaavat

opettajaksi kehittymisen alkavan jo ennen kuin opettajaopiskelija välttämättä on edes aloittanut opettajaopinnot.

Ideaalitilanteessa tutkinto-ohjelmalla on ohjeet harjoittelun toteuttamiselle sekä opiskelijalle ja työpaikalla toimivalle harjoittelunohjaajalle. Ennen harjoittelun alkua opiskelijan laatimat tavoitteet käydään läpi työpaikan ohjaajan kanssa, sekä tarvittaessa täydennetään ja korjataan tavoitteita harjoittelun aikana (Pajarre ym., 2016, 24). Mäkeläinen (2000) kuvaa, että harjoittelun onnistumisen kannalta keskeisessä osassa on eri toimijoiden välinen yhteistyö tavoitteiden asettamisen, konkreettisen toiminnan ja arvioinnin prosessissa, joka koskee opiskelijan oppimista työympäristössä. Kunkin osapuolen eli opiskelijan, ohjaajan ja oppilaitoksen tai tutkinto-ohjelman edustajan tiedot, taidot ja ohjausosaaminen vaikuttavat prosessin kulkuun ja onnistumiseen (Mäkeläinen, 2000, s. 95–96).

Harjoitteluiden keskeinen tavoite on Meriläisen ja Partasen (2008) mukaan opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen, joka rakentuu ohjaavan opettajan, yliopiston ohjaavan opettajan ja harjoitteluyksikön yhteistyönä. Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan opettajankoulutuksen arvolähtökohdat rakentuva humanistiseettisen ihmiskäsityksen varaan. Keskeisessä osassa ovat myös opettajaopiskelijan oma persoonallisuus, sekä hänen kasvatusnäkemyksensä työssä, jossa korostuvat kohtaamiseen liittyvät taidot ja vuorovaikutustaidot. Kasvatusnäkemys auttaa opettajaopiskelijaa Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan sitoutumaan tulevaan työhön, sekä ottamaan huomioon lasten yksilölliset pedagogiset tarpeet (Leivo ym., 2008, s. 15). Widjeskog ja Perkkilä (2008) puhuvat aikaisempaan elämäkokemukseen liittyvästä tietämisestä, joka nähdään holistisena kokemuksena. Opettajaksi opiskelevalla käsitys opettajuudesta voi liittyä hänen omakohtaisiin kokemuksiinsa esimerkiksi kouluajoilta. Kokemuksellinen tietäminen voidaan Widjeskogn ja Perkkilän (2008) mukaan jakaa kahteen tasoon. Ensimmäinen, niin sanottu ydintaso, rakentuu henkilökohtaisesta syvällisestä perustietämyksestä ja toinen taso on ytimen ulkopuolelle sijoittuva suojavyö, jossa käsitykset ja oletukset ovat helpommin muutettavissa.

Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan opiskelijoiden mielestä harjoittelut ja niiden aikana opitut taidot ovat keskeisiä ammatillisen kasvun näkökulmasta. Harjoitteluissa painotetaan erityisesti kehityksen, kasvun ja oppimisen näkökulmia, teorian ja käytännön yhteen linkittymistä, opettajien ja työyhteisön jäsenten yhteistoiminnallisuutta, sekä tutkivaa työtettä (Leivo ym., 2008, s. 18–19). Opettajaopiskelijan keskeisiä opeteltavia taitoja harjoitteluissa ovat Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan taito jakaa kokemuksia, taito ottaa vastaan tukea, sekä taito

työskennellä yhdessä kollegoiden ja moniammatillisten työryhmien jäsenten kanssa. Opettajan ammatillinen kehittyminen näkyy Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan pedagogisdidaktisen osaamisen kehittymisenä ja on vahvasti yhteydessä omakohtaisten kokemusten ja oman toiminnan reflektoinnin kanssa. Prosessi pitää sisällään omien arvojen ja asenteiden muodostumisen, sekä muuttumisen ja eettismoraalisen ajattelun kehittymisen (Leivo ym., 2008, s.17). Beauchamp ja Thomas (2009) viittaavat myös näkemyksiin, joiden mukaan opettajaidentiteetti määritellään ammatillisen tiedon omaksumisena, minkä mukaan opettajan tulee toimia ammatissaan. Tällaista ammatillista tietoa ovat heidän mukaansa muun muassa pedagoginen ja didaktinen osaaminen.

Opiskelijan näkökulmasta ammatillisen kasvun kannalta merkityksellistä on erilaisissa työympäristöissä toimiminen, joka on mahdollista muun muassa harjoitteluiden puitteissa (Leivo ym., 2008, s. 18). Beauchamp ja Thomas (2009) toteavat myös, että opettajan ammatti-identiteettiin kehittymiseen vaikuttavat ympäristö, oppilaat, kollegat, sekä hallinto kuin myös opettajaopiskelijan tai uraansa aloittelevan opettajan emootiot, jotka heräävät määrätysissä kontekstissa. Anspal kollegoineen (2012) toteaa, että opetusharjoittelut antavat mahdollisuuden opettajaidentiteetin hahmottamiselle ja kehittymiselle. Beauchamp ja Thomas (2009), sekä Stenberg (2012) toteavat tutkimusten osoittavan, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen ja sen tukemiseen.

Pelkät kokemukset eivät riitä ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi tarvitaan Wigjeskojn ja Perkkilän (2008) mukaan kokemuksen jälkeistä dialogista keskustelua ohjaavan opettajan kanssa, joiden myötä kokemus syventyy ja teoria sekä käytäntö linkittyvät parhaimmillaan eheäksi kokonaisuudeksi. Ruohotien (2000) mukaan käytännön kokemus voidaan ajatella tartuntapintana, johon teoria voi kiinnittyä. Teoria sisäistyy ja saa merkityksiä omakohtaisten kokemusten myötä (Ruohotie, 2000, s. 140). Teoria ja kokemukset ovat hyvä pohja ohjauskeskusteluille, joiden keskiössä on opiskelijan harjoittelulle asettamat tavoitteet (Widjeskoj & Perkkilä, 2008, s. 56 – 58). Anspal ja kollegat (2012) pitävät yhtenä tärkeimmistä opettajaidentiteetin kehittymistä tukevista asioista sitä, että opettajaopiskelijoille tarjotaan mahdollisuus reflektoida kokemuksiaan opettajankoulutuksen alusta lähtien. Beauchamp ja Thomas (2009) kiteyttävät, että reflektio on keskeisessä osassa identiteetin muodostumisessa.

Pajarre kollegoineen (2016) kuvaa, että opiskelijan kannalta harjoittelussa on merkittävää se, että hän tunnistaa mitä hän on harjoittelun aikana tehnyt ja oppinut. Siten hän kykenee muodostamaan käsityksen siitä, miten teoriaopinnot kohtaavat käytännön työelämän tarpeet ja

mihin hänen tulee kiinnittää huomiota opintojen jatkuessa (Pajarre ym., 2016, s. 24–25). Tärkeä osa harjoittelua opiskelijan osaamisen ja oppimisen todentamisessa on kirjoittaa harjoitteluraporttia, oppimis- tai reflektiopäiväkirjaa, jossa opiskelija peilaa oppimaansa suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin, sekä saamaansa palautteeseen harjoitteluprosessin aikana. Tämä auttaa opiskelijaa ymmärtämään alakohtaisten työelämätaitojen merkitystä omalle tulevalle työuralle (Pajarre ym., 2016, s. 24–25). Lisäksi he toteavat, että harjoittelun loppuvaiheessa on hyvä järjestää loppukeskustelu, jossa käydään läpi harjoittelun keskeiset sisällöt ja tavoitteet, sekä arvioida vastasiko harjoittelu ja opiskelijan oma toiminta asetettuja tavoitteita. Keskustelu ohjaajan kanssa auttaa opiskelijaa tiedostamaan omaa ammatillista kasvua, sekä näkemään niitä osa-alueita, jotka tulevissa opinnoissa ja harjoitteluissa vaativat osaamisen täydentämistä ja kehittämistä (Pajarre ym., 2016, s. 28).

Mäkeläinen (2000) kuvaa työssäoppimisen, tässä tapauksessa harjoitteluiden, haasteiksi rakenteet, jotka asettavat opiskelijat usealla tavalla eriarvoiseen asemaan. Hän jatkaa, että harjoittelun onnistumiseen vaikuttaa opiskelijan itseohjautuvuus eli kyky asettaa tavoitteita omalle oppimiselle, mitkä ovat linjassa tutkinto-ohjelman tavoitteiden, sekä opiskelijan oman ammatillisen kehittymisen kanssa. Opiskelijan itseohjautuvuus tarkoittaa Mäkeläisen (2000) mukaan myös sitä, että opiskelija kykenee toimimaan tavoitteidensa suuntaisesti vieraassa ympäristössä, sekä tekemään työtehtäviä, joihin hänellä ei vielä voi olla täysiä valmiuksia. Harjoittelun ohjaajan ohjauskokemus, motivaatio ja ammattitaito ovat tekijöitä, jotka asettavat opiskelijat harjoitteluissa eriarvoiseen asemaan, sillä jokainen ohjaaja työskentelee omista lähtökohdistaan käsin (Mäkeläinen, 2000, s. 92–95). Mäkeläinen jatkaa että, myös oppilaitoksen tai koulutusohjelman vastaavan ohjaajan ohjausosaaminen on keskeisessä osassa harjoittelun onnistumisesta. Pääongelmaksi Mäkeläinen (2000, s. 95) kiteyttää: ” - - *miten yhdistää kouluopetus ja työssäoppiminen siten, että kokonaisuus on eri osapuolten kannalta oikeudenmukainen ja toimiva sekä tutkintotavoitteiden mukainen.* ”

2.2 Sosiodynaaminen ohjaus ja ohjausvuorovaikutus

”Ohjaus on työmenetelmä, ammatillisen keskustelun muoto, jota sovelletaan monissa ammateissa. - - Ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista. Parhaimmillaan ohjaustyö on ohjaajan ja ohjattavan neuvottelua: se edistää keskustelun keinoin ohjattavan kykyä parantaa elämäänsä haluamallaan tavalla.” (Onnismaa, 2011, s. 7).

Käsitteet ohjaus ja vuorovaikutus, sekä dialogisuus ovat tutkielmani kannalta keskeisiä. Tarkastelen tässä osiossa ohjausta ja vuorovaikutusta osittain rinnakkain. Lähden liikkeelle ohjauksen teoriasta sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta edeten ohjausvuorovaikutukseen.

2.2.1 Ohjauksen sosiodynaaminen teoria

Ohjauksen teorian ja käytännön taustalla on oletus, että ihmiset ovat kykeneväisiä tarkastelemaan ja muokkaamaan käsityksiään niistä todellisuuksista, joissa he elävät ja että he kykenevät omaksumaan uusia ajatus-, päätöksenteko- ja toimintamalleja (Peavy, 2004, s. 23). Sosiodynaamisen ohjauksen lähtökohtana on luoda sellaiset olosuhteet, joissa yksilön olisi mahdollista löytää ja omaksua uusia ajatusmalleja ja ideoita siitä, miten kussakin ohjaukseen johtaneessa tilanteessa tulisi edetä (Peavy, 2004, s. 23). Peavyn (2000, 2004) mukaan sosiodynaamisen ajattelun kannalta on keskeistä oivaltaa, että ihmiset ovat toisiinsa suhteessa olevia olentoja ja he konstruoivat eli uudelleen rakentavat sosiaalisen todellisuutensa yhteydessä muihin ihmisiin. Peavy (2000, 2004) jatkaa, että se ketä olemme ja projektit, joita toteutamme ovat vuorovaikutuksen avulla saavutettuja.

”*Sosiodynaaminen*” käsitteen juuret ovat latinan sanassa *socius* ja se tarkoittaa ihmisen olemassaolon sosiaalista luonnetta (Peavy, 2004, s. 17; Onnismaa, 2014, s. 297–298). Lisäksi Peavy (2004) viittaa, että *sosio* -sanin juuret ovat myös kreikan kielen sanassa *oaessei*, joka tarkoittaa auttamista tai rinnalla olemista. *Dynaaminen* sanalla viitataan kreikan kielen sanaan *dynamikos*, joka tarkoittaa jatkuvaa virtausta tai muutosta (Peavy, 2004, s. 17). Sana *dynamikos* tarkoittaa myös kahden asian välistä tasapainoa ja että tuo tasapaino järkkyy, jos näitä kahta asiaa tarkastelee toisistaan irrallisina (Peavy, 2004, s. 18).

Peavy (2000, 2004) käyttää termejä *auttaja* ja *autettava*, mutta ei viittaa niillä suoraan ohjaussuhteen valta- tai auktoriteettisuhteisiin. Onnismaan (2014) mukaan Peavy (2000) painottaa sosiaalisen ohjaussuhteen dynaamista luonnetta nimenomaan aiemmin esitetyllä kahden osan tasapainolla, joka rikkoutuu, jos osia tarkastellaan toisistaan erillään. Näin Peavy pyrkii Onnismaan (2014) mukaan välttämään yksilön ja yhteiskunnan vastakkainasettelun, joka ilmenee muun muassa yksilöiden luokittelemisena esimerkiksi asiakkaaksi, neurootikoksi tai diagnostisten piirteiden perusteella erilaisiin luokkiin (Onnismaa, 2014, s. 297). Käytän tässä osiossa käsitteitä ohjaaja ja ohjattava (myöhemmin varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja ja opiskelija) auttajan ja autettavan sijaan.

Sosiodynaaminen näkökulma tarkoittaa ajattelumallia tai tulkintakehystä, jonka havainnoinnin kohteena ovat ihmisen toiminta ja ihmisten välinen vuorovaikutus (Peavy, 2004, s. 19). Sosiodynaamisesta kehyksestä tarkasteltuna ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilöt konstruoivat yhdessä identiteettiään, sosiaalisia suhteita, eettisiä arvoja ja yleisemmin yhteiskunnallisia tapahtumia (Peavy, 2004, s. 19). Lisäksi hän toteaa, että sosiodynaamisen näkökulman avulla voidaan kuvata, miten merkityksiä luodaan ja ymmärretään, sekä miten niistä neuvotellaan.

Sosiodynaaminen näkökulma rakentuu sosiaalisen elämän reflektoinnista, sekä auttamisfilosofiasta (Peavy, 2004, s. 18). Reflektiolla Peavy (2004) viittaa ohjauksen kannalta merkittävien kysymysten pohdintaan päivittäisistä sosiaalisen elämän piirteistä, sekä kysymyksiin yhteiskunnasta. Auttamisfilosofian voi kiteyttää Peavyn (2004) mukaan pohdintaan siitä onko valittu tapa viisas tapa auttaa tai ohjata kyseisessä tilanteessa. Lisäksi voi pohtia onko valittu auttamismuoto kulttuurisesti järkevä, tai kunnioittaako auttamismuoto ihmisen ainutkertaisuutta ja luovuutta (Peavy, 2004, s. 18; Onnismaa, 2014, s. 297). Peavy (2004) toteaa, että sosiodynaamisen ohjauksen teoria on suunniteltu siten, että ohjaus pääsisi lähelle arkielämän kokemuksia ja inspiroisi sekä ohjaajaa ja ohjattavaa. Ohjaus nähdään sosiaalisesti konstruoiduksi käytännöksi, joka on holistista eli kokonaisvaltaista toimintaa, jossa myös vuorovaikutuksen osapuolet nähdään holistisesti (Peavy, 2004, s. 17). Koska ohjaus nähdään kokonaisvaltaiseksi ja henkilökohtaiseksi kokemukseksi, ei siitä voida Peavyn (2004) mukaan irrottaa tunteita. Ohjauskeskustelu on Peavyn (2004) mukaan sopiva tila käsitellä myös hankalia, joskin normaaleja tunteita ja päivittäisiä ongelmatilanteita, kun keskustelun osapuolet tulevat kuulluiksi. Tämä johtaa haastaviksi koettujen tilanteiden ja niistä juontuvien tunteiden tulokselliseen käsittelyyn (Peavy, 2004, s. 23).

Oppimisen ohjauksen näkökulmasta sosiodynaaminen ohjaus tarkoittaa Peavyn (2004) mukaan sitä, että on olemassa joitakin yhteisiä ja tärkeitä koettuja arvoja, sekä vuorovaikutusta luetun ohjaajan kanssa. Lisäksi oppiminen tarkoittaa sosiodynaamisesta näkökulmasta aktiivista toimintaa oppijalta eli havainnointia ja itse tekemistä (Peavy, 2004, s. 33–34). Peavy (2004) käyttää *ohjatun osallistumisen* termiä, mikä tarkoittaa oppimistilannetta, jossa yksilö omaksuu taitoja ja tietoja, joita hän pystyy käyttämään myöhemmissä tilanteissa. Ohjattu osallisuus ei vaadi, että joku selittäisi asioiden tilan, vaan se on vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jossa kaikki sen osapuolet voivat oppia (Peavy, 2004, s. 34). Hän tarkentaa, että tällaisessa oppimistilanteessa yksilön kyvyt, arvot, asenteet ja tavat voivat muuttua, jolloin kyseessä ei ole vain uusien tietojen ja taitojen oppiminen vaan uudelleen rakentumisen prosessi, jota kutsutaan

myös transformatiiviseksi oppimiseksi. Transformatiivinen oppiminen on sosiodynaamisen oppimisen keskeinen muoto (Peavy, 2004, s. 34). Edellisessä luvussa toin esille, että Leivo ja kollegat (2008), sekä Beauchamp ja Thomas (2009) totesivat, että pedagoginen harjoitteluprosessi voi olla opiskelijalle merkittävä kokemus ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta, mikä saattaa muokata myös opiskelijan persoonallista identiteettiä uusien ajatus- ja toimintamallien myötä.

Onnismaan (2011) mukaan ohjaustyötä määriteltäessä kuvaus riippuu siitä, korostetaanko ohjauksessa menetelmää, vuorovaikutussuhdetta vai prosessia, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. Hän jatkaa, että ohjausta hyödynnetään elämän eri osa-alueilla aina koulutuksesta kuntoutukseen, sosiaali- ja terveystalouteen, sekä organisaatioiden sisäiseen johtamiseen. Ohjausta voidaan kuvata myös merkitysten etsimiseksi, matkalla olemiseksi (Onnismaa, 2011, s. 7–8). Ohjaus tapahtuu usein yhteistyössä ja sisältää tilanteesta riippuen suunnittelua, havainnointia ja arviointia (Onnismaa, 2011, s. 7–8). Sanalla ohjaus viitataan Onnismaan (2011) mukaan ohjausvuorovaikutukseen ja ohjauksen prosessiin. Hän jatkaa, että ohjauksessa olevaa henkilöä pidetään aktiivisena toimijana ja oman tilanteensa asiantuntijana. Myös sosiodynaaminen ohjaus perustuu ohjattavan omaan aktiivisuuteen, kuten aiemmin todettiin (Peavy, 2004, s. 33–34). Ohjausalan ammattietiikka on erilaisten toiminnan ehtojen tunnistamista, eikä niinkään valmiiden sääntöjen noudattamista. Usein ohjausprosessi kohdataan ristiriitaisia tilanteita, joissa ohjaajan ammatillisuutta punnitaan (Onnismaa, 2011, s. 9). Ohjaustyön eettisiä periaatteita tarkastellaan myöhemmin tässä tutkimuksessa opettajan ja ohjauksen ammattietiikan näkökulmista. Vehviläinen (2014) korostaa, että ohjausprosessilla ei tarkoiteta liukuhihnamaista toimintaa, jonka tarkoitus olisi ajaa kaikki samaan muottiin, vaan Vehviläinen (2014) painottaa, että tässä yhteydessä painotetaan prosessin ajallista ja yhteistoimintaan perustuvaa ulottuvuutta. Vehviläinen (2014) kuvaa prosessilla vaiheittaista yhteistoimintaa, jolle voidaan määrittellä alku, loppu, kesto, kulku, sekä kehityskaari. Prosessille on myös määriteltävissä tavoite, sekä yhteinen nimittäjä, jonka äärellä ohjaaja ja ohjattava työskentelevät (Vehviläinen, 2014, s. 12–13).

Ohjausprosessit ovat yleensä kestoiltaan pitkiä kasvu- ja oppimisprosesseja (Vehviläinen, 2014, s. 12–13). Tällaiset prosessit ovat usein yksilöllisiä, henkilökohtaisia ja kokemuksellisesti värityneitä ja niitä jäsennetään aina yhteisen kielen ja kulttuuristen merkitysten avulla, yhteistyössä toisten kanssa (Vehviläinen, 2014, s. 12–13). Onnismaan (2011) mukaan ohjausprosessi voi tarkoittaa lähes mitä tahansa. Onnismaan (2011) mukaan ohjausta tulisi tarkastella ohjaukseen liittyvien osa-alueiden kautta, jotka muodostavat ohjauksen

kokonaisuuden eli prosessin. Onnismaa (2011) mukaan prosessi määritellään yleisesti toimintana, joka johtaa mihin tahansa muutokseen, terapeuttisia vaikutuksia tuottaviin tai estäviin tekijöihin, elämän näkeminen joksikin tulemisena, sekä ohjattavan omien asioiden prosessointina.

Ohjauksen kohteena ovat Vehviläisen (2014) mukaan työ-, oppimis- ja kasvuprosessit. Ohjaus on toimintaa, jossa ohjattavan toimijuus vahvistuu, kun yhteistoiminnassa ohjaajan kanssa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja (Vehviläinen, 2014, s. 12–13). Ohjaus voidaan erottaa neuvonnasta ja tiedottamisesta Jyrhämän ja Syrjäläisen (2005) mukaan sen dialogisten piirteiden perusteella. Pasanen (2004) kuvaa, että ohjaus ei ole tavoitteellista opetusta tai suorien neuvojen antamista, ohjaus ei myöskään ole terapian tyyppistä vuorovaikutusta, jossa tavoitteena olisi selvittää mikä ohjattavassa on vikana.

Ohjaus rakentuu kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa, sekä dialogisessa vuorovaikutuksessa, jotka muodostavat Vehviläisen (2014) mukaan hyvän ohjauksen kulmakivet. Hän jatkaa, että kyseessä on yhteistoiminnan muoto, oppimisprosessien ohjaamisen, sekä ohjattavan toimijuuden vahvistamisen kokonaisuus. Esimerkkinä tällaisista kokonaisuuksista Vehviläinen (2014) käyttää muun muassa ammatillisen oppimisen ja työharjoittelun ohjaamista. Pasanen (2004) toteaa, että ohjaus on ajan, huomion ja kunnioituksen antamista ohjattavan omalle toiminnalle. Ohjauksen tarkoitus on voimavaraistaa ohjattava ja tukea hänen toimijuuttaan. Ohjaus tapahtuu ohjaustilanteissa, joissa prosessoidaan työssä oppimista suunnittelemalla, valmistelemalla, toteutuksen ohjaamisella ja toiminnan arvioinnilla (Pasanen, 2004, s. 154.)

Ohjauksen osapuolet ovat sosiaalisen toiminnan osapuolia (Vehviläinen, 2014, s. 39–44). Ohjauksessa tarkastellaan yksilöä erilaisten instituutioiden toimijana, joita voivat olla yhteisöt, organisaatiot ja ryhmät (Vehviläinen, 2014, s. 39–44). Haasteeksi ohjaukselle muodostuu se, että ohjausprosessissa tulee hahmottaa yksilön toimijuutta eri instituutioissa kokonaisuutena, sekä tunnistaa ketä näihin instituutioihin kuuluu, mitä työvälineitä ja käsitteitä käytetään, miten toiminta eri instituutioissa on järjestetty, sekä millaisia vaikutusmahdollisuuksia ja merkityksiä eri instituutioilla on (Vehviläinen, 2014, s. 39–44). Sosiodynaamisen ohjauksen teoriassa ohjattava nähdään holistisena kokonaisuutena, jolloin ohjausprosessi otettiin huomioon elämän eri ulottuvuudet (Peavy, 2004, s. 17).

Oppimiskokemukseen vaikuttaa harjoitteluympäristön ohella keskeisesti ohjauksen laatu ja ohjaussuhteen luonne. Hyvän ohjaussuhteen yhdeksi keskeiseksi piirteeksi Leivo ja kollegat

(2008) määrittelevät opiskelijan kokeman intentionaalisuuden eli henkilökohtaisen merkityksellisyyden. Harjoitteluiden haasteet liittyvätkin Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan opiskelijoiden yksilöllisiin lähtökohtiin, sillä opettajaopiskelijalla saattaa olla joko hyvin paljon käytännön kokemusta opettajuudesta tai vastaavasti opettajaopiskelijan käsitys ja kokemus työelämästä sekä opettajuudesta ovat vähäiset ja käsitys työstä on rajallinen.

Onnismaa (2014) totesi aikaisemmin sosiodynaamisen ohjauksen teorian yhteydessä, että ohjaus on tasavertaisten osapuolten vuorovaikutuksellinen suhde. Ohjauksen vaativuutta lisää kuitenkin se, että harjoittelunohjaus on eräänlainen tunteiden kohtaustapa, jossa kommunikaatio tapahtuu epäsymmetrisistä lähtökohdista, kun ohjauskeskustelun osapuolia ovat ammattilainen ja opiskelija (Leivo ym., 2008, s. 25–26). Ammattilaisella nähdään olevan valtaa, jota opiskelijalla ei voi asemansa puolesta olla (Leivo ym., 2008, s. 25–26). Leivon ja kollegoiden mukaan ohjauksen onnistumisen kannalta on keskeistä se, miten ohjaaja oivaltaa oman toimintansa vaikutuksen ohjattavaan opiskelijaan. Tästä syystä myös ohjaajalta vaaditaan kehittävää työtettä oman ammatillisen kasvunsa ja ohjausosaamisensa vahvistamisen suunnassa (Leivo ym., 2008, s. 26; Widjeskog & Perkkilä, 2008, s. 53). Ero ohjaajan ja ohjattavan välillä on myös siinä, että ohjaustilanne, esimerkiksi pedagoginen harjoittelu, on ohjattavalle uniikki kokemus, kun taas ohjaajalle opiskelijoiden ohjaus voi olla arkipäivää (Vehviläinen, 2014, s. 59). Hän jatkaa, että ideaalitulanteessa ohjaajan tulisi tarkastella jokaista ohjaussuhdetta ainutkertaisena tilanteena ja ohjauksessa tulisi ottaa huomioon jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat. Vehviläisen (2014) mukaan on myös hyvä tiedostaa, että ohjaussuhteessa ohjattava on haavoittuvaisempi, koska asiat, joita ohjausprosessissa käsitellään ovat hänelle henkilökohtaisesti merkittäviä. Osa näistä asioista voi olla myös kuormittavia ja vaikeita (Vehviläinen, 2014, s. 60). Myös Peavy (2004) toteaa sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta, että ohjaussuhteet ovat usein väliaikaisia, dynaamisia ja kulttuurisidonnaisia. Onnistuakseen ohjaussuhteen tulisi tapahtua ilmapiirissä, jossa toinen osapuoli ei syrjäytä toista vaan vuorovaikutus muodostuisi sellaiseksi, jossa osapuolten elämäkokemukseen perustuvaa tietotaito yhdistyisi ja muodostaisi uusia merkityksiä asiantuntijatiedon ohjaamana (Peavy, 2004, s. 25).

Vehviläisen (2014) mukaan institutionaalisessa tilanteessa ohjaajalla ja ohjattavalla on erilainen tiedollinen asema ja tästä johtuen ohjaussuhde rakentuu valtasuhteen näkökulmasta eriarvoiseksi. Ohjaussuhteen osapuolilla on eri syyt olla tilanteessa, sekä erilaista tietoa ja taitoa (Vehviläinen, 2014, s. 59–60). Esimerkiksi harjoittelun ohjaustilanteessa ohjaajalla on sekä asiantuntijavaltaa, että professionaalista valtaa (Vehviläinen, 2014, s. 59–60). Hän jatkaa, että

ohjaajalla on lisäksi valtaa vaikuttaa suoraan opiskelijan etenemiseen arviointiprosessin kautta. Vehviläisen (2014) mukaan ohjaaja siis osallistuu prosessissa päätöksiin, jotka vaikuttavat opiskelijan etenemiseen oppimispolulla. Vehviläinen (2003) toteaa kuitenkin, että ohjauksessa halutaan kyseenalaistaa perinteinen epäsymmetria ohjauksen osapuolten välillä ja sen sijaan ohjaajan katsotaan olevan sellaisen prosessin asiantuntija, jossa ohjattava oppii itse käsittelemään kokemuksiaan ja suuntaamaan oppimistaan. Vehviläisen (2003) esittämä muutostarve on linjassa Peavyn (2004) ohjausprosessin aikaisen yhdessä oppimisen ideologian kanssa.

Huotari ja Tamski (2013) puolestaan toteavat, että uusien ammattikäytäntöjen syntyessä etäännyttään käsityksestä, että ainoastaan asiantuntijalla, tässä tapauksessa harjoittelun ohjaajalla, olisi sellaisia tietoja ja taitoja, joita ohjattavalla, tässä yhteydessä opettajaopiskelijalla, ei ole. Huotari ja Tamski (2013) perustelevat näkemyksen sillä, että ohjaaja on sellaisen prosessin asiantuntija, jossa ohjattava itse oppii käsittelemään kokemuksiaan ja suuntaamaan oppimistaan. Keskeiseksi oppimis- ja ohjausprosessissa nousee asiantuntijan vuorovaikutustaidot. Onnistuneen vuorovaikutussuhteen seurauksena opettajaopiskelija oppii tuntemaan itseään ja näkemään kehittymisen tarpeitaan. Ohjaajan tehtävä on huolehtia, että ohjauskeskustelu säilyy avoimena ja vuorovaikutussuhde etenee ohjattavan ehdoilla antaen ohjattavalle eväitä ammatilliseen kehittymiseen (Huotari & Tamski, 2013, s. 40). Vehviläisen mukaan (2014) ohjauksen toimintamallien peruseriaatteena on ohjattavan toimijuuden tukeminen. Vehviläisen (2014) mukaan ohjauksessa haetaan keinoja, jotka auttavat ohjattavaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, auttavat ohjattavaa arvioimaan toimintatapojensa toimivuutta, mahdollistavat uusien tapojen harjoittamisen, sekä mahdollistavat osallisuuden harjoittamisen. Ohjattavan oma aktiivisuus on sosiodynaamisen ohjauksen kulmakivi (Peavy, 2004, s. 20, 30–34).

Harjoittelupaikan tarjonnut työelämätaho nimeää opiskelijalle ohjaajan, jonka tehtävä on auttaa opiskelijaa arvioimaan niin yleisten, kuin alaidonnaisten työelämätaitojen kehittymistä (Pajarre ym., 2016, s. 27). Pajarreen ja kollegoiden (2016) mukaan ohjauksen olisi hyvä olla mentorointityyppistä rohkaisevaa, kannustavaa ja avointa keskustelua, jonka keskiössä ovat niin opiskelijan urasuunnittelu kuin työelämätaidot. He antavat esimerkin, että ohjauskeskusteluissa tai -tapaamisissa ohjaaja voi kysyä opiskelijan urasuunnitelmista, hänen kokemistaan haasteista ja onnistumisista, sekä niihin liittyneistä ratkaisumalleista. Lisäksi ohjaaja voi Pajarreen ja kollegoiden (2016) mukaan kannustaa opiskelijaa kertomaan omista taidoistaan ja vahvuuksistaan ja tukea opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymistä

vahvuusperusteisesti. Ohjaaja voi myös heidän mukaansa kertoa omasta urapolustaan, kokemistaan haasteista, sekä hyödyllisiksi muodostuneista kokemuksistaan alalla. Keskeisessä asemassa harjoittelu- ja ohjausprosessia ovat myös keskustelut asenteista, arvoista, sekä työturvallisuudesta ja vastuullisuudesta (Pajarre ym., 2016, s. 27.)

Meriläisen ja Partasen (2008) mukaan ohjaavan opettajan ohjausosaamisen teoreettinen perusta pohjautuu hänen henkilökohtaiseen käyttöteoriaansa, johon liittyvät pedagogisen ohjauksen käytännölliset näkökulmat ja ohjauksen mallit. Ohjauksen tavoitteet puolestaan nousevat koulutuksen yleisistä päämääristä ja harjoitteluiden tavoitteista ja sisällöistä. Harjoitteluprosessi muodostuu siis opiskelijan yksilöllisistä lähtökohdista, ohjaavan opettajan ohjausosaamisesta ja henkilökohtaisesta käyttöteoriasta, sekä harjoittelun yleisistä tavoitteista ja yhteistyöstä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa (Meriläinen & Partanen, 2008, s. 75). Meriläinen ja Partanen (2008, s. 72) viittaavat Abellin ja kollegoiden (1995) näkemykseen, jonka mukaan jokaisen ohjaustilanteeseen osallistujan tulee tietää oma roolinsa ohjausprosessissa, jotta vuorovaikutus olisi sujuvaa ja ohjaus muodostuisi tulokselliseksi pedagogiseksi toiminnaksi. Ohjauskeskustelu on monivaiheinen ja ennalta määrittelemätön prosessi, sillä ohjauskeskusteluiden kulkuun vaikuttavat ohjattavan tekemät aloitteet ja toisaalta ohjaajan toimintatavat (Onnismaa, 2011, s. 26–27). Pasanen (2004) mukaan ohjaus on parhaimmillaan ohjaussuhteen osapuolten neuvottelu, jossa osapuolet tuovat omia käsityksiään yhteiseen käsittelyyn. Pasanen (2004) jatkaa, että ohjaajan tehtävä on nostaa ohjausprosessissa yhteiseen keskusteluun tarkoituksenmukaiset ja tavoitteiden suuntaiset kysymykset.

Onnismaan (2011) mukaan ohjauskeskustelun välineitä ovat sopiminen, tavoitteiden asettaminen ja toiminnan suunnittelu, kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen, sekä asioiden kokoaminen. Pasanen (2004) nostaa edellä mainittujen lisäksi ohjauskeskustelun välineiksi kunnioituksen ja empatian, sekä konkretisoimisen ja välittömyyden. Ohjauskeskustelun välineet eivät ole yleispäteviä tekniikoita vaan ohjaajan käyttöteoriaan ja henkilökohtaiseen ohjausosaamiseen sovitettuja toimintatapoja (Onnismaa, 2011, s. 29–30). Näiden toimintatapojen tarkoitus on edistää ohjausvuorovaikutusta asetettujen tavoitteiden tai tehtävien suuntaisesti (Onnismaa, 2011, s. 29–30). Pasanen (2004) mukaan onnistuneen ohjaussuhteen edellytyksiä ovat kunnioitus ja empaattisuus. Näiden tulisi olla Pasanen (2004) mukaan ohjaajan perusarvoja ohjaussuhteessa, sillä ilman näitä ei voida puhua ohjaussuhteesta. Kunnioitusta ja empatiaa ohjaaja voi Pasanen (2004) mukaan osoittaa kuuntelemalla aktiivisesti ja olemalla aidosti läsnä ohjaustilanteissa. Pasanen (2004) tähdentää, että aito läsnä olo tarkoittaa sitä, että ohjaustilanteesta suljetaan pois kaikki muut tekijät ja antaudutaan yhteiselle

oppimisen kokemukselle. Pasanen (2004) nostaa Onnismaan (2011) tavoin sopimisen keskeiseksi ohjauskeskustelun välineeksi. Sopiminen tarkoittaa Pasanen (2004) mukaan sitä, että ohjausprosessi käynnistetään tasavertaisella neuvottelulla siitä mitä tavoitteita ohjausprosessiin sisältyy ja mitä toiveita opiskelijalla on harjoittelulle ja ohjaussuhteelle. Tällöin luodaan yhteinen ymmärrys siitä mihin suuntaa harjoittelua ja ohjausta lähdetään viemään. Pasanen (2004) mukaan opiskelija ei välttämättä ole tottunut tällaiseen yhteistoimintaan, mutta ohjaajan tehtävä on opettaa osana ohjausvuorovaikutusta tasavertaisuuden periaatteita opiskelijalle.

Kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen tarkoittaa Pasanen (2004) mukaan ohjaajan työkaluina sitä, että kysymällä, selventämällä ja tarkentamalla ohjaaja rakentaa kuvaa opiskelijan tilanteesta ja tavoitteista. Kysymyksillä ohjaaja osoittaa olevansa kiinnostunut opiskelijasta ja tämän ajatuksista, mikä rakentaa pohjaa dialogisen vuorovaikutussuhteen syntymiselle. Ohjaaja tietoisesti hylkää mahdolliset ennakkokäsityksensä ja ajatuksensa ja ottaa huomioon opiskelijan yksilölliset lähtökohdat (Pasanen, 2004, s. 163.) Onnismaan (2011) mukaan ”*ennalta tietäminen*” on este, aidon dialogisen vuorovaikutussuhteen syntymisellä. Ennalta tietämisellä tarkoitetaan sitä, että ohjaaja tekee johtopäätöksiä ja tulkintoja, jotka kuljettavat ohjausprosessia pahimmillaan väärille urille. Ohjaajan taitoihin hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumiseksi kuuluu taito kysyä kysymyksiä ohjattavalta ja tarkentaa käsiteltävää aihetta ja samalla pistää omat käsityksensä syrjään (Onnismaa, 2001, s. 30). Parhaimmillaan ohjaussuhde muodostuu dialogiseksi, jaetuksi tilaksi, jossa ohjaussuhteen osapuolet ovat avoimia toistensa vaikutukselle (Onnismaa, 2011, s. 45). Ohjaussuhteen dialogiseksi muodostumista tukee, kun ohjaus nähdään prosessina, jossa ohjattava on aktiivinen osallistuja ja hänen tavoitteensa ja reflektionsa ovat toiminnan lähtökohta.

Konkretisoiminen ja välittömyys tarkoittavat ohjauskeskustelun välineinä Pasanen (2004) mukaan sitä, että opiskelijalle sanotaan päivittäisiä tilanteita ja toimintatapoja pedagogisesti perustellen. Välittömyys tarkoittaa Pasanen (2004) mukaan sitä, että ohjaaja voi toimia ohjaajana kuten hän toimii tehtävässään muutoinkin eli hänen ei tarvitse omaksua erillistä roolia. Pasanen (2004) toteaa kuitenkin, että ohjaajan on roolissaan kyettävä toimimaan eettisesti opiskelijan kannalta ja pitämään ohjaussuhde ammatillisena. Yhteen vetäminen ja asioiden kokoaminen tarkoittaa Pasanen (2004) mukaan sitä, että ohjaaja kokoaa ja sanoittaa opiskelijalle, miten hän on tulkinnut ja käsittänyt aikaisempaa keskustelua. Tulkintojen sanoittaminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden korjata tai täydentää ohjaajan käsityksiä.

Kokoamista ja yhteen vetämistä pidetään osana dialogista vuorovaikutussuhdetta (Pasanen, 2004, s. 164).

Ojasen (2001) mukaan ohjaajan asiantuntemus ohjaussuhteessa kiteytyy siihen, että hän pystyy asettumaan ohjausvuorovaikutuksessa sellaiseen rooliin, jossa hän pystyy käsittelemään yhteiseen keskusteluun nostettuja asioita riittävän yleisestä ja objektiivisesta näkökulmasta unohtamatta omaa subjektiivista näkemystään. Riittävä kontekstin hallinta mahdollistaa Ojasen (2001) mukaan tällaisen objektiivisuuden. Lisäksi Ojanen (2001) luonnehtii, että ohjaussuhteessa ohjaajan osaamisesta viestii pyrkimys dialogisuuteen, jolloin hän jättää vuorovaikutukseen tilan kaikkien osapuolten nostaa esille tasapuolisesti asioita yhteiseen tarkasteluun. Ohjaajan tulee Ojasen (2001) mukaan olla sensitiivinen sellaisille ääneen lausumattomille keinoille, kuten eleille ja ilmeille, joita keskustelun osapuolet pyrkivät välittämään.

2.2.2 Vuorovaikutus ja dialogisuus ohjaussuhteessa

Mönkkösen (2007) mukaan vuorovaikutus on laaja käsite, joka sisältää yksilöiden, yhteisöjen, organisaatioiden ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Mönkkönen jatkaa, että vuorovaikutus on monimuotoista ja siitä käytetään useita termejä yhteydestä riippuen. Mönkkösen (2007) mukaan dialogisuuden käsite on luotu kuvaamaan sitä, että vuorovaikutuksen osapuolilla on molemmilla oma roolinsa vuorovaikutussuhteen onnistumisessa. Mönkkönen (2007) tarkentaa, että dialogisuudella korostetaan vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuutta ja jaetun ymmärryksen vaatimusta. Mönkkösen (2007) mukaan jokainen vuorovaikutuksen osapuoli tuo suhteeseen oman elämäkokemuksensa, kulttuurinsa, sekä uskomuksensa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaikka puhuttaisiin samasta asiasta, jokainen yksilö tulkitsee käsiteltävää asiaa omista lähtökohdistaan subjektiivisesti. On todettava kuitenkin, että yksilöllinen tulkita asioista on kuitenkin sosiaalisesti vuorovaikutuksessa rakentunut (Mönkkönen, 2007, s. 16).

Stenberg (2011) viittaa Rossin (1998) teoriaan, jonka mukaan vuorovaikutus voidaan jakaa neljään osaan. Nämä osiot ovat debatti, tavanomainen keskustelu, taitava keskustelu, sekä dialogi (Stenberg, 2011, s. 65–66). Debatin Stenberg (2011) määrittelee väittelyksi tai kiivaaksi keskusteluksi. Tavanomainen keskustelu on puolestaan Stenbergin (2011) mukaan vuorovaikutuksen muoto, jossa pyritään tuomaan esille omat tiedot ja näkemykset samalla osoittaen, että keskustelun toinen osapuoli ei tiedä asiasta yhtä paljon.

Tyypillisiä tavanomaisen keskustelun muotoja ovat vähättely, hyökkäävyys, päälle puhuminen, keskeyttäminen, auktoriteetti asemaan turvaaminen ja keskustelun toisen osapuolen esityksen arvioiminen riittämättömäksi, tunnepitoiseksi tai yksipuoliseksi (Stenberg, 2011, s. 66; Mönkkönen, 2007, s. 86). Mönkkönen (2007) käyttää esimerkkinä tällaisesta vuorovaikutuksen muodosta vaalikeskustelua. Tavanomainen keskustelu on usein kulttuurisidonnainen ja tiedostamaton vuorovaikutuksen muoto, joka pahimmillaan saattaa luoda turvattoman keskusteluilmapiirin ja siirtyä pahimmillaan keskustelun osapuolten persoonallisuutta koskevaksi ja siten vahingolliseksi. Stenbergin (2011) mukaan tavanomaisen keskustelun ilmapiirissä ei synny aitoa oppimista. Oppiminen vaatii turvallisen vuorovaikutusympäristön – ja suhteen, jossa ymmärretään se, että keskustelun osapuolet ovat erilaisia ja ajattelevat asioista eri tavalla (Stenberg, 2011, s. 66).

Stenbergin (2011) mukaan taitavalla keskustelulla ja dialogilla on paljon yhteistä. Nämä vuorovaikutuksen muodot luovat sellaisen ilmapiirin, jossa keskustelun osapuolet voivat turvallisesti tuoda esille oman näkemyksensä asioista ja vertailla ajatuksiaan käsiteltävästä asiasta ilman konfliktin pelkoa tai pelkoa siitä, että he tulevat loukatuksi ilmaistessaan ajatuksiaan (Stenberg, 2011, s. 67). Toimivan dialogin tunnistaa Stenbergin (2011) mukaan siitä, että keskustelijoiden välillä vallitsee kunnioitus ja luottamus, eikä keskustelun osapuolten tarvitse keksiä keinoja tuoda esille uusia näkökulmia tai pelätä asian kyseenalaistamista. Dialogisuus luo ilmapiirin, jossa jokainen voi ilmaista näkemyksensä ja näistä ajatusten kudelmita syntyy uusi jaettu näkemys, joka parhaimmillaan ottaa huomioon useamman näkökulman, ilman että kenenkään tarvitsee luopua omastaan tai tuntea huonommuutta (Stenberg, 2011, s. 67). Stenberg (2011, s. 67) tiivistää dialogin ydinolemuksen seuraavalla tavalla:

” - - jotta aito oppiminen on mahdollista, se vaatii ajatusten keskeneräisyyden ja uskalluksen ihmetellä niitä ääneen. Vain siten niitä voi aidosti pohtia, reflektoida, tulkita ja muuttaa. Mitä me opimme, jos vain ilmaisemme ja vahvistamme valmiita mielipiteitämme, jota tavanomaisen keskustelun ilmapiirissä tapahtuu. Aito dialoginen oppiminen on mahdollista vain ilmapiirissä, jossa epätäydellisiä ajatuksia voi turvallisesti ääneen ajatella – ja koetella.”

Seikkulan ja Arnkilin (2005) mukaan dialogin sanakirjamääritelmä tarkoittaa kaksin puhelua, keskustelua, vuoropuhelua tai keskustelumuotoista kirjallista tuotosta. Dialogi sanan juuret ovat Seikkulan ja Arnkilin (2005), sekä Mönkkösen (2007) mukaan kreikan kielessä ja rakentuu

kahdesta osasta eli *dia*, joka tarkoittaa läpi tai kautta, sekä *logos* eli sana tai merkitys. Dialogin tavoitteena on saavuttaa uutta ymmärrystä, joka muodostaa perustan myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle (Seikkula & Arnkil, 2005, s. 83). Ojanen (2001) pitää dialogisuuden teoreettisena lähtökohtana sitä, että yksilö tarvitse dialogia ja yhteyttä toisiin ihmisiin kasvaakseen ja kehittyäkseen, sillä ilman vuorovaikutusta yksilö ei pystyisi kasvamaan kohti täyttä ihmisyyttä. Dialogi käsite pohjautuu Ojasen (2001) mukaan dialogos käsitteeseen, joka tarkoittaa erillään tai välissä olevaa. Tästä voidaan juontaa dialogin määritelmä, jonka Ojanen (2001) kiteyttää kokemuksen työstämiseksi, jotta saavutettaisiin uudenlaista ymmärrystä. Tällöin Ojasen (2001) mukaan ollaan tekemisissä myös minuuden ja itsensä ymmärtämisen kanssa, kun ajatusmaailmaa ja tietoisuus muuttuvat. Mönkkönen (2007) kiteyttää, että dialogisuus on paljon muutakin kuin pelkkää puhetta, kuuntelemista ja keskustelua. Se on parhaimmillaan hänen mukaansa mahdollisuus oppia ja muuttaa mielipidettään tai asenteitaan. Tästä syystä Mönkkösen (2007) mukaan dialogisuutta voidaan ajatella myös kommunikaationa ja suhteena. Suhteella Mönkkönen (2007) tarkoittaa sitä, että kahden tai useamman ihmisen välillä tapahtuu jotain merkittävää. Mönkkönen (2007) toteaa, että dialogisuuden syntyminen vaatii luottamuksellisen suhteen. Peavy (2004) toteaa, että sosiodynaamisen ohjauksen kannalta dialoginen viestintä, jossa tieto virtaa molempiin suuntiin on ohjaussuhteessa viestinnän ensisijainen laji.

Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) kuvaavat, että dialogissa merkityksen ja tarkoituksen syntyminen ei ole kenenkään omaa vaan se on jatkuvaa ymmärryksen virtausta. Heidän mukaansa dialogi on ajattelua, joka rakentuu askel askeleelta yhteisessä ajatuksen juoksussa (Jyrhämä & Syrjäläinen, 2005, s. 419). Mönkkönen (2007) toteaa, että dialogisuuden keskeinen elementti on vastavuoroisuus, joka tarkoittaa sitä, että kaikilla vuorovaikutuksen osapuolilla on mahdollista vaikuttaa yhteisen merkityskokonaisuuden luomiseen.

Ojasen (2001) mukaan ajattelemaan oppii vain ajattelemalla ja dialogi on turvallinen vuorovaikutuksellinen ympäristö tuoda esille omaa ajatuksen kulkuaan ja oppia ottamaan huomioon sellaisia asioita, joita ei itse alun perin tullut ajatelleeksi. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) jatkavat, että parhaimmillaan dialogi on uutta luova prosessi, joka muodostuu uniikiksi tilanteiden, haasteiden ja keskusteluun osallistuvien kudelmassa. Onnismaa (2011) kuvaa, että dialoginen vuorovaikutus on uutta luovaa vuoropuhelua, jossa vuorovaikutuksessa olevat osapuolet ajattelevat yhdessä. Se on yhteinen tutkimusmatka, jonka lopputulosta ei voida ennalta määrittellä (Onnismaa, 2011, s. 44–45). Mönkkösen (2007) mukaan dialogisuus vaatii vuorovaikutussuhteen osapuolilta rohkeutta astua tutkimattomalle maaperälle ja tunnustaa

tietämättömyytensä ja löytää siten uusia oivalluksia. Ojanen (2001) kuvaa, että ohjaajan ja ohjattavan välisessä vastavuoroisuudessa on kysymys yhteydestä toiseen ihmiseen, jolloin kehittymistä palveleva dialogi on luonteeltaan reflektiivinen ja luova prosessi. Mönkkönen (2007) mukaan ennalta ei voida tietää milloin vuorovaikutussuhteeseen syntyy dialogisia hetkiä tai milloin jotain merkittävää tapahtuu ihmisten välillä, mikä tekee vuorovaikutussuhteista mielenkiintoisia. Mielestäni tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutus ei aina täytä dialogisuuden piirteitä tai kerran saavutettu dialogisuus olisi vuorovaikutussuhteessa pysyvä, saavutettu perustila.

Ojasen (2001) mukaan dialoginen ohjaussuhde on puolestaan kasvatussuhde, jossa ohjaaja tekee kaikkensa ohjattavan kehittymistä tukeakseen. Ojanen (2001) jatkaa, että kasvatukselliseksi määriteltävässä dialogisessa suhteessa ohjaaja ottaa huomioon ohjattavan näkökulman, jolla hän viittaa ohjaussuhteen vastavuoroisuuteen. Huotari ja Tamski (2013) viittaavatkin Holmin (1999) määritelmään, jonka mukaan dialogin tavoitteena on tuoda erilaiset havainnot ja kokemukset yhteiseen keskusteluun. Uudet merkitykset syntyvät dialogisessa vuorovaikutuksessa osana aitoa kohtaamista, kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen kokemusta, jota Holm (1999) pitää Huotarin ja Tamskin (2013) mukaan ohjaustyön keskeisenä luonnehdintana.

Mönkkönen (2007) tekee eron monologisen dialogin ja dialogisen dialogin välille. Monologisessa dialogissa vuorovaikutussuhteen osapuolten jaetut ajatukset eivät kytkeydy toisiinsa vaan ajatuksia tuodaan esille vuorotellen. Dialoginen dialogi tarkoittaa Mönkkösen (2007) mukaan sitä, että vuorovaikutustilanteessa syntyy kokonaan uusi näkökulma ja jaetut ajatukset kytkeytyvät uusiksi merkityksiksi. Meriläinen ja Partanen (2008) puhuvat ohjausdialogista, joka muodostuu yhteisen arvopohjan ja jaetun kielen varaan. Arvopohja ja yhteinen kieli syntyvät puolestaan avoimessa ja arvostavassa vuorovaikutuksessa. Jaetut kokemukset ja yhteiset uudet merkitykset rakentuvat dialogisessa vuorovaikutuksessa (Meriläinen & Partanen, 2008, s. 76). Ojanen (2001) tarkentaa, että kielellisellä dialogilla tarkoitetaan ”matkalla oloa”, kun kielelliset käsitteet ja ilmaukset kietoutuvat abstraktilla tasolla yhteen aidossa ja läsnä olevassa vuorovaikutuksessa.

Dialogisuudella tarkoitetaan Vehviläisen (2014) mukaan sitä, että dialogissa sitoudutaan ilmaisemaan ajatuksia ja näkemyksiä, sekä käsittelemään niitä yhdessä, rakentavassa ilmapiirissä. Ohjaussuhteessa dialogisuus tarkoittaa jonkin yhteisen, ohjausprosessin kannalta keskeisen asian, käsittelyä ja perustellun näkemyksen etsintää (Vehviläinen, 2014, s.26).

Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) kuvaavat, että pedagogisen harjoittelun myötä koulu tai päiväkotiki ja opettajankoulutus asettuvat vuoropuheluun, eli ohjaajan ja ohjattavan käsitykset opetuksesta ja oppimisesta kohtaavat prosessissa, jonka tarkoituksena on opiskelijan, eli ohjattavan, ammatillisen osaamisen kehittyminen kohti asiantuntijuutta eli alan toimijuutta. Jyrhämän ja Syrjäläisen (2005) mukaan pedagoginen harjoittelu on hyvä pohja dialogiselle suhteelle, jossa ohjaaja ja opiskelija asettuvat tarkastelemaan opettajuuden kysymyksiä ja jonka tavoitteena on sekä ohjaajalle, että opiskelijalle opettajana kasvaminen (Jyrhämä & Syrjäläinen, 2005, s. 419–420). Dialogisuus vaikuttaa Vehviläisen (2014) mukaan saavuttamattomalta ihanteelta, koska täysin jaettua ymmärrystä tai täysin tasa-arvoista vuorovaikutusta ei voitane saavuttaa. Vehviläisen (2014) mukaan dialogisuutta voidaan kuitenkin pitää vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan visiona, päämääränä.

Peavy (2004) toteaa, että aito dialogi on kuitenkin ohjaussuhteissa harvinaista, sillä harvalla meistä on niin syvällinen kuuntelemisen taitoa tai avoimutta, jota aito dialogisuus eli uusien merkitysten rakentuminen vaatisi. Dialoginen vuorovaikutus ei ole myöskään Mönkkösen (2007) mukaan helppoa, sillä tällainen vuorovaikutuksen muoto asettaa vaatimuksen sille, että osapuolten on kyettävä myöntämään tietämättömyytensä ja näin ollen kohtaamaan rajallisuutensa ja tilanteeseen liittyvät ristiriidat. Mönkkönen (2007, s. 97–98) jatkaa, että dialoginen vuorovaikutusprosessi herättää monesti ristiriitaisia reaktioita ja jaettu ymmärrys muodostuu vasta ahdistuksen, ristiriitojen ja oman totuuden uudelleen rakentumisen myötä, mikä saattaa ilmentyä ärtymyksenä ja epäluulona toista osapuolta kohtaan. Puolustusmekanismit ovat usein tiedostamattomia ja vaikea havaita (Mönkkönen, 2007, s. 98).

2.3 Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen kasvu ohjaussuhteessa

Tässä luvussa käsittelen ammatillista kasvua ammatti-identiteetin näkökulmasta ja keskityn opettajaidentiteetin kehittymiseen ohjausvuorovaikutuksessa. Yksilön persoonallista identiteettiä ei voida erottaa ammatillisesta identiteetistä ja yksilöllisen (ammatti-) identiteetin vaatimus ei myöskään ole ongelmaton. Ammatti-identiteetin kehittymisen edellytyksenä ja välineenä pidetään reflektiota, jota myös käsittelen tässä luvussa. Eettiseksi asiantuntijaksi kehittymistä ei todellisuudessa voida irrottaa opettajan ammatillisesta kasvusta, mutta käsittelen sitä opettajan ammattietiikkaa käsittelevässä osiossa syvällisemmin. Vaikka ammatillisen kasvun prosessit koskevat sekä opettajaopiskelijaa, että ohjaavaa

varhaiskasvatuksen opettajaa, keskityn ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen kasvuun ohjaussuhteessa.

2.3.1 Persoonallinen identiteetti ja ammatti-identiteetti

Hamachek (1999): *”Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.”* (viitattu lähteessä Stenbergin (2011, s. 19).

Stenberg (2012) kuvaa, että persoonallisen identiteetin muodostamisella on aikojen saatossa pyritty vastaamaan kysymykseen, kuka olen ja mikä on tarkoitukseni maailmassa. Itseen kohdistuvassa tulkinnassa yksilö muodostaa, muuntaa ja kehittää omia uskomuksiaan ja käsityksiään siitä mikä on hyvää ja oikein (Stenberg, 2011, s. 19–20). Opettajan persoonallinen identiteetti, joka muodostuu näistä käsityksistä ja uskomuksista vaikuttaa hänen pedagogisiin valintoihinsa ja toimintatapoihinsa sekä tietoisesti, että tiedostamatta (Stenberg, 2011, s. 20). Santanen (2007) kuvaa sitä, että opettaja välittää eteenpäin niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita hän pitää arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Stenbergin (2011) mukaan mitä paremmin opettaja tuntee itsensä, sen paremmin hän pystyy perustelevaan pedagogiset valintansa ja toimintatapsansa, mikä palvelee hyvää opetusta ja ohjausta. Eteläpellon (2007) mukaan työhön liittyvä identiteetti kuvaa yksilön ja työn välistä suhdetta laajasti. Tässä suhteessa vaikuttavat työn yhteiskunnallinen asema ja arvostus, normit ja käytänteet, sekä työntekeksen kulttuuri. Lisäksi yksilön ja työn välisessä suhteessa toisiinsa vaikuttavat edellä mainitut yhteiskunnalliset seikat, sekä yksilön käsitykset ja merkitykset työn vaikuttavuudesta ja eettisyydestä (Eteläpelto, 2007, s. 90). Vähäsantanen (2007, s. 157) tiivistää, että *”Ammatti-identiteetti on yksilön käsitys itsestään ammattinsa edustajana, joten se kuvaa myös sitä, mikä on yksilölle tärkeää, kun hän toimii ammatissaan.”*

Santanen (2007) kuvaa, että ammatti-identiteettiin kuuluvat irrottamattomasti ammattia koskevat arvot, eettisyys ja tavoitteet. Opettajan ammatissa näitä ovat Santasen (2007) mukaan ymmärrys kasvatuksen ja koulutuksen tarkoituksesta, sekä opetusta ja oppimista koskevat uskomukset. Beauchamp ja Thomas (2009) toteavat myös, että kirjallisuudessa opettajan ammatti-identiteettiä tarkastellaan monesta näkökulmasta, kuten itsensä kehittämisenä, narratiiveina, joilla opettaja selittää itseään ja opettajuuttaan, sekä diskursseina, joita opettajat ylläpitävät ja tuottavat. Santasen (2007) mukaan ammatti-identiteetin rakentumisessa on

pohjimmiltaan kyse sosiokulttuuristen olosuhteiden, sekä yksilön persoonallisen identiteetin välisestä suhteesta.

Beauchamp ja Thomas (2009) kuvaavat, että opettajan identiteetti muodostuu ja uudelleen rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ammatillisessa ympäristössä. Eteläpelto (2007) pohtii kuitenkin, onko dynaaminen ammatti-identiteetti kestävä ratkaisu jatkuvassa muutoksessa olevassa työelämässä, jossa työhön sitoutuminen saattaa kärsiä, kun työ, työympäristöt ja työntekemisen kulttuuri muuttuvat ja vaativat näin ollen yksilöllisen ammatti-identiteetin jatkuvaa muutosta ilman kestävä pohjaa identiteetin rakentumiselle. Eteläpellon (2007) mukaan identiteetti on muodostunut eräänlaiseksi mittariksi sille, miten yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat yksilöön. Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että jatkuvassa muutoksessa puntaroidaan sitä, miten hyvin yksilö pystyy mukautumaan muutoksiin eli muokkaamaan ammatti-identiteettiään muutosta vastaavaksi. Tämä saattaa aiheuttaa eettisen ristiriidan, jos työntekijän ja organisaation arvot ajautuvat kauaksi toisistaan.

Opettajan ammatillinen kasvu, jolla vaikuttaa tutkimusten valossa olevan paljon yhteistä opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen kanssa, nähdään Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan holistisena oppimis- ja sosialisatioprosessina, jossa keskeisessä asemassa ovat opettajan sisäinen persoonallinen kasvu ja kehittyminen, sekä vuorovaikutus opettajan, yhteisön ja yhteiskunnan välillä

2.3.2 Reflektio ammatillisen kasvun välineenä ohjaussuhteessa

Ruohotien (2000, s.137) mukaan ”*Reflektiivisyys voidaan ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi ajatteluksi ja pohtimiseksi.*” Ruohotien (2000) mukaan reflektion ihanteeseen on helppo yhtyä, mutta reflektion läheisempi tarkastelu aiheuttaa sen, että yksimielisyys ei ole niin helposti saavutettavissa. Reflektion määrittely riippuu siitä, miten reflektioprosessia, sisältöä ja tavoitteita kuvataan ja korostetaanko prosessissa tieteellisyyttä vai käytännöllisyyttä (Ruohotie 2000). Myöskään Stenbergin (2011) mukaan reflektion määrittelemisen ei ole yksiselitteistä ja termiä käytetään kuin mantraa ilman, että sen luonnetta ja merkitystä sen enempää avataan. Stenberg (2000, s. 41) on kuitenkin määritellyt, että ” - - *reflektio on oman toiminnan, ajattelun ja tunteiden tietoista havainnointia, tarkastelua ja pohtimista.*” Tässä tutkielmassa käytän reflektion määritelmänä oman toiminnan ja toiminnan taustalla olevien arvojen ja asenteiden tietoista havainnointia ja pohtimista.

Ruohotie (2000) viittaa Barnettin (1989) reflektiivisen ajattelun malliin, jossa prosessi etenee kehämaisesti välittömän omakohtaisen kokemuksen kautta pohdiskelemaan havainnointiin, ilmiön abstraktiin käsitteellistämiseen, johon liittyy eettinen ja/tai tekninen taso. Tämän jälkeen prosessi etenee toteutuksen suunnitteluun, eli miten kokemus vaikutti yksilön ajatteluun ja sen kautta aktiiviseen toimintaan, jossa mahdollinen muutos ilmenee ja jälleen etenee uuteen omakohtaiseen kokemukseen (Ruohotie, 2000, s. 141). Toinen tapa määrittää reflektiivisyyttä opettajan työssä on reflektion sipulimalli (*onion model*) Stenberg (2011, s. 41–42). Mallin ovat Stenbergin (2000) mukaan kehittäneet tanskalaiset kasvatustieteilijät Korthagen ja Vasalos (2010). Malli rakentuu sisältä ulos päin kerroksittain pitäen sisällään kutsumuksen, identiteetin, uskomukset, kompetenssin eli tiedot ja taidot, sekä ulkoisen käytöksen, jotka toimivat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Stenberg, 2011, s. 42). Stenberg (2011) toteaa, että reflektion sipulimalli liittyy läheisesti opettajan ammatti-identiteettiin siten, että sisemmät kerrokset ovat osa persoonallista identiteettiä ja uloimmat osat ammatillista identiteettiä eli opettajuutta. Reflektio opettajan ammatti-identiteetin kehittämisen näkökulmasta on Stenbergin (2011) mukaan uusi suuntaus reflektiivisyyden määrittelyssä ja poikkeaa perinteisestä kasvatustieteellisestä reflektiivisyydestä, jolla on haettu ratkaisuja tilanteisiin, jotka ovat olleet jollain tavalla haastavia, tai eivät ole sujuneet odotusten mukaisesti. Stenberg (2011) pohtiikin voiko positiivisen eli vahvuusperustaiseen psykologiaan pohjautuvan reflektiivisyyden sipulimallin avulla kehittyä ammatillisesti vai tarvitaanko ammatilliseen kehittymiseen haasteita ja vastusta, jotka vaativat opettajaa pohtimaan toimintaansa ja muuttamaan toimintatapojaan. Itse näkisin, että ammatillisen kasvun näkökulmasta on keskeistä havainnoida ja pohtia, sekä omia vahvuuksia, että koettuja haasteita. Ammatillinen kehittyminen voi tapahtua vahvuusperustaisesti, kun yksilö osaa hyödyntää vahvuuksiaan osana ratkaisua haasteisiin. Stenberg (2011) toteaa, että olipa reflektion taustalla vahvuudet tai haasteet, on reflektio joka tapauksessa arvokas työväline opettajille osana ammatti-identiteetin rakentumista.

Ruohotie (2000) kuvaa kolme pääolettamusta, jotka liittyvät perinteiseen kasvatustieteelliseen ongelman ratkaisuun liittyvään reflektioon. Nämä pääolettamukset ovat: 1) reflektioon valmiit yksilöt ovat valmiit tiedostamaan ja näkemään ongelman tai ovat tarvittaessa valmiita etsimään haasteita, 2) reflektio tarkoittaa arvioiden tekemistä siitä, millaisiin toimenpiteisiin on tarkoituksenmukaista ryhtyä ja 3) prosessi sisältää toimintavaiheen, jota ilman reflektioprosessi jää vajavaiseksi. Toiminta voi olla myös tietoinen päätös olla muuttamatta mitään toiminnassa (Ruohotie, 2000, s. 146).

Beauchamp ja Thomas (2009) toteavat, että reflektion merkitys identiteetin ja opettajan ammatti-identiteetin kehittymiselle on tiedostettu jo pitkään. Luttenberg ja Bergen (2008) pitävät reflektiota tärkeänä osana opettajien ammatillisuutta. Beauchamp ja Thomas (2009) toteavat, että reflektiota tulisi pitää keskeisenä tekijänä identiteetin kehittymiselle ja uudelleen rakentumiselle. Luttenbergin ja Bergenin (2008) määritelmän mukaan reflektiota tapahtuu kolmella tasolla, joita ovat pragmaattinen, eettinen ja moraalinen. Reflektion syvyys ja luonne voivat vaihdella paljonkin (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 183). Luttenbergin ja Bergerin (2008) mukaan reflektiota voi tapahtua joko pedagogisen toiminnan jälkeen tai sen aikana. Luttenberg ja Berger (2009) kuvaavat, että reflektio voi olla luonteeltaan välineellistä, mutta myös moraalista. Reflektointi voi koskea konkreettisia haasteita, kuten opetuksen järjestämistä, mutta myös paljon syvällisempiä teemoja, kuten opettajan ammatillista identiteettiä (Luttenberg & Berger, 2009, s. 543–544). Lisäksi reflektio voi käsitellä toimintaa opetusympäristössä tai koskea opetukseen liittyvää sosiaalista ja poliittista ulottuvuutta (Luttenberg & Berger, 2009, s. 543–544).

Ruohotie (2000) määrittelee toiminnan jälkeisen reflektion tarkoituksellisen palaamisen kokemuksiin niiden tapahduttua. Tietoisesti palaamalla näihin kokemuksiin yksilö arvioi uudelleen tapahtumia, pohtii ja tekee päätöksiä siitä mitä olisi tulisi tehdä toisin ja pyrkii toimimaan jatkossa näiden päätösten mukaisesti (Ruohotie, 2000, s. 148). Toiminnan jälkeiseen reflektiota voidaan tarkastella Ruohotien (2000) mukaan lukuisten erilaisten mallinnusten mukaan, joista hän nostaa esille Kolbin (1984) mallin, sekä Ostermanin ja Kottkampin (1993) mallin. Keskeistä toiminnan jälkeiselle reflektiiviselle prosessille on kriittinen havainnointi ja kysymysten esittäminen. Näitä teemoja voi käsitellä esimerkiksi erilaiset portfoliot ja päiväkirjat, joiden avulla kriittinen reflektio tapahtuu. Ruohotie nostaa esille Seibertin (1996) kritiikin toiminnan jälkeistä reflektiota kohtaan, jota Seibert (1996) pitää aikaa vievänä ja irrallisena varsinaisesta toiminnasta. Hänen mukaansa reflektion tulisi tapahtua toiminnan aikana (Ruohotie, 2000, s. 149). Toiminnan aikainen reflektio tarkoittaa toiminnan aikaista toiminnan arviointia, joka lähtee liikkeelle opettajan kokemasta ”yllätyksestä”, kun tilanne ei toteudu tai etene suunnitelmien mukaan (Ruohotie, 2000, s. 149–150). Ruohotie (2000) täsmentää, että toiminta tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja osallistujien välillä, jolloin mahdollisten yllättävien muuttujien mahdollisuus on suuri. Ruohotie (2000) viittaa joukkoon tutkijoita, jotka ovat esittäneet kritiikkiä tai puolustaneet toiminnan aikaisen reflektion mahdollisuutta. Osa kriittisesti suhtautuneista tutkijoista on sitä mieltä, että reflektio toiminnan aikana ei ole mahdollista, koska se keskeyttäisi toiminnan kokonaan. Toiset taas ovat sitä

mieltä, että opettaja tekee työssään jatkuvaa reflektiota ja muuttaa toimintaansa olosuhteita ja tilanteita parhaiten vastaavaksi pitäytyen kuitenkin hienosäätöä muistuttavissa muutoksissa (Ruohotie, 2000, s. 149–150).

Widjeskoj ja Perkkilä (2008) toteavat, että ammatillinen kasvu on hidas prosessi. Beauchamp ja Thomas (2008) kuvaavat tutkimuksensa valossa, että opettajan koulutus on ideaali lähtökohta opettajaidentiteetin kehittymiselle, vaikka varsinainen identiteetin muovautuminen tapahtuu myöhemmin ammattia harjoittaessa. Harjoitteluiden tavoitteena on Widjeskojn ja Perkkilän (2008) mukaan edistää opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä antamalla valmiuksia analysoida, pohtia ja perustella opetuksen ja oppimisenilmiöitä, sekä reflektoida omaa toimintaansa. Ammatillinen kehittyminen näkyy pedagogisen ajattelun kehittymisenä, kun opettajaopiskelija pystyy selittämään miksi hän opettaa niin kuin opettaa.

Ammatillisen kasvun ja oppimisen näkökulmasta Widjeskog ja Perkkilän (2008) mukaan oppimiskokemus on sitä syvällisempi, mitä voimakkaammin se koskettaa henkilökohtaisen tietämisen ydintä. Ohjaajan näkökulmasta ja opettajaopiskelijan oppimisen kannalta ohjaajan tulisi keskustelemalla selvittää opettajaopiskelijan aikaisempia kokemuksia, sekä uskomus-, arvo- ja tietorakenteita, koska näiden pohjalta opettajaopiskelija suodattaa uutta tietoa ja uusia kokemuksia (Widjeskoj & Perkkilä, 2008, s. 52). Onnismaa (2011) kiteyttää, että ohjattavalle on tarjottava tilaisuus kokemusten ja tavoitteiden reflektointiin sallivassa ilmapiirissä, sekä tavoitteiden ja ajatus- ja toimintamallien muokkaamiseen ja uudelleen luomiseen osana ohjausprosessia. Widjeskoj ja Perkkilä (2008) jatkavat, että sekä ohjaava opettaja, että opettajaopiskelija kulkevat omaa opettajuuden polkuaan. Työkokemuksen määrä ei ole suoraan verrannollinen ammatillisen kasvun ja kehittymisen kanssa, vaan on tärkeää, että ohjaava opettaja kehittää omaa osaamistaan jatkuvasti eli toisin sanoen reflektoi omaa opettajuuttaan ja muovaa opettajaidentiteettiään. Opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta on merkittävää, että ohjaava opettaja on asiansa osaava ja hänellä on taito kysyä, keskustella, havainnoida ja arvioida dialogisesti (Widjeskoj & Perkkilä, 2008, s. 65–66).

Harjoittelun ohjaajan tehtävä on löytää ohjauskeinoja, joilla edistää opiskelijan kriittistä reflektointitaitoa riippumatta opiskelijan aikaisemmasta kokemuksesta ammatillisen kasvun mahdollistumiseksi (Leivo ym., 2008, s. 25). Jyrhämän ja Syrjäläisen (2005) mukaan opettajaopiskelijat muodostavat käsitystä ammatista ja alan arkityöstä pedagogisissa harjoitteluissa. Ohjattu harjoittelu toimii opettajankoulutuksen ja työelämän kontaktipintana, missä opetustyön todellisuus näyttäytyy opiskelijalle ja toisaalta koulutuksen järjestävä taho

saa informaatiota kentän vaatimuksista (Jyrhämä & Syrjäläinen, 2005, s. 417). Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) jatkavat, että opettajankoulutuksen harjoittelujaksojen sisällöt vaihtelevat ja nitoutuvat osaksi laajempia kokonaisuuksia. Tästä johtuen on ensiarvoisen tärkeää, että harjoitteluiden ohjaajat tuntevat opettajan koulutuksen opetussuunnitelmat (Jyrhämä & Syrjäläinen, 2005, s. 418). Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) ovat koonneet eri lähteitä käyttäen pedagogisten harjoitteluiden ohjaukseen liitetyt keskeiset teemat ja tiivistäneet ne seuraavalla tavalla: reflektio ja jatkuva itsensä kehittämisen merkitystä opettajana ja ohjaajana, vertaisuuden ongelma ohjaussuhteessa, dialogisuus ohjaussuhteen tavoitteena, pedagogisten harjoitteluiden monimuotoisuus ja ohjaajan rooli. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) korostavat, että reflektiivisyys nousee merkittävään asemaan, jos harjoittelun ohjaaja haluaa kehittyä ohjaustehtävässään. Reflektiivisyys muokkaa asiantuntijuutta, osaamista ja ”pakottaa” käyttöteorian kriittiseen tarkasteluun, jota ohjaajat välittävät myös opiskelijoille.

2.4 Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ammattietiikka ja kuormittuneisuus ohjausprosessissa

Tässä osiossa käsittelen eettisyyttä opettajan työssä, sekä ohjaussuhteen näkökulmasta. Tuon esille elinikäisen oppimisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta myös eettiseksi asiantuntijaksi kehittymisen vaiheet. Lisäksi käsittelen kuormittumista siihen vaikuttavia ilmiöitä.

Ammattietiikassa pohditaan työhön ja ammatillisuuteen liittyviä kysymyksiä (Onnismaa, 2011, s. 113). Eettisten haasteiden ilmenemiseen vaikuttaa se miten paljon työhön katsotaan liittyvän valintoja ja valtaa, sekä siitä kuinka kaukana ammatti on arkipäivän moraalista (Onnismaa, 2011, s. 113). Ammattietiikka on Onnismaan (2011) mukaan uudella tavalla ajankohtainen asia, sillä asioihin ei ole olemassa yhtä oikeaa toimintamallia ja käsitys oikeasta ja väärästä ei ole mustavalkoinen, vaan tilanteeseen saattaa liittyä useampi samanaikainen käsitys oikeasta toiminnasta. Onnismaan (2011) mukaan etiikka sana tulee kreikan kielen sanasta *ethos*, joka tarkoittaa itseasiassa yksilöllistä tapaa. Etiikka on yhtä aikaa tiedollista ja toiminnallista, sillä arvot koskevat läheisesti sitä, mitä yksilöiden pitäisi tehdä ja miten pitäisi toimia (Onnismaa, 2011, s. 105). Onnismaan (2011) mukaan eettiset ohjeet eivät anna työhön konkreettisia ohjeita, vaan pikemminkin luovat kuvan siitä, millaisia piirteitä tietyssä työssä toimivilla tulisi olla.

Opettajan ammatti nähdään eettisenä ammattina (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 13; Spoof, 2007, s. 40; Skinnari, 2002, s. 203). Opettajan ammatissa on kyse lapsen tai oppilaan yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisesta, jolloin sitoutuminen lapsiin tai oppilaisiin nousee ammattieettisesti tarkasteltuna opettajan työn keskiöön (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 13). Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan opettajalle annetaan Suomessa paljon vapautta, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että heidän työtään ei kontrolloida ulkoisen arvioinnin avulla. Vallalla on ajatus, että Suomessa opettaja on saanut koulutuksensa aikana valmiudet työnsä reflektointiin, sekä elinikäiseen kehittymiseen (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 14). Spoof (2007) puolestaan näkee, että opettajan toimintaa kontrolloidaan monesta suunnasta. Opettajan tulee toiminnassaan ottaa huomioon yhteiskunnan määräykset, kuten lait ja säädökset, sekä opetussuunnitelmat, huoltajien odotukset, työyhteisön arvot ja normit, sekä lasten tai oppilaiden yksilölliset tavoitteet ja toiveet (Spoof, 2007, s. 38).

Opettajan ammattietiikan taustalla voidaan nähdä teleologinen etiikka, seuraamusetiikka, jonka mukaan toiminnan oikeellisuus määräytyy sen päämäärän tai lopputuloksen perusteella (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 21; Onnismaa, 2011, s. 109). Tämä tarkoittaa kasvatukseen sovellettaessa Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan sitä, että määrääväksi tekijäksi nousee kasvatuksen päämäärät eli lapsen parhaan edistäminen ja tavoittelu kasvatuksen tavoitteiden mukaisesti. Tirri ja Kuusisto (2019) ovat sitä mieltä, että teleologinen etiikka on helposti sovellettavissa kasvatusinstituutioiden toiminta-ajatukseen, jossa tavoitteiden määrittäminen on keskiössä. Se ei kuitenkaan ratkaise käytännön tilanteita, joissa eri tahojen käsitykset ja näkemykset ovat ristiriidassa keskenään (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 22). Pahimmillaan seuraamusetiikka johtaa Onnismaan (2011, s. 109) mukaan ”*tarkoitus pyhittää keinot*” -ajatteluun.

Toinen näkökulma opettajan eettiseen toimintaan on Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan utilitarismi, joka tarkoittaa sitä, että toiminta tuottaa mahdollisimman monelle mahdollisimman suuren hyödyn. Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan kasvatusta ja opetusta tarkasteltaessa tämä tarkoittaa sitä, että mahdollisimman suuri osa toimintaan osallistuvista hyötyy siitä. Utilitaristinen etiikka ratkaisee käytännön ristiriitatilanteet tämän enemmistön hyödyn näkökulmasta, jolloin päätöksen teko voi vieraantua objektiivisuudesta ja pahimmillaan johtaa demokratian periaatteiden katoamiseen kasvatusinstituution toiminnassa (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 22).

Kolmas näkökulma opettajan ammattietiikkaa tarkasteltaessa on Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan deontologinen etiikka, jonka edustajana tunnetaan Immanuel Kant. Tämän eettisen

suuntauksen mukaan toiminnan seurauksia ei voida pitää toiminnan eettisyyden mittarina vaan kyseessä on periaatteista, joista ei tiukan näkemyksen mukaan voida joustaa, vaan periaatteet pitävät olosuhteista ja tilanteista riippumatta (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 23). Tirri ja Kuusisto (2019) käyttävät esimerkkeinä periaatteita oppilaan kunnioittamisesta ja fyysisestä koskemattomuudesta. Käytännön ristiriidat muodostuvat tilanteissa, joissa toimijoiden toimintaa ohjaavat periaatteet eroavat toisistaan tai yhteisössä ilmenee erityistarpeita, joiden kohdalla toimimista kantilainen etiikka ei ota huomioon. Väljemmän deontologisen suuntauksen edustajat käsittelevät ristiriitatilanteita niin sanottujen pääperiaatteiden tai velvollisuuksien kautta, sekä sen mukaan mikä kulloinkin on ensisijaista (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 23). Tällaisia velvollisuuksia ovat Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan vahingoittamisen välttäminen, vahinkojen korvaaminen, hyvän tekeminen, lojaalius, rehellisyys, kiitollisuus, itsemme kehittäminen ja oikeuden mukaisuus. Onnismaa (2011) kuvaa velvollisuusetiikkaa siten, että tekoja ei tarkastella niiden seurausten perusteella vaan teot itsessään on määriteltävissä joko hyviksi tai pahoiksi.

Onnismaan (2011) mukaan ohjaustyön etiikkaa tarkastellaan samojen eettisten suuntausten kautta kuin opettajan työtä. Onnismaa (2011) tarkastelee ohjaustyön eettisyyttä lisäksi eksistentiaalistisen etiikan näkökulmasta. Eksistentiaalistinen etiikka ponnistaa yksilön ja tilanteen ainutkertaisuudesta eli siitä, että yleiset normit ja toimintaperiaatteita ei voida esittää. Argumentteina yleisille toimintaperiaatteille pidetään sitä, että ei voida tietää ovatko hyviksi aiotut toiminnan seuraukset hyviä silloin, kun toiminnan todelliset seuraukset ilmenevät ja, että todellisuudessa ei voida sanoa, mikä on toiselle hyväksi (Onnismaa, 2011, s. 111). Eksistentiaalistinen etiikka korostaakin vapautta ja vastuuta, mikä tarkoittaa sitä, että yksilöt on ”tuomittu” vapaaseen valintaan ja kantamaan seuraukset (Onnismaa, 2011, s. 111).

Opettaja ei kuitenkaan toimi työssään suoraan tiettyjen ammattieettisen periaatteiden tai moraalikoodistojen kautta, vaan lähestyy eettisiä haasteita omien arvojensa, uskomustensa ja tunteidensa kautta (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 25). Opettajan tulee olla tietoinen omien arvojensa ja eettisten ihanteidensa taustoista ja niiden takana vaikuttavista viiteryhmistä pohtiessaan eettisiä haasteita tai ratkaistessaan eettisiä ongelmia (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 25). Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan eettinen ongelmanratkaisu on yhdistelmä opettajan persoonasta kumpuavaa intuitiivista ajattelua ja sekä opitun tiedonvaraista rationaalista päättelyä. Ohjaustyössä ammattieettiset ohjeet määrittelevät sitä, kuin ohjaustyössä tulisi suhtautua asiakkaaseen, kollegoihin ja yhteiskuntaan (Onnismaa, 2011, s. 115). Onnismaan (2011, 2000) ohjaustyön etiikkaa voitaisiin ajatella työväliseinä ohjausprosessin kaikissa

vaiheissa. Ohjaustyön pyrkimys on tuottaa ohjattavalle hyvää, mutta ohjausprosessi saatetaan tehdä myös pahaa joko tietäen tai tiedostamatta (Onnismaa, 2011, s. 115–116).

Ulrich, O'Donnell, Taylor, Farrar, Danis ja Grady (2007) määrittelevät, että kuormittuneisuus tai stressi on ammattisidonnaista. He jatkavat, että stressi voi olla emotionaalista, fyysistä ja psykologista, joka aiheutuu moraalista ahdingosta. Ulrich ja kollegat (2007) viittaa Rainesin (2000) määritelmään, että kuormittuneisuutta aiheuttava stressi liittyy eettisiin haasteisiin ja voi aiheutua työssä kohdattavista ilmiöistä tai olla organisaatiolähtöistä. Campbell (2015) toteaa, että kun dilemma määritellään moraaliseksi ongelmaksi joko päätöksen tekemiseksi kahden tai useamman samanarvoisen ja perusteltavissa olevan vaihtoehdon väliltä tai kahden tai useamman vaihtoehdon välillä, jotka eivät ole perusteltavissa tai päätöksen tekemiseksi oikean ja väärän väliltä, opettajat joutuvat kohtaamaan työssään eettisiä haasteita.

Eettisellä kuormittuneisuudella tarkoitetaan Gröönroosin ja kollegoiden (2012) mukaan sitä, että yksilö joutuu usein tilanteisiin, joissa hän joutuu kohtaamaan eettisiä dilemmoja ja niistä aiheutuu hänelle stressiä. Gröönroos kollegoineen (2012) viitaten Lazaruksen ja Folkmanin (1984) määritelmään, että kuormittuneisuutta syntyy, kun yksilö kokee, että hänen suhteensa ympäristöön muodostuu sellaiseksi, että se koettelee hänen resurssejaan ja hyvinvointiaan. Stressi voi syntyä myös siitä, että yksilön arvot ja työn tarjoamat mahdollisuudet eivät kohtaa (Gröönroos ym., 2012, s. 4). Campbell (2015) tähdentää, että opettajien kohtaamat eettiset haasteet kulminoituvat tilanteesta riippumatta sisäiseen ristiriitaan sen suhteen asettuvatko he puolustamaan moraalisesti ja eettisesti kestäväää vaihtoehtoa avoimesti sillä uhalla, että siitä koituu heille henkilökohtaista harmia vai pysyvätkö he hiljaa ja elävät sisäisen arvoriitiansa kanssa.

Rauramon (2012) mukaan yksilö tarvitsee sopivassa määrin niin fyysistä kuin psyykkistä kuormitusta pysyäkseen terveenä. Kokonaiskuormitus syntyy Rauramon (2012) mukaan työn ja vapaa-ajan yhteiskuormittavuudesta. Liiallinen kuormittuminen syntyy, kun yksilö ei palaudu riittävästi ja yksilö joutuu ponnistelemaan jatkuvasti ilman taukoa liiallisesta kuormittumisesta (Rauramo, 2012, s. 43). Karjalaisen (2020) mukaan muun muassa keskeytykset kuormittavat työntekijöitä ja vievä jopa 20 – 30 % päivittäisestä työajasta. Karjalainen (2020) kuvaa, että keskeytyksellä tarkoitetaan tilannetta, johon työntekijä ei pysty itse vaikuttamaan ja jonka vuoksi hänen keskittymisensä herpaantuu. Tällöin yksilön tiedonkäsittelyprosessit menevät hetkellisesti sekaisin, mikä pakottaa yksilöä muun muassa ponnistelemaan enemmän tehtävänsä suorittamiseksi (Karjalainen, 2020, s. 25).

Karjalainen (2020) toteaa myös, että toimimme psykososiaalisessa ympäristössä, joka muodostuu sosiaalisista kontakteista, työilmapiiristä, työyhteisön toimintakulttuurista, arvoista, työnjaosta, sekä työn sisällöistä, joista väistämättä syntyy kuormitusta. Karjalainen (2020) listaa erilaisia kuormittavia tekijöitä, joista varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työskennellessään päiväkodeissa.

Opettajan ammatillista kehittymistä kohti eettistä asiantuntijuutta käsittelevät teoksissaan sekä Tirri ja Kuusisto (2019) että Spoofo (2007) Dreyfusien (1990) mallin mukaisesti. Opettajan eettinen asiantuntijuus rakentuu portaittain noviisista, edistyneeseen aloittelijaan, harjaantuneesta edelleen kokeneeseen opettajaan ja lopulta eettiseen asiantuntijaan (Tirri & Kuusisto, 2012, s. 42–43; Spoofo, 2007, s. 39). Noviisilla tarkoitetaan Tirrin ja Kuusiston (2019) ja Spoofoin (2007) mukaan aloittelijaa, joka harjoittelee eettistä toimintaa työyhteisön sääntöjä ja normeja noudattamalla. Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan sellaiset tilanteet, joihin työyhteisön säännöt eivät suoraan päde aiheuttavat aloittelevalla opettajalle epävarmuutta, sekä mahdollisesti tilanteen, jossa aloitteleva opettaja kokee epäonnistuvansa sääntöjen noudattamisessa. Mentorin ja työyhteisön tuki on tärkeää aloittelevalla opettajalle eettisiä haasteita kohdatessa (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 42).

Edistynyt aloittelija pystyy Spoofoin (2007), sekä Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan tunnistamaan ja hahmottamaan erilaisiin tilanteisiin liittyvät kontekstit ja ongelmiin liittyvät erityispiirteet. Harjaantunut opettaja puolestaan pyrkii ennakoimaan tulevia tapahtumia ja suunnittelemaan toimintaansa, joka vaatii kuitenkin aikaa. Ajattelunsa avulla hän pystyy kategorisoimaan tilanteita erilaisiin hierarkioihin. Taito kehittyi kokemuksen myötä ja tähän vaiheeseen sisältyy tunteita nostattavia onnistumisia ja pettymyksiä (Spoofo, 2007, s. 39; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 42–43.) Spoofo (2007) sekä Tirri ja Kuusisto (2019) määrittelevät, että kokenut opettaja pystyy luopumaan aikaisemmin toimintaansa ohjanneista periaatteista ja tarkastelemaan tilanteita tilannekohtaisesti ja ymmärtämään tilanteista kokonaisuuksina unohtamatta huolellista ajatustyötä ja toiminnan suunnittelua. Eettinen asiantuntija on Spoofoin (2007) sekä Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan ekspertti, *”joka pystyy toimimaan ilman sääntöjen tai periaatteiden pohtimista tiedostamattaan vaatimusten mukaisesti.”* Tirri ja Kuusisto (2019) jatkavat, että opettaja on eettisenä asiantuntijana henkilönä, joka pystyy intuitiivisesti toimimaan eettisissä ongelmatilanteissa vaatimusten mukaisesti ilman, että hänen täytyy pohtia periaatteita tai sääntöjä. Hän ei myöskään koe kohtaavansa eettisiä ongelmatilanteita enää niin usein, kuin aloitteleva opettaja, koska hän toimii intuitionsa ja kokemustensa ohjaamana (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 43).

Eettiseen asiantuntijuuteen kuuluu Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan neljä taitoa, joita ovat: 1) eettinen herkkyys, 2) eettinen päätöksen teko 3) eettinen motivaatio ja 4) eettinen toiminta (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 34). Eettinen herkkyys on Tirrin ja Kuusiston (2019) mukaan opettajan tärkein työkalu, sillä se auttaa eettisten ongelmien havaitsemisessa, tunnistamisessa ja ymmärtämisessä. Eettinen herkkyys näkyy opettajan työssä tunteiden tunnistamisena ja osoittamisena, toisten näkökulman huomioimisena, välittämisenä, erilaisuuden kanssa toimeen tulemisena, sosiaalisena puolueettomuutena, eettisten ongelmien tunnistamisena, sekä niiden seurausten ennakoimisena (Tirri & Kuusisto, 2019, s. 34).

Campbellin (2015) mukaan opettajan työhön liittyvää eettisyyttä voidaan tarkastella kolmella tasolla, joita ovat eettisyys vaikutuksena koulutuskäytänteisiin, moraalikasvatuksen reflektiona, sekä ammattietiikkana. Nämä kolme tasoa tai osa-alueita pitävät Campbellin (2015) mukaan sisällään moraalisen päätöksen teon luonteen, liberaalin demokratian ja välittämisen, inklusiivisen ohjaamisen opetuksessa, eettisyyden institutionaalisen luonteen, sekä ammatillisuuden. Campbell (2012) tuo esille myös sen, että jotkin opettajat tuntuvat omaavan eettistä herkkyyttä ja tiedostavansa roolinsa tämän tiedon esille tuomisessa. Campbell (2015) kuvaa, että toimiessaan opettajana tällainen eettinen tietämys näkyy opettajan spontaanissa toiminnassa periaatteina, jotka näkyvät heidän työskennellessään reiluutena, ystävällisyytenä, rehellisyytenä ja kunnioituksena, sekä monimutkaisena hienovaraisuutena vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Ohjaus tapahtuu ohjaajan ja ohjattavan, usein kasvokkain, tapahtuvana vuorovaikutuksena (Onnismaa, 2000, s. 303). Molemmilla ohjaussuhteen osapuolilla on oma historiansa, kokemuksensa ja tulevaisuutensa. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaaja ei voi muodostaa ennakkokäsitystä ohjattavasta, koska hän ei tunne ohjattavaa (Onnismaa, 2000, s. 303.) Onnismaa (2000) viittaa Levinasin (1996) ajatukseen, että yhteyttä toiseen henkilöön ei tarvitse ajatella ohjaussuhteessa tietoina toisesta vaan pikemminkin juuri kasvokkain olemisena ja vuorovaikutukseen antautumisena. Vuorovaikutuksessa ja kasvokkain ollessa ohjaajalle rakentuu tunne siitä, että hän on työpanoksellaan vastuussa juuri tästä ohjausprosessista ja tämän henkilön voimaantumisen (Onnismaa, 2000, s. 304). Onnismaa (2000) täsmentää, että vastuun ottaminen prosessista ei tarkoita sitä, että ohjaaja alkaisi toimia ohjattavan puolesta. Ohjaussuhteessa luotujen rajojen sanoittaminen ja ymmärrettäväksi tekeminen ohjaussuhteen osapuolille tarkoittaa Onnismaan (2000) mukaan sitä, että ohjaaja ja ohjattava tekevät yhdessä selväksi millaisessa tilanteessa ollaan, millaiset rajat tilanteeseen liittyy, sekä millaiset ovat

vuorovaikutuksen mahdollisuudet. Lisäksi määritellään se, millaiseen toimintaan ohjattava on valmis ja mitä tästä toiminnasta ohjattavalle seuraisi (Onnismaa, 2000, s. 304).

Onnismaa (2011) kuvaa, kuinka ohjaustyön eettiset haasteet ovat monimutkaistuneet ja ohjaustyössä tarvitaan moniammatillista yhteistyötä näiden haasteiden pohdintaan. Moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä eettisten haasteiden määrittely ja ratkaiseminen luo jo oman haasteensa, sekä se kenellä tällaisessa yhteistyössä on lupa ja oikeus määritellä tällaiset haasteet (Onnismaa, 2011, s. 116). Onnismaa (2011) kuvaa, että moniammatillinen yhteistyö on asiakastyötä tukevaa vain, jos kaikki yhteistyön osapuolet, sekä saavat, että antavat jotain yhteistyölle, sekä jos jokainen löytää yhteistyöstä voimavaroja, sekä kokee oppivansa jotain yhteistyössä ja jos yhteistyö lisää monipuolisuutta esimerkiksi uusien näkökulmien muodossa turvallisessa ilmapiirissä (Onnismaa, 2011, s. 117).

Ohjaustyössä ilmenevät ristiriidat eivät Onnismaan (2011) mukaan ole rasite, joista tulisi päästä eroon, vaan ne kuuluvat ohjaustyöhön. Ristiriidat ilmenevät usein käytännön tilanteissa, eli vuorovaikutuksessa ja tilanteissa, joita Onnismaa (2011, 2000) kutsuu rajapinnoiksi. Rajapinnoilla ilmenevillä haasteilla ja jännitteillä tarkoitetaan ohjaajan ja ohjattavan väliseen ohjaussuhteeseen kohdistuvia jännitteitä, jännitteet voivat kohdistua myös kollegoihin tai organisaatioihin (Onnismaa, 2011, s. 117). Onnismaan (2011) mukaan jännitteitä voi syntyä myös suhteessa käytössä olevaan aikaan, resursseihin, sekä ammatti-identiteettiin. Näiden rajapintojen ja niistä kumpuavien jännitteiden tunnistaminen ja määrittelemisen yksin, kollegan tai työnohjaajan kanssa selkiyttää Onnismaan (2011) mukaan ohjaajan perustehtävää, mikä puolestaan parhaimmillaan tukee ohjaajan työssäjaksamista ja työhyvinvointia. Ohjaajan kamppaileminen usein ilmenevien eettisten haasteiden kanssa heijastuu työssäjaksamiseen. Eettiset haasteet voivat kummuta ohjaajan omasta käsityksestään itsestään, jos hän kokee olevansa korvaamaton työssään (Onnismaa, 2011, s. 122). Lisäksi eettistä kuormittumista voi Onnismaan (2011) aiheuttaa organisaatiossa tai työyhteisössä tapahtuva jatkuva valtataistelu. Onnismaa (2011) kuvaa, että yksi ohjaajan eettisistä velvollisuuksista on huolehtia omasta työhyvinvoinnista ja jaksamisestaan. Onnismaa (2011) jatkaa, että jaksamista ylläpitää perustehtävässä pitäytyminen, sekä perustehtävän määrittelemisen, joka tapahtuu yhdessä työyhteisössä. Ohjaustyön perustehtävän määrittelemiseen ja pohtimiseen tulisi varata riittävästi aikaa (Onnismaa, 2011, s. 123).

Ohjaajalle ei Onnismaan (2000) mukaan voida määritellä ohjaustyössä tarkkaa roolia, sillä ohjaajan ja ohjattavan suhdetta ei enää määritellä sen mukaan, että ohjaajalla olisi olemassa

parempaa tietoa, joka edes auttaa ohjattavaa saavuttamaan paremman elämän. Sen sijaan ohjaajan ja ohjattavan suhde nähdään yhteistyösuhteena, jossa asioita tulkitaan ja uudelleen rakennetaan yhdessä (Onnismaa, 2000, s. 295). Tällöin myös ohjaustyöhön liittyvät eettiset kysymykset määrittyvät tilanne ja asiakaskohtaisesti ja niitä käsitellään kussakin ohjaussuhteessa tilannekohtaisesti (Onnismaa, 2000, s. 295). Ohjaustyön eettisyyttä rikkoo Onnismaan (2000) mukaan se, jos ohjaustyön ammattilainen ylläpitää sellaista roolia, jossa hän on erityisessä asiantuntijan asemassa tai piiloutuu asiantuntijuuden taakse antautumatta ennalta määrittelemättömien asioiden ja ilmiöiden vietäväksi, jotka saattavat nousta esille yhteistoimintaan ja tasavertaisuuteen pohjautuvassa ohjaussuhteessa (Onnismaa, 2000, s. 295). Vastakohtana ajattelulle, jota voidaan kuvata Onnismaan (2000) kärjistetyksi asenteeksi, jossa ohjattava on ongelman ja ohjaaja ratkaisu, ollaan lähestymässä mallia, jossa ohjaaja antaa ohjattavalle aikaa ja tilaa puhua ja toimia itse.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista ohjaava tutkimuskysymys, valittu tutkimusmenetelmä ja perustellaan tehtyjä valintoja. Tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu narratiivisella tutkimusmenetelmällä. Aineiston analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

3.1 Tutkimuskysymys

Aineiston keruuta, teoreettisen viitekehyksen rakentamista ja tutkielman tavoitteiden saavuttamista ohjaa tutkimuskysymys: Mitä varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kertovat pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta kertomuksissaan? Tutkimuskysymys on jätetty väljäksi tarkoituksella, jotta tutkimuskysymys ei rajaisi aineistosta pois analyysivaiheessa mahdollisesti oleellisia seikkoja, joita varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat kertomuksissaan.

3.2 Laadullinen narratiivinen tutkimus

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus. Metsämuurosen (2008) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä koostuu joukosta tulkinnallisia tutkimuskäytänteitä, joita toteutetaan erilaisissa luonnollisissa olosuhteissa. Metodologian valintaa ohjaa sen käyttökelpoisuus tutkittavan aiheen tutkimiseen (Metsämuuronen, 2008, s 9–10). Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on ihmisen elämismaailma eli ihmisen jatkuvasti läsnä oleva kokemustodellisuus, johon kuuluvat muun muassa ihmisten väliset suhteet, vuorovaikutus, sekä arvotodellisuus. Varto (1992) toteaa myös, että tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä, koska tutkimus tapahtuu elämismaailmassa. Tämä on laadullisen tutkimuksen edellytys, sillä merkitykset rakentuvat ja ovat olemassa omassa kontekstissaan. Jos tutkija ei ole osa tutkimaansa kontekstia, elämismaailmaa, ei hän kykene ymmärtämään siinä ilmeneviä merkityksiä (Varto, 1992, s. 26.)

Tutkielmani on narratiivinen tutkimus, jossa tarkastelen ihmisten elämismaailmaa ja tarkemmin varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia. Myös laadulliselle tutkimukselle asetettu vaatimus siitä, että tutkija on osa elämismaailmaa, jossa tutkimus tapahtuu, täyttyy omien kokemusteni myötä sekä varhaiskasvatuksen opiskelijana olemisesta, että ohjaavana varhaiskasvatuksen opettajana toimimisesta. Tunnen myös varhaiskasvatuksen opettajien opetussuunnitelmat ja harjoitteluiden sisällöt, sekä päiväkodin varhaiskasvatuksen toimintaympäristönä. Roolini

tutkijana tässä tutkimuksessa on monitasoinen ja oma kokemukseni, sekä varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijana että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjaajana luo tilanteen, jossa omat kokemukseni ja käsitykseni varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan kokemusmaailmasta, sekä ohjattavana olemisen kokemuksista näkyvät väistämättä tavassani analysoida ja tulkita tutkimusaineistoa.

Heikkisen (2007) mukaan narratiivisuuden käsitteen juuret ovat lähtöisin latinan kielestä, missä *narration* (substantiivi) tarkoittaa kertomusta ja *narrare* (verbi) kertomista. Englannin kielessä sanat ovat saaneet muodot *narrative* (substantiivi) ja *narrate* (verbi). Suomen kielessä ei ole vastaavaa vakiintunutta käsitettä ja Heikkisen (2010) mukaan käsitteitä *narratiivi*, *kertomus* ja *tarina* voidaan käyttää väljästi synonyymeina siten, että tarina ymmärretään usein kirjallisuustieteissä kertomuksen alakäsitteenä (Heikkinen, 2010, s. 142). Bruner (1996) toteaa, että tieteellisten tutkimusten, kuten empiirisesti testattujen teorioiden ja rationaalisten itsestään selvien totuuksien rinnalle tarvitaan kertomuksia kuvaamaan sellaisia inhimillisen elämän tapahtumia, joita ei voida muuten todentaa.

Hyvärisen (2007) mukaan kertomuksen käsite on viime vuosikymmeninä laajentunut. Käsite on tullut useille tieteenaloille, joilla se on aikaisemmin ollut tuntematon. Keskeistä onkin etsiä kertomuksen rajoja ja minimikriteereitä. Lyhyesti kuvattuna kertomus käsitteenä viittaa kerronnalliseen lausumaan, joka voi olla joko kirjallinen tai suullinen ja joka kertoo tapahtumasta tai tapahtumien sarjasta (Hyvärinen, 2007, s. 129). Hyvärinen (2007) viittaa Brunerin (1987) lähtökohtaan, jonka mukaan elämäkokemusten kuvaamiseen ei ole olemassa parempaa keinoa kuin kertomukset (Bruner, 1987, s. 11 – 12). Hyvärinen (2007) viittaa edelleen Brunerin (1987) tapaan kuvata inhimillisiä kokemuksia kerronnallisiksi aikaansaannoksiksi. Hyvärinen (2007 s. 130) nostaa esiin myös hermeneuttisen näkökulman, jonka mukaan ”*inhimillinen elämä on kerronnallisen tulkinnan prosessi*”. Toisin sanoen tapahtumat ovat usein kaottisia ja muodottomia ja vasta jälkikäteen sanallistettu tai kirjoitettu kuvaus tapahtumista, luo enemmän tai vähemmän totuudenmukaisen muodon tapahtumille. Bruner (1987), sekä Hyvärinen (2007) toteavat, että lopulta meistä tulee se kertomus, jota itsestämme kerromme.

Hyvärinen (2006) toteaa, että useinkaan sosiaalitieteissä ei tehdä eroa kertomuksen ja tarinan käsitteiden välille vaan valitaan kulloinkin tilanteeseen paremmin sopiva termi. Narratologisessa kirjallisuuden tutkimuksessa puolestaan Hyvärisen (2006) mukaan käsitteiden välillä on selvä ero. Tarina kuvaa kertomuksen ilmaisemaa tapahtumakulkua, kun kertomus

puolestaan vaatii jonkin median kuten kirjallisen, suullisen tai videoidun materiaalin esittämisen tavaksi. Näin ollen tarina sisältyy kertomukseen eli tarina on pääteltävissä kertomuksen perusteella (Hyvärinen, 2006, s. 4–5). Tässä tutkielmassa käytän kertomuksen käsitettä kuvaamaan tutkimusaineistoa. Bruner (1996) toteaa, että narratiivisen tutkimuksen yhteydessä käytettyjen käsitteiden välille, kuten ajattelun, tekstin tai diskurssin, ei tehdä nähdä merkittävää eroa sillä ne väistämättä täydentävät toisiaan ja ovat toisistaan erottamattomat. Bruner (1996) toteaa kuitenkin, että juuri kielellisyys on irrottamaton osa narratiivista tutkimusta ja sen kohteena olevia kertomuksia.

Bruner (1996) on kuvannut yhdeksän narratiivisuuteen liitettävää tosiasiaa. Näitä ovat *A structure of committed time*, jolla Bruner (1996) tarkoittaa ei niinkään kelloon sidottua aikaa, vaan ajallista jaksoa, jonka kertoja antaa kertomukselleen. Bruner (1996) mukaan kertomuksissa yleensä on löydettävissä alku, keskiosa ja loppu. Ajalla viitataan kertomuksissa myös inhimillisesti merkitykselliseen aikaan, jossa tapahtuu merkittävä asia kertomuksen kannalta. Toinen yhdeksästä näkökulmasta on Bruner (1996) mukaan *generic particularity* eli vapaasti suomennettuna *yleinen erikoisuus*. Tällä Bruner (1996) tarkoittaa sitä, että kertomukset liittyvät yleensä johonkin erikoiseen tapahtumaan tai ilmiöön. Kertomukset ilmaistaan Bruner (1996) mukaan jonkin genren välityksellä, kuten komedian, tragedian, ironian tai romanssin. Bruner (1996) kuvaa kuitenkin sitä, että vaikka kertomuksen tarkoitus on ilmaista jokin ennen näkemätön kokemus tai tarina, kertomukset muistuttavat kuulijoitaan jostain aiemmin koetusta kertomuksesta. Bruner (1996) kuvaa esimerkiksi klassisia kertomuksia, joihin sisältyy ”*paha poika – kiltti tyttö*”-asetelma, jolloin tarina voi olla uusi, mutta kertomuksen asetelma on ennestään tuttu. Genrellä viitataan joko itse tekstiin tai tapaan rakentaa kertomusta (Bruner, 1996, s. 134), mutta genre joka tapauksessa on osa tekstiä ja auttaa tulkitsemaan kertomusta (Bruner, 1996, s. 135). Haasteelliseksi tekstin tulkinnan tekee Bruner (1996) mukaan se, että mikä tahansa teksti voidaan lukea ja tulkita minkä tahansa genren näkökulmasta. Lisäksi ei ole varmaa, että tekstiä luetaan ja tulkitaan kirjoittajan tarkoittaman genren kautta, jolloin sen merkityskin saattaa muuttua (Bruner, 1996, s. 135). Kertomusten kirjoittamiseen vaikuttavat Bruner (1996) mukaan merkittävästi historiallinen ja kulttuurinen konteksti ja hän toteaaakin, että vaikka genret eivät todennäköisesti ole koodattu ihmisen geeniperimään, ne ilmenevät silti universaalisti ajasta ja paikasta riippumatta.

Kolmanneksi tosiasiaksi Bruner (1996) nostaa näkökulman *Actions have reasons* eli teoilla on seurauksia. Tällä Bruner (1996) tarkoittaa, että ihmisten teot kertomuksissa eivät ole koskaan sattumanvaraisia vaan niiden taustalla on aina jokin syy. Tekojen taustalla on aina uskomuksia,

tarpeita, teorioita, arvoja tai muita tietoisia lähtökohtia (Bruner, 1996, s. 136–137). Kertomuksia tarkasteltaessa ei tulisi Brunerin (1996) mukaan kiinnittää huomiota itse tekoon vaan syihin tekojen takana. Neljäs näkökulma on Brunerin (1996) mukaan *hermeneutic composition*. Tämä tarkoittaa Brunerin (1996) mukaan sitä, että yhdelläkään kertomuksella ei ole yhtä ainoaa oikeaa tulkintaa. Hermeneuttinen kehä muodostuu, kun kertomuksen tulkintoja yritetään todistaa eri näkökulmista tarkasteltuna, joita eivät ole kuitenkaan viittaukset todelliseen maailmaan tai sen lain alaisuuksiin vaan toiset tulkinnat kertomuksesta (Bruner, 1996, s. 137). Kertomuksen tulkintaan vaikuttavat Brunerin (1996) mukaan myös se luetaanko kertomusta osina vai osioista muodostuvana kokonaisuutena, sillä jos jokin kertomuksen osa kiinnittää huomion, se saa meidät kiinnostumaan koko kertomuksesta. Kertomuksellisen todellisuuden hermeneuttinen tunnuspiirre on myös se, että se luo tarpeen selvittää miksi juuri tämä kertomus on kirjoitettu tiettyyn aikaan ja tietyn kertojan toimesta (Bruner, 1996, s. 138).

Viides narratiivisen todellisuuden näkökulma on Brunerin (1996) mukaan *implied canonicity*. Tämä tarkoittaa sitä, että kertomuksen todellisuus on joko sääntöjen mukainen tai se nähdään epäsuorana poikkeamana säännönmukaisuudesta. Kertomuksellinen todellisuus sitoo meidät johonkin, joka on sellainen kuin mitä odotamme sen olevan; laillinen, säännönmukainen, sekä tavanomainen (Bruner, 1996, s. 139–140). Säännönmukaisen kertomuksen kertomiseen sisältyy tylsyyden riski ja kertomuksen tulee tehdä tavanomaisesti jälleen kiehtovaa, jotta se saa pidettyä yleisön huomion ja kiinnostuksen yllä (Bruner, 1996, s. 140). Kuudes näkökulma on *ambiguity of reference* (Bruner, 1996, s. 140). Brunerin (1996) mukaan tällä tarkoitetaan sitä, että aina voidaan pohtia sitä mistä kertomuksessa todellisuudessa on kysymys. Kertomukset sisältävät monitulkintaisia viittauksia ja yksiselitteiset viittaukset tekisivät tyhjäksi kertomusten välttämättömyyden toimia tavalla, joilla ne luovat monitulkintaisuutta (Bruner, 1996, s. 140–141). Seitsemäs näkökulma on Brunerin (1996) mukaan *the centrality of trouble*. Brunerin (1996) mukaan sellaiset kertomukset ovat yleensä kertomisen arvoisia, jotka sisältävät jonkin haasteen käsittelemistä. Bruner (1996) tarkentaa, että haasteet ja huolet toimivat kertomusten moottoreina. Kertomukissa haasteet kuvaavat yleensä elettyä aikaa ja koettuja olosuhteita, eivätkä ne tule kulttuurisesti tai historiallisesti käsiteltyä yhdessä kertomuksessa (Bruner, 1996, s. 142).

Kahdeksas kertomuksia koskeva näkökulma on Brunerin (1996) mukaan *inherent negotiability*. Brunerin (1996) mukaan hyväksymme kertomusten esteellisyyden jollain tasolla, jolla hän viittaa kertomusten tulkittavuuteen, ja juuri tästä syystä kertomukset ovat ihanteellisia kulttuurisen debatin kohteita. Bruner (1996) täsmentää, että keskustelun osapuolet

neuvoteltaessa kertomuksen tulkinnasta asettuvat ”*kerro sinä oma versiosi, minä kerron omani*” -asetelmaan ja vain harvoin tarvitaan varsinaista oikeudenkäyntiä sovitteluun tulkinnosta johtuvia eroavaisuuksia (Bruner, 1996, s. 143). Viimeinen eli yhdeksäs näkökulma on Brunerin (1996) mukaan *the historical extensibility of narrative*. Tällä Bruner (1996) viittaa siihen, että elämä ei ole vain yksi riippumaton tai itseriittäinen kertomus toisensa perään. Me rakennamme elämämme luomalla yhden kerronnallisen, suhteellisen pysyvän minä-identiteetin. Bruner (1996) kuvaa, että elämässämme tärkeiksi muodostuvat niin sanotut käännekohtat, joissa elämämme saa uuden suunnan merkittävän tapahtuman seurauksena. Meille on ominaista ja tärkeää olla osa historiaa, jota rakennamme luomalla kertomusta kokemuksistamme (Bruner, 1996, s. 145–146). Lopuksi Bruner (1996) toteaa, että olemme mestareita luomaan kertomuksia, mutta emme tule ajatelleeksi todellisuutta kertomuksina, mikä tekee sen kerronnallisesta tutkimuksesta niin haasteellista ja vaikeasti määriteltävää (Bruner, 1996, s. 145).

Kertomuksilla ja narratiivisuudella on yhteys myös sosiodynaamisen ohjauksen teoriaan, sillä Peavyn (2004) mukaan sosiodynaamisen ohjauksen keskeisiin lähtökohtiin kuuluvat ideat siitä, että identiteetit ovat luonteeltaan narratiivisia ja ne muodostuvat kokemusten virrasta. Peavy (2004) jatkaa, että käsitys ympäröivästä todellisuudesta on yhdessä rakennettu sosiaalisesti jaettujen kertomusten avulla. Tulemme ymmärretyiksi ja ymmärrämme muita kertomusten kautta ja toisaalta ryhtymällä aktiivisiin merkityksellisiin oppimisprosesseihin (Peavy, 2004, s. 20– 21). Peavyn (2004) mukaan luomme yksilölliset elämämme kertomusten ja aktiivisten tekojemme kautta.

Narratiivisuudella laadullisessa tutkimuksessa tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen, 2010, s. 143). Erkkilä (2009) puolestaan määrittelee narratiivisuuden ihmisen tapana jäsentää kokemuksiaan kertomuksen muotoon, sekä tutkimusaineiston luonteeksi (Erkkilä, 2009, s.196). Ihminen rakentaa minuuttiaan ja identiteettiään kertomusten kautta, jolloin kertomus on määriteltävissä tietämisen muodoksi, joka on ihmisen mahdollisesti tärkein väline ajallisuuden ymmärtämisessä. Yhtä lailla kertomukset ovat monimuotoinen keino olla vuorovaikutuksessa, jakaa kokemuksia, selittää toimintatapoja ja jäsentää maailmaa (Hyvärinen, 2006, s. 1–3).

Erkkilä (2009) viittaa Brunerin (1987) ajatukseen, jonka mukaan narratiivit, eli kertomukset, ovat ihmisen tärkeimpiä työkaluja muodostaa merkityksiä elämäntapahtumista ja representoida kokemuksia (Bruner, 1987, s. 12). Narratiivisen tutkimuksen lähtökohta on kertojan

näkökulma, jolloin keskeistä on kertojan ainutlaatuisen kokemuksen ymmärtäminen kontekstissaan. Kontekstin merkitys onkin monitasoinen, sillä se käsittää kertomuksen sijoittumisen aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen strukturiin (Erkkilä, 2009, s. 198). Squire kollegoineen (2008) toteaa, että narratiivinen tutkimusmenetelmä antaa mahdollisuuden nähdä toisistaan poikkeavia ja usein vastakkaisia merkityksiä lisäten ymmärrystä yksilöllisestä ja sosiaalisesta vaihtelusta tutkittuun ilmiöön liittyen (Squire ym., 2008, s. 2).

Heikkisen (2010) mukaan narratiivisuuden käsitettä voidaan tarkastella neljällä tavalla eli viittaamalla tiedonprosessiin (konstruktivistinen tiedonkäsitely), kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta, viittaamaan aineiston analyysitapoihin tai viittaamalla narratiivien käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen, 2010, s.143). Heikkinen (2010) määrittelee konstruktivistisen ja postmodernin tiedonkäsitelyksen siten, että ihminen rakentaa tietoa ja identiteettiään kertomusten välityksellä. Tällöin tieto maailmasta on jatkuvasti uudelleen konstruoitu eli rakennettu kertomus todellisuudesta. Pyrkimys ei ole tuottaa yleistettävää totuutta vaan pikemminkin nähdä todellisuus kertomusten verkkona, joka muuttuu jatkuvasti (Heikkinen, 2012, s. 147). Ihminen rakentaa uutta tietoa aiempien kokemustensa ja tietovarantojensa pohjalta, kun hän saa uutta tietoa ja uusia kokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Heikkinen, 2012, s. 147). Tutkimuksessa narratiivisuus toimii Heikkisen (2012) mukaan jatkuvasti kahteen suuntaan, se on sekä tutkimuksen lähtökohta, että lopputulos. Postmoderni tiedonkäsitely kyseenalaistaa myös tutkijan objektiivisen roolin (Heikkinen, 2012, s. 147). Tämä tarkoittaa Heikkisen (2012) mukaan sitä, että postmodernin tiedonkäsitelyksen mukaan tietäminen on aina jonkun ihmisen tietoa, joka elää aina jossain tietyssä sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä. Tietäminen on siis kontekstisidonnaista, jolloin tiedostetaan tietämisen sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään (Heikkinen, 2010, s. 147.) Myös Bruner (1987) kuvaa narratiivisuutta konstruktivismiin näkökulmasta. Bruner (1987) kuitenkin pohtii narratiivisuuden konstruktivistista luonnetta haasteelliseksi, sillä tietoa ja käsitystä itsestä ja ympäröivästä maailmasta muodostuu koko ajan, jolloin uuden käsityksen rakentaminen on päättymätön prosessi.

Heikkinen (2010) määrittelee tutkimus muodostuvan narratiiviseksi tutkimukseksi, kun tutkimuksen lähtökohtana on mielenkiinto yksilöiden merkityksenannolle tutkittavasta aiheesta kertomusten välityksellä. Heikkinen (2010) jatkaa, että pyrkimys narratiivisessa tutkimuksessa on tutkijan ja tutkittavien yhteiselle merkityksenannolle. Lisäksi tutkijalla on henkilökohtainen kosketus tutkittaviin. Hän jatkaa, että tietoa rakennetaan joko dialogisesti tutkittavien kanssa tai tutkija tutustuu muutoin perusteellisesti tutkittavien kontekstiin, jossa kertomukset luodaan.

Narratiivisella tutkimuksella pyritään jonkin ilmiön kuvaamisen lisäksi myös vaikuttamaan kohentavalla tavalla tutkittavien elämään ja elinoloihin (Heikkinen, 2010, s. 156–157.). Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa yleistettävän ja objektiivisen tiedon sijaan (Heikkinen, 2010, s. 156–157.)

Pro gradu -tutkielmani muodostuu narratiiviseksi tutkimukseksi viitaten edellisessä kappaleessa kuvattuihin piirteisiin. Henkilökohtainen kosketukseni tutkittaviin muodostuu omakohtaisen kokemuksen kautta sekä harjoitteluiden ohjaamisesta päiväkotiympäristössä, että opiskelijanäkökulmaan samaistumisesta. Tunnen harjoitteluiden ohjauskontekstin käytännön työssä, sekä opiskelijoiden ammatillisen kasvun rakennusympäristönä vuorovaikutuksessa harjoittelun ohjaavan opettajan, lapsiryhmän ja kasvatustiimin jäsenten kanssa. Oma kokemukseni voi siis tukea kertomusten analysointia ja opettajien kertomuksista ilmenevien ilmiöiden näkyväksi tekemistä, mutta vaikuttaa tulkintaani myös omien kokemusteni suuntaisesti.

Tutkimukseni käytännöllinen suuntautuminen pohjautuu Askel-hankkeen tavoitteisiin, ja sitä kautta tutkimukseni tavoitteisiin tuottaa tietoa pedagogisen harjoittelun ohjausprosessimallin rakentamiseksi ja ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien lisä- ja täydennyskoulutustarpeiden esille nostamiseksi. Tutkimukseni tietämisen subjektiivisuus rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien tuottamissa kertomuksissa autenttisella tavalla, kun he kuvaavat kokemuksiaan harjoittelijoiden ohjaamisesta omin sanoin kertomusten muodossa.

3.3 Kuvaus aineistosta ja sen keruusta

Kerrontaan perustuva narratiivinen aineisto voi olla Heikkisen (2010, s. 148) mukaan haastattelu tai vapaat kirjalliset vastaukset, joissa kirjoittaja voi ilmaista käsityksensä omin sanoin (Heikkinen 2010, s. 148). Myös Squire, Andrews ja Tamboukou (2008) esittävät, että narratiivinen aineisto voi koostua kertomuksista, jotka voivat yhtä lailla olla taltioituja henkilöiden välisiä keskusteluja, haastatteluja, päiväkirjamerkintöjä tai kirjoitettuja artikkeleita tai kertomuksia (Squire ym., 2008, s. 1–2). Hyvärinen (2006) tarkentaa, että kertomus voi olla elämäkertaa, anekdootti, lehtiartikkeli sekä yksilö- tai ryhmähaastattelu.

Kun narratiivisuuden käsitettä tarkastellaan tutkimusaineiston näkökulmasta, kuvataan tällöin Heikkisen (2010) mukaan tutkimuksen aineiston laatua. Narratiivit tutkimusaineistona voivat olla kerrontaan perustuvia aineistoja, joita ovat esimerkiksi haastattelut, vapaat kirjalliset

tuotokset (Heikkinen, 2010, s. 147). Squiren ja kollegoiden (2008) mukaan narratiivit tutkimusaineistona voivat laajimmillaan kattaa myös visuaaliset aineistot, kuten valokuvat ja visuaaliset tuotokset (Squire ym., 2008, s. 46). Squire ym. (2008) toteavat, että narratiivinen tutkimusmenetelmä ei anna selkeitä sääntöjä sille millaisia aineistonkeruumenetelmiä, aineistoja tai analyysimenetelmiä narratiivisessa tutkimuksessa tulee käyttää. Squire kollegoineen (2008) toteaakin, että narratiivinen aineisto voi olla hämmentävää, koska se on altis loputtomalle tulkinnalle aina vähäpätöisyydestä syvästi merkityksellisiin tulkintoihin.

Aineiston keräämiseksi laadin kirjoituspyynnön (Liite 1) varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman mukaisia pedagogisia harjoitteluita ohjaaville varhaiskasvatuksen opettajille. Kirjoituspyyntöön vastaavilla varhaiskasvatuksen opettajilla tuli olla kokemusta varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. Lähestyin varhaiskasvatuksen opettajia sähköpostitse. Aineistonkeruu järjestettiin siten, että kirjoituspyyntöön vastaavat varhaiskasvatuksen opettajat voivat palauttaa kertomuksensa anonymisti.

Kirjoituspyynnössä pyysin varhaiskasvatuksen opettajia kuvaamaan omia kokemuksiaan esimerkkien tai päiväkirjamaisten merkintöjen avulla. Suuntaa antavina kysymyksinä pyysin kertomaan onnistumisen kokemuksista ja mahdollisista ohjaamisen haasteista, sekä yhteistyöstä yliopiston ohjaavien opettajien kanssa ja mahdollisista tuentarpeista opiskelijoiden ohjaamiseen liittyen. Kirjoituspyyntöön vastanneilta varhaiskasvatuksen opettajilta ei kerätty henkilötietoja anonymiteetin säilyttämiseksi. Esitietoina selvitetään ainoastaan kirjoituspyyntöön vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien koulutustausta ja sekä harjoitteluiden ohjauskokemus vuosina ilmaistuna.

Kirjoituspyyntöön vastasi seitsemän varhaiskasvatuksen pedagogisia harjoitteluita ohjannutta varhaiskasvatuksen opettajaa. Kertomusten pituus vaihteli yhden (A4) sivun mittaisista kertomuksista neljän (A4) sivun mittaisiin kertomuksiin. Kirjoituspyyntöön vastanneilla viidellä oli aineistonkeruu hetkellä kokemusta varhaiskasvatuksen pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta 1 – 3 vuotta ja kahdella 6 vuotta tai enemmän. Kirjoituspyynnössä esitettyjen ohjaavien kysymysten lisäksi kirjoituspyyntöön vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat kertomuksissaan ohjausprosessia, sekä omia tunteitaan harjoitteluiden ohjaamiseen liittyen.

3.4 Aineiston analyysi

Pro gradu -tutkielmassani lähden liikkeelle aineiston analyysissä aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kiteyttävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessiksi, jossa haetaan vastausta tutkimustehtävään yhdistelemällä aineistosta käsitteitä. Käsitteiden muodostus perustuu aineistosta tehtyyn tulkintaan ja päättelyyn. Prosessi etenee empiirisestä aineistosta käsitteelliseen ja teoreettiseen näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127). Tuomi ja Sarajärvi (2018) jäsentävät aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Prosessi koostuu aineiston redusoinnista (pelkistämisestä), aineiston klusteroinnista (ryhmittelystä), sekä abstrahoinnista (teoreettisten käsitteiden luomisesta). Ennen aineiston redusoinnin aloittamista tulee määritellä analyysiyksikkö. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana tai ajatuskokonaisuus, jonka laatimista ohjaavat tutkimustehtävä, sekä aineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123).

Tutkimuksen tulokset muodostuivat aineiston ja teorian vuoropuheluna. Teoreettisen viitekehysten rakentuessa ensimmäisen analyysikierron jälkeen ja tiedon laajentumisen seurauksena aineistosta oli löydettävissä uusia teemoja. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksia tarkastellaan tässä luvussa analyysivaiheessa luotujen pääluokkien ja tutkimuskysymyksen valossa. Tavoitteeni on tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia harjoitteluiden ohjaamisesta. Analyysivaiheessa pelkistin aineiston ja jaottelin ala-, ylä- ja pääluokkiin, joista muodostui tutkielman teoreettinen viitekehys.

Tutkielmassani aineistolähtöistä sisällönanalyysia ohjaavat analyysiyksiköt ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemat *haasteet* varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjauksessa, varhaiskasvatuksen opettajien kokemat *onnistumiset* varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjauksessa, sekä varhaiskasvatuksen opettajien *kokemukset yhteistyöstä* yliopiston ohjaavien opettajien kanssa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjauksessa, sekä mahdollisista ohjaukseen liittyvistä *tuen tarpeista*. Nämä analyysiyksiköt perustuivat kirjoituspyyntöön kirjatusta esimerkkiaiheista, joita varhaiskasvatuksen opettajien toivottiin käsittelevän kertomuksissaan.

Kävin pro gradu- tutkielmani aineiston läpi useita kertoja, sekä avoimesti ilman analyysiyksiköitä, sekä jokaisen analyysiyksikön näkökulmasta. Analysoin aineistoa edellä kuvattujen analyysi yksiköiden kautta ja analyysin edetessä kävi ilmi, että valituilla analyysiyksiköillä analysoituna analyysin ulkopuolelle jäi paljon sellaisia kuvauksia opiskelijoiden ohjauksesta, jotka koin merkittäviksi tutkimuskysymyksen ja tutkielman

tavoitteiden kannalta. Löydettyjä teemoja olivat ohjausprosessinkuvaus ja opiskelijan yksilölliset lähtökohdat. Tästä syystä analysoin aineiston vielä uudelleen käyttäen analyysiyksiköinä aikaisempien yksiköiden lisäksi ohjausprosessin kuvausta, sekä opiskelijoiden yksilöllisiin lähtökohtiin liittyneitä ilmauksia.

Aineiston redusointivaiheessa aineistosta poimitaan analyysiyksikköä vastaava data siten, että tutkimustehtävän kannalta epäolennainen karsiutuu tutkimuksen ulkopuolelle. Aineistosta etsitään kaikki analyysiyksikköä vastaavat ilmaukset. Ilmaukset kootaan omaan taulukkoonsa sellaisina kuin ne aineistosta käyvät ilmi huomioiden, että samassa lauseessa voi olla useampi analyysiyksikköä vastaava ilmaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124). Tutkielmassani kokosin jokaista analyysiyksikköä vastaavat alkuperäisilmaukset omaan taulukkoonsa ja pelkistin niistä tutkimustehtävän kannalta oleellisen sisällön jatkotyöstämistä varten.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat, että aineiston redusointia seuraa aineiston klusterointi, eli ryhmittely. Pelkistetyistä ilmauksista etsitään yhtäläisyyksiä, sekä eroavaisuuksia kuvaavia ilmauksia muodostaen ilmauksista alaluokkia. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla termillä. Klusterointivaiheessa aineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Klusterointia jatketaan siten, että alaluokista muodostetaan edelleen yläluokkia ja lopulta pääluokkia siten, että polku alkuperäisiin ilmauksiin ei analyysiprosessissa katoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Klusterointivaiheen on ajateltu olevan osa abstrahointi eli käsitteellistämistä, jossa valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Prosessissa edetään alkuperäisilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Taulukossa 1 on esimerkki aineistolähtöisen sisällön analyysin vaiheista. Koodasin kertomukset analyysia varten käyttäen tunnusta K kuvaamaan kertomusta ja juoksevaa numerointia yhdestä seitsemään kuvaamaan kenen varhaiskasvatuksen opettajan kertomuksesta on kyse. Alla olevassa esimerkissä on siis esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kertomuksesta yksi.

Taulukko 1: Esimerkki aineistolähtöisestä sisällön analyysistä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
K1: Kokonaisuudessaan olen nauttinut ohjaajana olemisesta, sillä koen opiskelijat tärkeäksi osaksi	Olen nauttinut ohjaajana olemisesta. Opiskelijat ovat tärkeä osa kehitystä ja uuden oppimista. Opiskelijat tuovat	Ohjaamisesta nauttiminen. Kehitys ja uuden oppiminen Uutta tietoa.

kehitystä ja uuden oppimista. Opiskelijat tuovat meille uuden tiedon mukanaan ja herättelevät uusia ideoita ja rikastuttavat entisestään rikasta toimintakulttuuriamme.	uutta tietoa ja rikastuttavat toimintakulttuuria.	Toimintakulttuurin rikastuttaminen.
K1: Erityisesti opiskelijoiden tekemät havainnot toimintakulttuuristamme saattavat olla ratkaisevia ja kultaakin arvokkaampia, sillä omalle toiminnalle saattaa joskus sokeutua.	Opiskelijoiden tekemät havainnot ovat toimintakulttuurista voivat olla ratkaisevia. Omalle toiminnalle voi sokeutua.	Opiskelijoiden havainnot toimintakulttuurista. Sokeutuminen omalle toiminnalle.
K1: Olen kokenut monia positiivisia ja hyviä hetkiä opiskelijoiden kanssa ja toivon tällaisia hetkiä tulevan vielä paljon lisää.	Paljon positiivisia ja hyviä hetkiä opiskelijoiden kanssa, toivon lisää tällaisia hetkiä.	Ohjauskokemukset positiivisia.

Esimerkki (taulukko 1) aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

Esimerkkiin on poimittu yhdestä kertomuksesta (K1) onnistumisen kokemuksiin viittaavat ilmaukset, ilmaukset on pelkistetty ja ilmauksista on luotu alaluokkia.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Ohjaamisesta nauttiminen (K1).	Positiivinen ohjauskokemus	Vuorovaikutus
Kehitys ja uuden oppiminen, uutta tietoa (K1).	Kehittyminen ja oppiminen	Ammatillinen kasvu
Toimintakulttuurin rikastuttaminen (K1).	Toimintakulttuurin muutos	Toimintakulttuuri → Ammatillinen kasvu
Opiskelijoiden havainnot toimintakulttuurista (K1).	Havainnot toimintakulttuurista	Toimintakulttuuri → Ammatillinen kasvu

Omalle toiminnalle sokeutuu (K1). Positiivisia ohjauskokemuksia (K1).	Sokeutuminen Positiivinen ohjauskokemus	Ammatillinen kasvu Vuorovaikutus
--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

Taulukossa 2 on kuvattu erään kertomuksen (K1) klusterointi eli ryhmittely. Aineiston analyysin klusterointivaihe on toteutettu kaikkien seitsemän kertomuksen osalta, kuten taulukossa 2. Pääluokkien muodostamisen jälkeen aineiston analyysia on jatkettu abstrahoinnilla eli teoreettisten käsitteiden muodostamisella värikoodaamalla pääluokka - sarakkeeseen samaan kategoriaan kuuluvat luokat, kuten taulukossa 2. Tämän jälkeen ilmauksien esiintyvyys kertomuksissa on laskettu. Analyysiyksikkönä esimerkkianalyysissa oli varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan kuvaamat onnistumisen kokemukset. Kaikki analyysin perusteella muodostuneet pääluokat, sekä niiden ilmaantuvuus kertomuksissa käyvät esille taulukosta 3.

Taulukko 3: Pääluokat

Pääluokka	Kertomus
Vuorovaikutus ja dialogisuus	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Tiimi	K1, K2, K3, K4, K5
Opiskelijan yksilölliset lähtökohdat	K1, K2, K3, K5, K6
Ammatillinen kasvu	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Kuormittuminen	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Yhteistyö	K1, K2, K3, K4, K5, K6

4 Tulokset

Seuraavissa luvuissa käsittelen analyysin tuloksia keskeisten aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta muodostuneiden pääluokkien näkökulmasta. Tulosluku rakentuu analyysissa nousseiden pääluokkien, niitä kuvaavien aineistositaattien ja teoriakirjallisuuden vuoropuheluna. Käyttäessäni aineistoesimerkkejä tulosluvussa kiinnitin huomiota siihen, ettei pedagogisen harjoittelun suorittavat opiskelijat, varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat, varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset, muu henkilökunta tai yliopiston ohjaavat opettajat ole tunnistettavissa. Lainauksissa viitataan kertomuksiin kirjaimella K, sekä juoksevilla numeroinnilla K1, K2 ja niin edelleen.

4.1 Ohjaus ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa

Ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa vuorovaikutusta ja dialogisuutta käsiteltiin kaikissa kertomuksissa. Ne liittyivät kertomuksissa myös ammatilliseen kasvuun, sekä ohjausprosessin kuvaukseen. Tästä johtuen vuorovaikutus tulee esille jokaisessa tulosluvussa.

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat olivat kokeneet onnistumisia, sekä haastavia tilanteita ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa. He halusivat haastaa opiskelijoita pohtimaan opettajuutta, pedagogiikkaa ja varhaiskasvatuksen ilmiöitä ja kuvasivat, että dialogisiksi koetut keskustelut olivat harjoitteluiden ohjaamisen parasta antia. Vuorovaikutus ja yhteistyö yliopiston ohjaavan opettajan kanssa koettiin merkitykselliseksi osaksi harjoitteluprosessia. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kokevansa, että yliopiston ohjaavan opettajan rooli ohjauskeskusteluissa oli syventää opiskelijan oppimista esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja herättämällä keskustelua ohjauspalaverissa, kuten väliarvioinnissa. Yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa kuvattiin kertomuksissa seuraavilla tavoilla:

”Yliopiston ohjaavan opettajalla on merkittävä rooli ohjauskeskusteluissa. Hänen johdollaan päästään pohtimaan asioita vielä syvällisemmin opiskelijan lähtökohdat huomioiden.” (K2)

”Toivoisin enemmän yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa, mikäli se olisi mahdollista.” (K4)

”Yhteistyö yliopiston ohjaavan opettajan kanssa on merkittävä osa harjoittelua. Parhaimmillaan ohjauskeskustelut ovat olleet vastavuoroista dialogia, jossa keskustellaan opiskelijan tavoitteista ja kokemuksista liittyen yleisesti varhaiskasvatuksen kontekstiin.”
(K5)

Edellisistä esimerkeistä käy ilmi, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat pitivät yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa merkittävänä osana ohjausprosessia. Kaikki kirjoituspyyntöön vastanneet varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan myös, kuinka heidän tavoitteenaan on luoda ohjaussuhteeseen luottamuksellinen ilmapiiri opiskelijan kanssa. Luottamuksellisesta ilmapiiristä pidettiin tärkeänä, jotta vuorovaikutus olisi avointa, luontevaa ja opiskelijat uskaltaisivat myös kyseenalaistaa asioita. Luottamuksesta ohjaussuhteessa varhaiskasvatuksen ohjaavalle opettajalle kertoi juuri opiskelijoiden uskallus kyseenalaistaa, kysyä ja ihmetellä, sekä käydä kiivastakin keskustelua varhaiskasvatuksen ilmiöistä. Dialogisen vuorovaikutuksen luonnetta ovat kuvanneet muun muassa Stenberg (2011), Ojanen (2001), Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005), sekä Onnismaa (2011), joiden mukaan dialogiselle vuorovaikutukselle olennaisia asioita olivat tasavertainen keskustelukumppanuus, jossa kaikilla keskustelun osapuolilla on mahdollisuus tuoda esille omia käsityksiään turvallisessa ilmapiirissä. Alla olevista sitaateista käy ilmi, kuinka varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat onnistunutta vuorovaikutusta ohjaussuhteessa.

”Ohjauspalaverit ovat harjoittelun aikana niitä hetkiä, joissa olen omien ohjattavien kanssa käynyt ne perusteellisimmat, kiivaimmat ja merkityksellisimmät keskustelut.” (K4)

”Parhaimmillaan opiskelija uskaltaa kyseenalaistaa ja kysyä hankalistakin asioista. Tällöin koen iloa ja onnistumisen kokemusta opiskelijan oivalluksesta sekä hänen uskalluksestaan, joka viestittää myös luottamusta minuun.” (K5)

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat vuorovaikutuksen ajoittain haastavaksi ja tällöin se heijastui kertomuksissa suoraan ohjaussuhteeseen. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat monenlaisia tunteita kertomuksissaan niissä tilanteissa, joissa ohjaussuhde ja vuorovaikutus eivät syventyneet tai *”lähteneet käyntiin”*, kuten jotkut varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat. Tilanteissa, joissa ohjaussuhde jäi ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertoman mukaan pintapuoliseksi, he pohtivat omaa ohjausosaamistaan kriittisesti, sekä kokivat riittämättömyyttä. Onnismaa (2014), Leivo kollegoineen (2008), Widjeskog ja Perkilä (2008), sekä Vehviläinen (2014) toivat esille, että moni asia vaikuttaa ohjaussuhteen onnistumiseen. Haasteelliseksi heidän mukaansa vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen

syventymisen tekee se, että ohjaussuhteen osapuolet ovat epätasa-arvoisessa asemassa, joka muodostuu valtasuhteeksi. Lisäksi he toteavat, että ohjaussuhde on tunteiden kohtaupaikka, jossa ohjaajan ohjausosaaminen joutuu koetukselle ja vaatii reflektointia kehittyäkseen. Yhdessä kertomuksessa kuvattiin myös harjoittelun keston vaikutusta siihen, että ohjaajana ei ehdi tutustua opiskelijaan riittävästi. Vuorovaikutuksen haasteiksi nousseet teemat liittyvät Vehviläisen (2014) mukaan ohjaajan ammatilliseen identiteettiin, kun koettu haaste johtaa ohjaavan opettajan oman ohjausosaamisen reflektointiin ja oman toiminnan tarkasteluun kriittisesti, sekä kuormittumiseen, kun ohjaaja kokee riittämättömyyttä ohjaussuhteessa. Ohjaavat opettajat kuvasivat haastavia vuorovaikutustilanteita muun muassa seuraavilla tavoilla kertomuksissaan:

”Ohjaavana opettajana koen epäonnistumista silloin, kun luottamusta ei jostain syystä synny. Olen joutunut tilanteeseen, jossa en saanut ”yhteyttä” toimimaan ja koin jatkuvaa epävarmuutta ohjaukseni suhteen.” (K5)

”Keskustelut olivat yksipuolisia ja pintapuolisia. - - Pohdin kriittisesti syitä, miksi opiskelija ei kokenut voivansa luottaa minuun.” (K5)

”Opetusharjoittelut kestävät yleensä niin vähän aikaa, että opiskelijaan tutustuminen syvemmin tuntuu monesti haastavalta.” (K7)

Kuten näistä sitaateista on tulkittavissa ohjaus voi olla haastavaa. Vehviläisen (2014) mukaan ohjaus on raskasta ja vaativaa. Hän tarkentaa, että haastavan ohjaamisesta tekee se, että ohjattava kohdataan tietoineen, taitoineen, tunteineen ja reaktioineen. Vehviläinen (2014) toteaa, että ohjaus vaatii ohjaajia tarkastelemaan omaa ohjausosaamistaan kriittisesti ja kehittymään ohjaajana. Hän jatkaa, että ohjaaja ei kuitenkaan ole yksin, vaan osaamista kehitetään vuorovaikutuksessa yhteistyössä muiden kanssa. Eli tavallaan jokainen ohjaussuhde pakottaa ohjaajan tarkastelemaan ohjausosaamistaan kriittisesti, koska jokainen ohjaussuhde on uniikki ja vaatii ottamaan huomioon ohjattavan yksilölliset lähtökohdat. Koen, että varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissaan kuvaamat riittämättömyyden tunteet liittyvät osaltaan Vehviläisen (2014) kuvaamaan oman ohjausosaamisen tarkasteluun ja kriittiseen reflektointiin.

4.2 Varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan ja opiskelijan ammatillinen kasvu varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa

Keskeinen onnistumisen kokemus varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamissa kertomuksissa liittyi joko opiskelijan ammatillisen kasvuun tai varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan omaan ammatilliseen kasvuun ohjauskokemusten ja dialogisen vuorovaikutuksen myötä. Kuudessa kertomuksessa seitsemästä kuvattiin ammatilliseen kasvuun liittyviä ilmauksia.

Kehittävä työote ja kyky reflektoida liittyivät läheisesti ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien ammatilliseen kasvuun ja haluun kehittyä omassa työssä. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005), sekä Beauchamp ja Thomas (2009) totesivat, että reflektio nousee keskeiseen asemaan silloin, kun ohjaaja haluaa kehittää omaa ohjausosaamistaan. Varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksissa ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka heille ohjauksesta teki merkittävää oman ammatillisen identiteetin vahvistuminen sekä kehittyminen, kun he perustelivat toimintaansa opiskelijoille. Eräs varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja kuvasi kertomuksessaan (K3) kokevansa erityisesti onnistumisen kokemuksia, kun opiskelija esitti aluksi haastavalta tuntuneen kysymyksen, johon hän ohjaajana osasi kuitenkin vastata. Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat joutuvat siis harjoitteluita ohjatessaan tarkastelemaan, pohtimaan ja perustelevaan omaa opettajuuttaan ja toimintaansa lapsiryhmässä, sekä näiden taustalla vaikuttavia arvoja ja omaa käyttöteoriaansa. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat omaa ammatillista kasvuaan ohjausprosessin aikana kertomuksissaan:

“Kokonaisuudessaan olen nauttinut ohjaajana olemisesta, sillä koen opiskelijat tärkeäksi osaksi kehitystä ja uuden oppimista.” (K1)

“Tämä (omista näkemyksistä puhuminen) on myös kasvattanut omaa ammatillista itseluottamusta, kun omaa toimintaa on täytynyt perusteellisesti avata toiselle ja perustella miksi toimin niin kuin toimin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna pedagogisten harjoitteluiden ohjaaminen on keino kehittää omaa ammatillista osaamista ja jäsentää omaa ammatillista identiteettiä.” (K4)

“Ohjauksessa parasta antia itselle onkin, että oma ammatillinen kasvu saa harjoitteluista ”rakennusaineita” ja se ei pääse jämähtämään paikoilleen.” (K6)

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat nostivat muutamassa kertomuksessa esille myös ohjaajan haavoittuvuuden harjoitteluiden ohjaukseen liittyen. He kuvasivat kertomuksissaan sitä, kuinka ohjausosaamista on myös se, että itse oivaltaa ettei opiskelijan kysymykset ja

kyseenalaistaminen ole hyökkäys omaa ammattitaitoa kohtaan, kuten seuraavasta sitaattista käy ilmi:

”Ohjaavan on kyettävä ymmärtämään, ettei kyseenalaistaminen ole hyökkäys itseään kohtaan, vaan hänen tulee osata perustella toimintaamme pedagogisesti niin opiskelijalle, että vanhemmille.”(K1)

Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, että oma opettajuus on oltava vahvalla pohjalla, jotta pystyy ohjaamaan opiskelijaa ammatillisesti. Epävarmuus nousee esille muutamassa kertomuksessa, kun he ovat kuvanneet alkutaivaltaan ohjaavina varhaiskasvatuksen opettajina. He kuvasivat kertomuksissaan epävarmuutta siitä osaavatko he ohjaajina kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin tai kyseenalaistivat oman asemansa opiskelijoiden oppimisen arvioijina. Oman ohjausosaamisen kriittinen pohtiminen toiminnan jälkeisenä reflektiona (Ruohotie 2000) kertoo mielestäni kyseisten ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kehittävästä ohjausosaamisesta ja ohjaussuhteen näkemisenä areenana molemminpuoliselle oppimiselle. Stenberg (2011) kuvaa, että olipa oman ohjausosaamisen ja ammatilliseen kasvuun johtavan reflektion taustalla sitten vahvuudet tai haasteen on juuri kyky reflektoida omaa toimintaa merkittävä työkalu ammatilliselle kasvulle. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat nostivat omaa ohjausosaamistaan ja ammatillista kasvua koskevia haasteita esille:

”Ensimmäisinä vuosina pohdin, millaisen kuvan annan itsestäni ja työstäni harjoittelijalle. Stressasin osaanko kirjoittaa oikeanlaisen opiskelija-arvioinnin ja tuonko esiin oikeanlaisia kehittämisen kohteita.” (K5)

”Uuden opiskelijan aloittaminen on aina jännittävä kokemus ohjaajana. Millainen tyyppi tulee, onko hän motivoitunut opetusharjoitteluun, miten osaan vastata juuri hänen tarpeisiinsa?” (K7)

”Onneksi kohdalleni ei ole sattunut sellaista opiskelijaa, jota ei olisi voinut päästää harjoittelusta läpi. En tiedä, miten olisin saanut tilanteen hoidettua.” (K7)

Kuten edellisistä esimerkeistä käy ilmi varhaiskasvatuksen opettaja on ohjaussuhteessa enemmän kuin ammatillisen kasvun ja opettajaidentiteetin kehittymisen ohjaaja. Hän joutuu lisäksi ottamaan jokaisen opiskelijan yksilölliset lähtökohdat, tavoitteet, elämäntilanteen, persoonan ja toimintatavat huomioon suunnitellessaan ja toteuttaessaan pedagogisten harjoitteluiden ohjausta. Ohjaukseen vaikuttavat koulutusohjelman ja yksittäisen

harjoitteluiden tavoitteiden ohella, varhaiskasvatustoimintaa ohjaava lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat, sekä lapsiryhmän toimintakulttuuri. Varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan tehtäviin kuuluu välittää näitä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria määritteleviä arvoja ja normeja opiskelijalle, sillä ne kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajan käyttöteoriaan, jota rakennetaan jo opiskeluaikana. Vehviläinen (2014) kuvaa ohjausta institutionaalisenä toimintana, joka tarkoittaa sitä, että ohjaus lähtee liikkeelle ohjattavan henkilökohtaisesta tilanteesta, mutta siihen väistämättä vaikuttavat eri instituutioiden tavoitteet ja rajat, kuten lainsäädäntö.

Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kertomustensa perusteella onnistumisen iloa tilanteissa, joissa he havaitsivat opiskelijan ammatillisen kasvun. Opiskelijan ammatillinen kasvu oli havaittavissa varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien mukaan sekä heidän toiminnassaan lapsiryhmässä, että heidän reflektoidessaan omaa oppimistaan ohjauskeskustelujen aikana. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvaavat opiskelijoiden ammatillista kehittymistä:

“On myös palkitsevaa huomata, kun opiskelija uskaltaa haastaa itseään. Onnistumiset lisäävät rohkeutta ja kasvattavat itseluottamusta.” (K2)

”Onnistumisia koen ohjaajana silloin, kun opiskelija tekee jotain missä ylittää itsensä tai onnistuu jossain, mikä on aikaisemmin ollut hänelle vaikeaa.” (K4)

”Koen onnistumisen iloa, kun näen, miten opiskelijan toiminta on muuttunut itsevarmemmaksi ja hän on ottanut antamani palautteen vastaan ja muokannut toimintaansa sen mukaan.” (K5)

Edelle olevista esimerkeistä käy ilmi, että varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kokevat onnistumisen kokemuksia, kun he havaitsivat opiskelijan ammatillista kehittymistä. Onnismaa (2011) pitää tärkeänä, että opiskelijalle on tarjottava tilaisuus ohjausprosessin eri vaiheissa reflektoida omia kokemuksiaan ja tavoitteitaan sallivassa ilmapiirissä. Opiskelijoiden ammatillisen kasvun ja kehittymisen ohjaaminen pedagogissa harjoitteluissa herättää ohjaavissa varhaiskasvatuksen opettajissa vastuuntuntoa. Useissa kertomuksissa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kantavansa vastuuta siitä, että he antavat opiskelijalle realistisen kuvan varhaiskasvatuksen opettajan työstä, samalla tiedostaen, että alan työtä koskevat realiteetit saattavat tulla kokemattomalle ja työn todellisuutta tuntemattomalle opiskelijalle yllätyksenä. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2005) kuvaavat, että käytännön

työssäoppimisjaksolla opiskelijat muodostavat ja muokkaavat käsitystään ammatista, sekä alan arkityöstä. Widjeskoj ja Perkilä (2008) toteavat, että opiskelijan ammatillisen kasvun näkökulmasta on merkittävää, että varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja on asiansa osaava ja, että hänen tavoitteensa on luoda dialoginen ohjaussuhde, jossa on tilaa kysymyksille, keskustelulle ja havainnoinnille. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivatkin kertomuksissaan, että käsitys yksittäisten harjoitteluiden merkityksestä opiskelijoiden opinpolulla kohti opettajuutta herättää heissä sekä vastuun, että riittämättömyyden tunteita, joita käsitellen seuraavassa luvussa.

4.3 Kuormittuneisuus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä varhaiskasvatuksessa on toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta, sekä ottaa kaikessa toiminnassa huomioon yksilötasolla lapsen edun ensisijaisuus, sekä yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, Varhaiskasvatuslaki 540/2018, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Perusopetuslaki 628/1998).

Varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksissa kuormittuneisuus kävi ilmi heidän kuvatessaan kaksoisrooliaan ohjausprosessin aikana. He ovat ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on vastuu lapsen edun ensisijaisuuden toteutumisesta lapsiryhmässä ja pedagogisessa toiminnassa, sekä toisaalta vastuu opiskelijan pedagogisen harjoittelun onnistumisesta, mihin kirjoituspyyntöön vastanneet varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat suhtautuivat vakavasti. Tilannetta voidaan tarkastella arvoristiriitana, joita käsiteltiin muun muassa ammattietiikan yhteydessä. Onnismaa (2011) kuvaa, että ammattieettisen ajattelun tekee ajankohtaiseksi se, että yhtä oikeaa toimintamallia ei nähdä enää olevan olemassa, vaan toimintaan voi liittyä samanaikaisesti useampi käsitys oikeasta toiminnasta. Tirri ja Kuusisto (2019) lisäävät, että käytännön työssä ei noudateta tietty ammattieettistä ohjeistusta vaan jokainen punnitsee eettisiä haasteita omien arvojen, uskomusten ja tunteiden kautta. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat haasteiksi aineistossa myös ohjaukseen varatun ajan riittämättömyyden, käytössä olevan ajan jakamisen lasten ja opiskelijan välillä, sekä kokemuksen oman ohjausosaamisen riittämättömyydestä. Karjalainen (2020) kuvaa, että keskeytykset ja keskittymisen herpaantuminen koetaan erityisen kuormittaviksi tekijöiksi. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että keskeytykset vaikuttavat yksilön tiedonkäsittelyprosesseihin ja jatkuvien keskeytysten vuoksi yksilö joutuu ponnistelemaan

suoriutuakseen tehtävistään. Tulkitsen, että varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat viittaavat ainakin jossain määrin keskeytyksistä aiheutuviin haasteisiin, kun he kuvaavat huomionsa jakamista lasten ja opiskelijoiden välillä. He eivät tavallaan keskity kumpaankaan tehtävään täysipainoisesti, vaan molempia ohjausprosesseja varjostaa keskittymisen herpaantuminen ja keskeytykset. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kertomuksissaan kokemuksiaan kuormittuneisuudesta seuraavasti:

”Monesti on tullut sellainen tunne, että olenko ehtinyt keskustella, tukea ja ohjata riittävästi” (K2)

”Yksi harjoittelun ohjaukseen liittyvä piirre on riittämättömyyden tunne. Koen ettei tämänhetkinen tunti riitä kirjalliseen työhön, mitä harjoittelun ohjaus todellisuudessa edellyttää. Riittämättömyyden tunne myös ohjaajana, kun huomio täytyy jakaa opiskelijan ja lasten kesken.” (K4)

Esimerkeistä käy ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat kantavat vastuuta siitä, että pedagogisissa harjoitteluissa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille konkretisoituisi varhaiskasvatuksen arki ja opettajan monipuolinen työnkuva. Ohjaaville varhaiskasvatuksen opettajilla oli kertomusten perusteella tarve tuoda esille sekä ammatin parhaat puolet, että sitä koskevat realiteetit. Varhaiskasvatuksen opettajat kantoivat vastuuta erityisesti siitä, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat jatkaisivat opintojaan ja jäisivät alalle. Ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista välittyi ristiriita näiden asioiden välillä. Toisaalta halu kuvata realistisesti varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja toisaalta ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan oma käsitys niistä seikoista, jotka heikentävät alan vetovoimaisuutta. Tämä käy ilmi varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista:

”Yksittäisen opiskelijan ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta yksittäisen harjoittelun ja yksittäisen ohjaavan opettajan rooli korostuu. Tämä on suuri vastuu.” (K4)

”Toivon myös, että mahdollisimman moni päättää hakeutua kandi- ja maisterivaiheen jälkeen päiväkotiin varhaiskasvatuksen opettajan työhön ja myös jatkaa varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Koen kuitenkin ristiriitaa siitä, miten vastata yleisesti tiedossa oleviin upean ammattimme varjopuoliin kuten palkkaukseen ja isoihin lapsiryhmiin. Opiskelijat ovat tietoisia ja huolissaan näistä asioista.” (K5)

”Haluan kovasti auttaa heitä (opiskelijoita) matkalla opettajuuteen ja samalla motivoida heitä jäämään tälle alalle, mikä ei aina ole itsestään selvyyttä. Harmittaa, kun motivoitunut

ja selvästi opettajuuteen suuntautunut opiskelija kertoo harkitsevansa alanvaihtoa tai hakemista luokanopettajakoulutukseen. - - Harmittaa alamme puolesta, että menetämme tällaisia opettajia jo koulun penkiltä.” (K7)

Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi kuormittuneisuus näkyi myös varhaiskasvatuksen opettajien kuvatessa harjoitteluprosessia ja opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia kertomuksissaan. Kertomuksista nousi esille ohjaussuhteen rajojen puntarointi, kun opiskelijoiden erilaiset ja sekä haastaviksi kuvatut elämäntilanteet laajensivat ohjaussuhdetta varhaiskasvatuksen ja opettajuuden asettamien rajojen yli henkilökohtaisempaan ohjaukseen ja tukemiseen harjoittelun aikana. Olen kuvannut eri tuloslukuissa varhaiskasvatuksen opettajien kokemia onnistumisen kokemuksia, sekä merkityksellisyyttä harjoitteluiden ohjaamiseen liittyen aineiston perusteella.

Vaikka harjoitteluiden ohjaus koetaan pääasiassa mielekkääksi osaksi omaa työtä, liittyy harjoitteluiden ohjaamiseen myös haasteita ja kuormittavia tekijöitä. Karjalainen (2020) kuvaa, että työskentely psykososiaalisessa ympäristössä aiheuttaa väistämättä kuormitusta. Hän jatkaa, että psykososiaalinen toimintaympäristö muodostuu sosiaalisista kontakteista, ilmapiiristä, toimintakulttuurista, arvoista, sekä työnsisällöstä ja työnjaosta. Kuormitus on haitallista Karjalaisen (2020) mukaan silloin, kun yksilöllä on liikaa tai liian haastavia tehtäviä, tai hän ei ehdi palautua tehtävien välillä. Erityisen kuormittavaksi varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvaavat kertomuksissaan ohjausprosessin näkökulmasta sitä, että toimintakauden aikana päiväkodeissa käy useita opiskelijoita, jotka ovat erivaiheissa opiskeluaan. Lisäksi opetussuunnitelmien ja harjoitteluiden sisältöjen, tavoitteiden ja lomakkeiden uudistuminen kuormittaa varhaiskasvatuksen ohjaavia opettajia, silloin kun he joutuvat itse selvittämään nämä asiat. Kertomuksissaan he kuvaavat tuntemuksiaan ohjauksen kuormittavuudesta:

”Viime vuosina on ollut opiskelijoita eri harjoitteluista (peda 1 ja peda 2) sekä eri opetussuunnitelmista, jolloin on joutunut ottamaan itse todella paljon selvää papereista, harjoittelun kulusta yms.” (K3)

”Toisinaan tuntuu raskaalta avata ryhmän toimintakulttuuria, tilanteen kontekstia (esimerkiksi lapsen toiminnan taustalla olevia tekijöitä) sekä omaa toimintaa ja niiden taustalla vaikuttavia arvoja opiskelijalle. Kun on monta pedagogista harjoittelua peräkkäin, tulee itselle sellainen olo, että olenkohan jo kertonut tästä asiasta tälle opiskelijalle vai toistanko itseäni.” (K4)

”Lisäksi harjoittelun aikana ei ohjaa vain omaa opiskelijaa, vaan myös muita ryhmässä olevia opiskelijoita. Tämä lisää harjoittelun ohjauksen kuormittavuutta.” (K4)

Edellä varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat kuormittavaksi kokemiaan tekijöitä, jotka liittyvät harjoitteluiden ohjaamiseen. Onnismaa (2011) kuvaa ohjaajan työssä esille tulevien rajapintojen tunnistamista, jotka saattavat aiheuttaa eettisiä haasteita, jotka voivat johtaa kuormittumiseen, ohjaustyölle ja ohjaussuhteeseen. Yksi tällainen rajapinta, joka vaikuttaa pedagogisten harjoitteluiden ohjaukseen, on opiskelijoiden yksilöllisten lähtökohtien vaikutus ohjaukselle, sillä yksilölliset lähtökohdat vaikuttavat ohjaussuhteen intensiivisyyteen. Oman ohjausosaamisensa näkökulmasta vaihtelevissa tilanteissa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan muun muassa yliopiston ohjaavan opettajan merkitystä tilanteissa, joissa kokivat oman ohjausosaamisensa riittämättömäksi. Näitä näkökulmia tarkastelen perusteellisemmin seuraavassa luvussa, jossa käsitellään ohjausprosessia ja opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa.

4.4 Ohjausprosessi ja opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kertomuksissaan ohjausprosessin kulkua. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat painottivat muutamassa kertomuksessa harjoittelun alun merkitystä koko harjoittelulle ja lisäksi varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat prosessin eri vaiheita tai opiskelijan toimintaa harjoittelupäiväkodissa tiimin jäsenenä. Harjoittelun alussa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan, että heille on tärkeää, että opiskelija kokee olevansa tervetullut ryhmää. Jotkut varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat toivat esille, että tavoitteena on, että opiskelija kokisi olevansa tiimin jäsen harjoittelunsa aikana. Tämä ei ole ainoastaan ohjaajan varhaiskasvatuksen opettajan harteilla, sillä koko tiimin tulee tällöin toivottaa opiskelijat tervetulleeksi ryhmään ja tiimin jäseneksi.

Opiskelijan rooli tiimin jäsenenä miellettiin kahdessa kertomuksessa kokonaisvaltaiseksi kasvattajana toimimiseksi ryhmässä. Opiskelija nähtiin tiimin jäsenenä, joka toimii ryhmässä kuten ryhmän muutkin kasvattajat. Toisessa näistä kertomuksissa varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja kuvasi, että hänen tehtävänsä on kannustaa opiskelijaa olemaan rohkeasti opettajan roolissa. Yhdessä kertomuksessa taas kuvattiin vahvasti sitä, että opiskelija ei ole ryhmässä ”lisäkätenä” vaan omaa oppimistaan varten. Tehdessäni aineiston analyysia ajattelin, että kertomuksissa ja opiskelijan roolin mieltämisessä saattavat vaikuttaa ohjaavien

varhaiskasvatuksen opettajien omat oppimiskäsitykset. Toiset kuvasivat, että oppiminen tapahtuu osallistumisen ja toiminnan kautta, kun taas toiset kuvasivat, että oppiminen tapahtuu havainnoimalla. Kaikissa näissä kertomuksissa kuitenkin kuvattiin, että ohjaajana he ottavat huomioon opiskelijan lähtökohdat ja tavoitteet. Näin opiskelijan roolia ryhmässä kuvattiin ohjaavien opettajien kertomuksissa:

”Opiskelija toimivat ryhmässä opettajina, luotettavina aikuisina, sylinä ja turvana lapsille, ovat leikissä mukana ja kaikissa arjen tilanteissa osana tiimiä.” (K3)

”Opiskelija on osa työyhteisöä ja minun tehtäväni on rohkaista opiskelijaa olemaan rohkeasti opettajan roolissa” (K5)

”Opiskelija on paikalla omaa oppimistaan varten. Hänen tehtävänsä ei ole olla ryhmässä sijaisena, lisäkätenä, avustajana.” (K7)

Yllä olevista sitaateista käy ilmi varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia opiskelijan roolista harjoitteluiden aikana. Onnismaa (2000) kuvaa ohjaussuhdetta ohjaajan ja ohjattavan välillä tapahtuvana vuorovaikutuksena, johon suhteen osapuolet tulevat omista lähtökohdistaan. Hän jatkaa, että jokaisen ohjaussuhteen uniikkius luo tilanteen, jossa ohjaajan ei tarvitse ajatella ohjaussuhdetta tietona ohjattavasta, vaan ennen kaikkea ohjaussuhde tarkoittaa läsnäololle ja vuorovaikutukselle antautumista. Onnismaa (2000) täsmentää, että vuorovaikutussuhteelle antautuminen auttaa ohjaajaa sitoutumaan juuri käsillä olevaan ohjausprosessiin. Tämä liittyy myös siihen, että ohjaavilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli kertomusten perusteella omia tavoitteita ohjaukselle. Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kertomuksissaan tavoitteitaan, jotka liittyivät opiskelijan harjoittelun onnistumiseen. Varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien tavoitteita olivat avoimen ohjaussuhteen muodostuminen, dialogisen vuorovaikutuksen saavuttaminen ohjauskeskusteluissa ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen. Kertomuksista välittyi se, että varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat tekevät ohjaustyötä omalla persoonallaan:

”Minulle on tärkeää, että opiskelijan harjoittelu onnistuu ja hän pääsee tavoitteisiinsa. Tämän vuoksi haluan aina aluksi tutustua opiskelijaan ja suunnitella yhdessä hänen kanssaan yksilöllisesti sopivan ohjauksen ja tavan edetä harjoittelussa kohti tavoitteita.” (K5)

”Haluan olla opiskelijalla muutakin kuin robottimainen ohjaaja.” (K7)

Ohjausprosessia kuvatessaan varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista välittyi dialogisen ohjaussuhteen piirteitä. Kaikissa kertomuksissa nousi esille ilmauksia, joissa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat nostivat esille tärkeäksi opiskelijan tietojen, taitojen ja ajatusten kunnioittamisen, sekä tilan antamisen opiskelijan omalle toiminnalle. Leivo ja kollegat (2008) tuovat esille samoja asioita harjoitteluiden merkityksestä opiskelijoille, kuin varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kertomuksissaan. Leivo kollegoineen (2008) listaa, että harjoitteluissa tulisi keskittyä kehityksen, kasvun ja oppimisen näkökulmiin, sekä teorian ja käytännön yhteen linkittymiseen, tutkivaan työotteeseen, sekä yhteistyötaitoihin.

Kahdessa kertomuksessa kuvattiin yksityiskohtaisesti ohjauskeskusteluja, joissa opiskelijan omaa toimintaa ja aloitteita tuettiin esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja tarvittaessa nostamalla esiin uusia näkökulmia. Lisäksi ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kolmessa kertomuksessa, että heidän mielestään opiskelijan omat oivallukset ovat oppimisen kannalta merkityksellisempiä kuin se, että he antaisivat opiskelijoille valmiita vastauksia. Stenbergin (2011) määritelmän perusteella tällainen ohjauskeskusteluiden tyyli muistuttaa vähintään taitavan keskustelun, sekä dialogisuuden piirteitä. Hän kuvaa, että aito oppiminen on mahdollista ainoastaan sellaisessa ilmapiirissä, jossa jokainen keskustelun osapuoli voi vapaasti ilmaista ajatuksiaan ja jaetuista käsityksistä muodostuu uusi käsitys, ajatusten kudelma, joka on täydentynyt tai muuttunut yhteisen pohdinnan myötä. Varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia ohjausvuorovaikutuksesta:

”Käymme opiskelijan kanssa aina suunnitelmat läpi niin, että opiskelija saa itse vapaasti kertoa ajatuksiaan ensin ja tarpeen mukaan esitän avuksi erilaisia rakentavia kysymyksiä, niin että opiskelija saisi itse hoksata ja kehitellä ideaansa eteenpäin.” (K1)

”Annan opiskelijan toteuttaa mahdollisimman paljon omia ideoita. Autan aina tarvittaessa suunnittelussa ja toteutuksessa.” (K2)

”Koen, että opiskelijan oma oivaltaminen on tärkeämpää ja enemmän opiskelijan oppimista tukevaa, kuin että kertoisin kaikki vastaukset valmiina.” (K3)

Seikkulan ja Arnkilin (2005) mukaan dialogisuuden tavoite on muodostaa uutta tietoa ja luoda pohjaa myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Tämä käy ilmi myös aikaisemmista esimerkeistä. Ohjauksen tavoite on Peavyn (2004) mukaan luoda sellaiset olosuhteet, joissa uuden oppiminen olisi mahdollista, sekä ohjattavan aktiivinen toiminta uusien taitojen harjaannuttamiseksi (Peavy 2004). Molemmat määritelmät on löydettävissä

varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksista, sillä he haluavat luoda opiskelijoille sellaiset olosuhteet, joissa oppiminen olisi mahdollista, sekä käytännön työtehtävissä, että avoimuuteen ja dialogisuuteen perustuvissa ohjauskeskusteluissa.

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat suhtautuvat opiskelijoiden ohjaukseen vastuullisesti ja pohtivat omaa ohjaustyötään kriittisesti reflektoiden. Kuvattaessaan kertomuksissaan ohjausprosessia, he kuvasivat myös neljässä kertomuksessa ohjausprosessiin liittyviä tunteitaan, jotka liittyivät itse prosessiin, opiskelijoiden yksilöllisiin lähtökohtiin tai omaan ohjausosaamiseen. Analyysiyksiköllä varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kokemat haasteet, esille nousi aineistosta useita kuvauksia, joissa haastaviksi koettiin opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat tilanteissa, joissa opiskelijat olivat kuormittuneita, heillä koettiin olevan liikaa päällekkäisiä opintoja tai harjoitteluun liittyneitä tehtäviä tai heillä oli haasteita omassa elämässään. Näissä tilanteissa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kokivat tarvitsevansa tukea ohjaustyöhön yliopiston ohjaavalta opettajalta. Onnismaan (2011) mukaan ohjaussuhteen haasteet ilmenevät vuorovaikutuksessa. Onnismaan (2000) mukaan ohjaussuhteessa tulisi määritellä yhdessä ohjattavan kanssa millaisessa tilanteessa ohjausprosessissa toimitaan, millaiset rajat tilanteeseen liittyvät, sekä millaiset ovat ohjausvuorovaikutuksen mahdollisuudet ja millaiseen toimintaan ohjattava on valmis prosessin aikana. Onnismaan määritelmään perustuen ohjaussuhteen alussa tulisi käydä keskustelua varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan ja opiskelijan välillä siitä, mitkä asiat kuuluvat ohjausprosessiin. Tähän määrittelyyn voisi parhaimmillaan osallistua yliopiston ohjaava opettaja, joka voisi huolehtia opiskelijan opiskeluun vaikuttavista haasteista yhdessä opiskelijan kanssa, jolloin varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja voisi keskittyä harjoittelun ohjaamiseen. Samalla opiskelijalle syntyisi käsitys työelämätaidoista. Onnismaan (2011) mukaan yhteistyö ei kuitenkaan ole välttämättä ongelmatonta, sillä kenellä on lupa ja oikeus määritellä ja ratkaista vuorovaikutussuhteissa ilmaantuvia haasteita? Varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kuvauksia opiskelijoiden yksilöllisistä lähtökohdista:

”Opiskelijan ohjauksissa kokemiani haasteita ovat olleet ajoittainen ajanpuute sekä opiskelijan haastavat elämäntilanteet.” (K2)

”Haastavia ovat olleet tilanteet, joissa opiskelijalla on ollut harjoittelun aikana liikaa muita opintoja ja tehtäviä, hän on käynyt töissä tai muutoin ollut haasteita omassa elämässä. - - Väsyneenä on tullut myös yllättäviä tunteenpurkauksia, jolloin itselle on tullut hieman neuvoton olo, miten pitäisi toimia.” (K2)

”Ainoastaan yksi hieman haastava tilanne on tullut vastaan, mutta haastavaksi sen teki se, että opiskelija oli yksinkertaisesti liian kuormittunut muiden opintojen kohdalta. Tämä tuli ilmi rakentavan palautteen vastaanottamisessa, kun opiskelija purskahti itkuun ja koki epäonnistuneensa harjoittelussa. (K1)

”Hankalimpina ohjattavina pidän hiljaisia ja arkoja opiskelijoita. Heitä on vaikea saada avautumaan ja pohtimaan ääneen arvioita omista vahvuuksistaan, kehittämisen kohteista ja harjoittelulle asetetuista tavoitteista.” (K6)

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan yhteistyön yliopiston ohjaavan opettajan kanssa merkitykselliseksi osaksi ohjausprosessia. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat saaneensa tukea haastaviksi kokemissaan tilanteissa, positiivista palautetta toiminnastaan, sekä välineitä ja tukea oman ohjausosaamisen kehittymiseen. Onnismaa (2011) kuvaa, että yhteistyö eri toimijoiden välillä on ohjattavaa tukevaa ainoastaan, jos kaikki yhteistyön osapuolet ovat sitoutuneita ohjausprosessiin, jokainen sekä antaa, että saa prosessista jotakin, sekä yhteistyöstä on löydettävissä voimavaroja. Hän jatkaa, että yhteistyön tulisi tapahtua ilmapiirissä, jossa jokaisella sen jäsenellä on mahdollisuus oppia uutta ja muodostaa uusia käsityksiä luotettavassa ilmapiirissä.

Muutamassa kertomuksessa varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat toivoivat enemmän yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa. Yhdessä kertomuksessa pohdittiin ohjaustyön tulevaisuutta, kun ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja koki harjoitteluiden merkityksen korostuvan entisestään. Yhdessä kertomuksessa varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja kertoi olleensa yliopiston järjestämässä ohjauskoulutuksessa, josta hän ei kuitenkaan ollut kokenut saaneensa mitään uutta ohjausosaamisensa tueksi. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kuitenkin ohjausprosessia helpottavaksi tekijäksi, että yliopiston ohjaava opettaja piti huolen, että heillä oli kaikki tarvittavat lomakkeet ja tiedot harjoittelujaksosta. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa:

”Koen tärkeänä myös hyvän suhteen yliopistoon päin, sillä yliopiston ohjaava opettaja on niin päiväkodin ohjaajan kuin opiskelijan tukena haastavissa tilanteissa.” (K1)

”Olen kokenut yliopiston opettajan roolin myös itselleni tärkeäksi tueksi ohjausprosessissa.” (K2)

”Olen saanut yliopistolta tukea myös haastavan opiskelijan ohjaamiseen: tukea keskusteluihin opiskelijan kanssa, sekä positiivista palautetta omasta toiminnastani opiskelijan kanssa. Koin, etten jäänyt yksin asian kanssa vaan myös minä sain tukea opiskelijan ohjaamiseen.” (K3)

Varhaiskasvatuksen ohjaavilla opettajat kuvasivat kertomuksissaan myös toisenlaisia kokemuksia yhteistyöstä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa. Osa heistä oli kokenut yksittäisten yliopiston ohjaavien opettajien ohjausosaamisen riittämättömäksi ja joutuneet itse toimimaan keskusteluissa eteenpäin viejinä ja huomioimaan sekä opiskelijan, että opintojakson tavoitteet yhteisissä arviointikeskusteluissa. Samalla yhteistyöstä oli kadonnut aikaisemmin merkitykselliseksi koettu tuki ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ohjaustyöllä. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan yhteistyön haasteita yliopiston ohjaavan opettajan kanssa:

”Ikävä kyllä kohdalleni on sattunut myös yliopiston ohjaava opettaja, jolla ei ollut tietoja tai taitoja opiskelijan harjoittelun ohjauksesta. Hän oli juuri aloittanut tehtävässään, mutta koko harjoittelujakso sujui yhtä heikosti ohjauksen puolesta. Juoduin itse johtamaan keskustelua ja käymään opiskelijan kanssa syvempää dialogia ohjaajan kuunnellessa vieressä.” (K5)

”Kun yliopiston ohjaavaa opettajaa näkee hyvin vähän, jää ikään kuin pimentoon mitä yliopiston puolella tapahtuu harjoittelun aikana, ellei opiskelija itse avaa esimerkiksi välipraktikumien toimintaa harjoittelupäiväkodissa.” (K4)

Kokonaisuutena ohjausprosessin kulusta varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksista saa kaksijakoisen mielikuvan. Toisaalta he kokevat opiskelijoiden ohjauksen mielekkääksi, omaa oppimistaan ja ammatillista kasvuaan tukevaksi, mutta toisaalta harjoittelun ohjaaminen varhaiskasvatuksen opettajan työn rinnalla koetaan myös kuormittavaksi. Lisäksi toiveita tiiviimmälle yhteistyölle yliopiston ohjaavan opettajan kanssa kuvattiin, sekä ohjaustyölle kaivattiin tukea.

5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettinen neuvottelukunta (TENK) on antanut vuonna 2012 ohjeistuksen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (HTK -2012). Tämä ohje antaa tutkijoille mallin hyvästä tieteellisestä käytännöstä, sekä tekee tunnetuksi tutkimuseettisiä periaatteita (TENK, 2013, s. 4). HTK-2012 ohjetta noudatetaan Suomessa kaikilla tieteenaloilla ja sitä tulee soveltuvin osin noudattaa myös yritysten kanssa tehtävässä yhteistyössä, sekä kansainvälisessä tutkimusyhteistyössä (TENK, 2013, s. 4). HTK-2012 ohjeistuksessa tutkimusetiikalla tarkoitetaan eettisesti vastuullisten toimintatapojen noudattamista ja edistämistä, sekä tieteeseen kohdistuvien loukkausten ja epärehellisuuden tunnistamista (TENK, 2013, s. 4).

HTK-2012 ohjeessa tutkimusetiikan näkökulmasta keskeisiä periaatteita on yhdeksän ja ne on esitetty alla tiivistetysti (TENK, 2013, s. 6)

1. Tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen tutkimuksessa.
2. Tutkimuksessa sovelletaan kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä kaikissa tutkimuksen vaiheissa.
3. Tutkija ottaa muiden tutkijoiden työn huomioon kunnioittamalla aiempaa tutkimusta asianmukaisilla viittauksilla.
4. Tutkimus rakentuu suunnittelun ja toteutuksen prosessiksi, joka raportoidaan. Aineistot tallennetaan vaatimuksia noudattaen.
5. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu.
6. Sovitaan tutkimusryhmässä vastuut ja velvollisuudet, joita voidaan myöhemmin muuttaa ja täydentää.
7. Rahoitus ja muut tutkimukseen vaikuttavat sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja raportoidaan tuloksia julkaistaessa.
8. Vältetään kaikkia tilanteita, joissa tutkijaa voidaan epäillä esteelliseksi.
9. Noudatetaan hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa, sekä huomioidaan tietosuojakysymykset.

Edellä mainittujen TENK (2013) periaatteiden mukaisesti tarkasteltuna noudatin pro gradu - tutkielmassani tiedeyhteisön toimintatapoja. Toimintatapojen noudattamisella tarkoitan osallistumista graduseminaariin, noudattamalla raportointi- ja tiedonhankintaohjeita, käytin määrättyä viittaustekniikkaa, sekä otin työskentelyssäni huomioon saamani ohjauksen ja palautteen. Lisäksi valitsin tutkielmani luonteeseen soveltuvat menetelmät, joiden valintaa

avaan ja arvioin tutkielmassani avoimesti. Tutkimusprosessi on kirjattu tutkielmaani siten, että johdannosta käy ilmi pro gradu -tutkielmani tausta, henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen, sekä sen yhteiskunnallinen merkitys. Tutkimuksen tulokset ja teoreettinen viitekehys muodostuvat aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella ja varsinaiset tulokset muodostuvat aineiston ja teorian vuoropuheluksi. Pohdinnassa palaan pro gradu -tutkielmani yhteiskunnalliseen merkitykseen tarkastelemalla tämän tutkielman tuloksia ja mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Pro gradu -tutkielmani tallennetaan tiedeyhteisön ohjeita noudattaen ja aineisto hävitetään asianmukaisesti tutkielman valmistuttua.

Ennen aineistonkeruun aloittamista hankin tutkimusluvut tarvittavilta tahoilta, jonka jälkeen lähestyin varhaiskasvatuksen opettajia kirjoituspyynnöllä. Jälkikäteen pohdin, että kirjoituspyynnössä olisi pitänyt olla yhteystietoni lisäkysymyksen esittämistä varten, sekä mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Näin ei kuitenkaan ole, kuten käy ilmi kirjoituspyynnöstä (Liite 1). Toisaalta kirjoituspyyntöjen välittäminen sähköpostitse antoi osallistujille mahdollisuuden yhteydenottoihin, vaikka tästä mahdollisuudesta ei erikseen ilmoitettu. Tätä olisi ollut syytä pohtia tarkemmin, ettei tutkielmaan osallistujan olisi tarvinnut ottaa itse asiasta selvää.

Muut HTK -2012 periaatteet (6 – 9) koskevat mielestäni laajempia tutkimusprosesseja. Nostan kuitenkin esille sen, että pro gradu prosessini venyi pidemmäksi kuin oli tarkoitus. Tämä johtui monista tekijöistä. Olen johdannossa kuvannut, että pro gradu -tutkielmani on yhteydessä ASKEL -hankkeeseen, jonka esille tuominen on osa tutkielman eettistä arviointia, mutta hanke tai sen tavoitteet eivät ole vaikuttaneet tutkielmani metodologisiin valintoihin tai ole yhteydessä aineiston analyysiin ja tuloksiin. Yhteys ASKEL -hankkeeseen on pikemminkin antanut raamit toteuttaa tutkielma aiheesta, joka oli ennestään kiinnostava. Omaa rooliani suhteessa aiheeseen olen avannut avoimesti ja tiedostan, että omilla kokemuksillani saattaa olla vaikutusta aineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan.

Kiviniemi (2001) toteaa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille oman roolinsa antavat avoimuus ja tutkimusasetelman prosessinomaisuus. Luotettavuuden arvioinnissa on Kiviniemen (2001) mukaan kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja aineistonkeruun hallinnasta. Kiviniemi (2001) ei pidä tätä vaihtelua puutteena vaan hän kuvaa, että toimiessaan itse aineiston keruun välineenä tutkijan näkemykset ja tulkinta kehittyvät prosessin aikana ja hänen tietoisuutensa tutkittavasta ilmiöstä laajenee. Kiviniemi (2001) toteaa, että on tärkeää tiedostaa tutkimusprosessin aikana minkälaista vaihtelua prosessin

edetessä, tapahtuu tutkijassa, aineiston keruussa ja tutkittavassa ilmiössä. Hän lisää, että nämä asiat on tuotava esille raportoinnissa. Luotettavuuden kannalta Kiviniemi (2001) pitää tärkeänä laadullisessa tutkimuksessa sitä, että kuvaamalla prosessin eteneminen raportissa, tehdään lukijalla ymmärrettäväksi tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja aineiston analyysia koskevat painotukset. Kiviniemi (2001) pitää itse tutkimusraporttia keskeisenä osana tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Hän kuvaa, että perusteellinen tutkimus voidaan pilata puutteellisella raportoinnilla, kun taas puutteellinen tutkimus voidaan ainakin osittain pelastaa huolellisella raportoinnilla. Kiviniemi (2001) kuvaa, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on aineistoa tulkittaessa tehtävä selväksi, miksi tutkija on päätenyt juuri sellaisiin tulkintoihin aineistosta, joita hän on tehnyt. Kiviniemi (2001) perustelee tätä sillä, että tulkinta on aina subjektiivinen ja eri tutkija voisi tehdä samasta aineistosta aivan toisenlaisia tulkintoja, jolloin tulkintaan johtaneiden näkemysten näkyväksi tekeminen vaikuttaa merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen.

Kiviniemen aiemmin esitettyyn laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin viitaten pro gradu -tutkielmani luotettavuutta voidaan perustella ja arvioida tutkielman prosessinomaisuudella, sekä sen avoimella ja perusteellisella raportoinnilla. Olen kuvannut tutkielmassani tutkimusprosessin etenemistä, sekä oman roolini luonnetta. Myös käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä laajeni, mikä näkyi muun muassa aineiston analyysivaiheessa uusien analyysiyksiköiden muodostumisella.

Prosessin aikana olen pohtinut myös tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia muita tekijöitä, joista monet liittyivät aineistoon ja sen keräämiseen. Yksi tällaisista tekijöistä on se, että kaikki kirjoituspyyntöön vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat vaikuttivat kertomustensa perusteella motivoituneilta ohjaamaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden pedagogisia harjoitteluita. Tutkimusaineiston näkökulmasta tämä jättää tutkimuksen ulkopuolelle sellaiset kertomukset, joista olisi mahdollisesti käynyt ilmi miksi varhaiskasvatuksen pedagogisten harjoitteluiden ohjaaminen ei motivoi varhaiskasvatuksen opettajia. Toisaalta voi olla, että jos varhaiskasvatuksen opettaja ei ole motivoitunut pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta, ei hän olisi myöskään motivoitunut vastaamaan kirjoituspyyntöön.

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä tekijä on aineiston riittävyys. Kirjoituspyyntöön tulleet vastaukset, joita oli yhteensä seitsemän tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettua kertomusta pituudeltaan 1 – 4 sivua (A4) tuotti aineiston, josta nousi esille sekä varhaiskasvatuksen opettajien luomia toimivia käytänteitä, onnistumisen kokemuksia, sekä

ohjaustyön haasteita. Tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, että kirjoituspyyntöön vastanneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat motivoituneita ohjaamaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita pedagogisia harjoitteluita ja kehittymään itse harjoitteluiden ohjaajina. Laajemmalla aineistolla olisi saattanut nousta esille myös erilaisia kokemuksia harjoitteluiden ohjaamisesta. On myös todettava tutkielman luotettavuuden kannalta, että tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä tämän tutkielman ulkopuolelle, vaan kyseessä on kuvaus kirjoituspyyntöön vastanneiden varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksista. Tutkielman tulokset voivat antaa suuntaa mahdollisille jatkotutkimuksille, mutta suoria johtopäätöksiä ei voida vetää ilman laajempaa tutkimusta.

Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012) määrittelevät laadullisen toimintatutkimuksen (action research) luotettavuuden arvioinnille seuraavat kriteerit: historiallisen jatkumon periaate, reflektiivisyyden periaate, dialektisyyden periaate, työstettävyyden ja eettisyyden periaate, elävyyden eli mielikuvia herättävyyden periaate. Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan historiallinen jatkuvuuden periaate tarkoittaa toiminnan historiallista analyysiä eli sitä, miten toiminta on historiallisesta näkökulmasta kehittynyt, sekä sitä kuinka loogisesti ja koherentisti narratiivi etenee. Tässä tutkielmassa historiallisuuden periaatetta voidaan tarkastella lähinnä aineiston kautta. Kertomuksissaan varhaiskasvatuksen opettajat ovat koonneet kertomuksen kaikista niistä kokemuksista, joita ovat opiskelijoita ohjattaessaan kokeneet. Kertomukset ovat siis kokoelmia eri tilanteista ja tapahtumista. Niiden historiallinen jatkumo perustuu siihen, että harjoitteluiden ohjaus tapahtuu tietyssä kontekstissa (päiväkoti) ja tiettyjen toiminnan periaatteiden mukaisesti (pedagogisten harjoitteluiden ohjeistukset). Tässä tutkielmassa olisi voitu tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen historiaa ja kehittymistä, sekä harjoitteluiden osuutta koulutuksessa.

Reflektiivisyyden periaatteella Heikkinen ja kollegat (2012) tarkoittavat tutkijan suhdetta tutkittavaan aiheeseen. Olen kuvannut suhdettani aiheeseen aikaisemmin tässä tutkielmassa. Suhteeni aiheeseen on monitasoinen ja vaikuttaa aineiston tulkintaan. Lisäksi reflektiivisyyden periaate tarkoittaa tutkijan ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta ja aiheen todellisuudesta (Heikkinen ym. 2012). Osasin odottaa, että aineistosta nousisi kaksijakoisia kuvauksia harjoitteluiden ohjaamisesta aikaisemmin käymieni keskustelujen perusteella. Lisäksi tunnen ohjausprosessiin vaikuttavat realiteetit oman työni kautta, mutta tiedostan, että ohjausprosessit ovat subjektiivisesti koettuja ja rakentuvat vuorovaikutuksessa. Tämä on helpottanut aineiston tulkintaa, mutta lisäksi vaarana on ollut, että tulkitsen aineistoa liiaksi omien kokemusteni kautta. Olen tiedostanut tämän vaaran aineistoa analysoitaessa ja tulkittaessa. Reflektiivisyyden

periaatteeseen kuuluu Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan myös läpinäkyvyys eli se kuinka tutkija kuvailee aineistoa ja tutkimusmetodeja. Olen kuvannut ja perustellut valitsemani metodit ja analyysimenetelmät perusteellisesti tässä tutkielmassa ja tuonut esille narratiiviseen aineistoon liittyvät haasteet.

Dialektisuuden periaatteella Heikkinen ja kollegat (2012) tarkoittavat dialogisuutta, autenttisuutta, sekä moniäänisyyttä. He määrittelevät, että dialogisuus tarkoittaa sitä, kuinka tutkijan käsitykset aiheesta ovat kehittyneet vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Autenttisuudella Heikkinen ja kollegat (2012) viittaavat siihen kuinka autenttisia ja aitoja narratiivien päähenkilöt ovat. Lisäksi he määrittelevät, että moniäänisyys tarkoittaa sitä, kuinka tutkielma tuo esille eri tahojen näkemykset ja tulkinnan. Tässä tutkielmassa dialogisuutta voidaan tarkastella kahdella tavalla. Käsitykseni aiheesta on kehittynyt suhteessa aikaisempaan tutkimukseen ja suhteessa aineistoon. Käsitystäni tutkittavasta aiheesta on syventynyt myös aineiston ja teorian käsitteleminen rinnakkain. Autenttisuuden periaate toteutuu tässä tutkielmassa tulosluvussa, jossa olen tuonut esille aineistositaatteja kertomuksista siten kuin varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat olivat ajatuksiaan kirjanneet. Tällä tavalla halusin tuoda esille varhaiskasvatuksen opettajien omat äänet. Moniäänisyyden periaate toteutuu teorian ja aineiston vuoropuheluna. Aineistosta esille nostetut asiat on perusteltu aikaisemman tutkimuksen ja teorian avulla, sekä rakentamalla kontekstia aiheen käsittelylle.

Työstettävyyden ja eettisyyden periaatteet tarkoittavat käytännöllisyyden laadukkuutta, kriittisyyttä, voimavaraistamista (Heikkinen ym., 2012). Käytännöllinen laadukkuus tarkoittaa Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan sitä kuinka hyvin tutkimus pystyy luomaan toimivia toimintatapoja. He jatkavat, että kriittisyyttä tarkastellaan sen kautta millaista keskustelua tutkimus herättää. Voimavaraistaminen tarkoittaa Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan sitä saako tutkimus ihmiset uskomaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia ja sen myötä rohkaistamaan uusiin toimintatapoihin. Eettisyys tarkoittaa sitä kuinka eettisiä haasteita on käsitelty tutkimuksessa. Tämä tutkielma antaa näkökulmaa siihen millaisia jatkotutkimuksia voitaisiin tehdä, jotta uusien toimintatapojen kehittämiseksi saataisiin lisänäyttöä, sillä tämän tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä tämän tutkielman ulkopuolelle. Uskon, että tämä tutkielma antaa uskoa omiin kykyihin pedagogisia harjoitteluita ohjaaville varhaiskasvatuksen opettajille, koska jo varsin pienellä aineistolla oli todettavissa, että varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat saman suuntaisia onnistumisen kokemuksia ja haasteita ohjausprosessin aikana. Tuloksia tarkasteltaessa käytännön hyöty voi olla varhaiskasvatuksen opettajille vertaistuellinen.

Elävyyden periaate tarkoittaa Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan sitä, miten hyvin tutkimus herättää mielikuvia, tunteita tai muistoja. He kuvaavat, että hyvä tutkimus vaikuttaa lukijaansa aina sekä kognitiivis-rationaalisella, että emotionaalisella tasolla. Tarkoitukseni on ollut kuvata aineistoa ja esille nostamiani seikkoja samaistuttavalla, sekä informatiivisella tavalla, jotta lukijalle välittyisi aito kuva kertomuksista.

6 Pohdinta

Pro gradu -tutkielmani keskeisiä tutkimustuloksia olivat ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamat pyrkimykset opiskelijoiden ammatillisen kasvun vahvistamiseen dialogisessa vuorovaikutussuhteessa pedagogisten harjoitteluiden aikana. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat antavansa opiskelijoille tilaa ja mahdollisuuksia omaan aktiiviseen toimintaan, sekä oman oppimisen ja kokemusten reflektointiin luottamuksellisessa ja sallivassa ilmapiirissä. Peavy (2004) luonnehtii tällaista ohjausotetta sosiodynaamiseksi ohjaukseksi. Sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta oppimisen ohjaus tapahtuu opiskelijan oman aktiivisen toiminnan kautta (Peavy 2004, s. 33–34). Hän jatkaa, että oppimisen lähtökohtana on jokin yhteinen merkitykselliseksi koettu ilmiö, sekä vuorovaikutuksellinen suhde, jossa ilmiötä käsitellään yhdessä luetun ohjaajan kanssa. Toinen merkittävä tulos tutkielmassani on se, että varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat myös itse saavansa välineitä ja mahdollisuuksia oman ammatillisen kasvunsa tueksi. Peavy (2004) täsmentää, että oppimisen ohjaamisessa merkittävä elementti on, että tällaisessa vuorovaikutuksellisessa ohjausprosessissa sen molemmilla osapuolilla on mahdollisuus oppia. Tutkielmani tuloksissa käy ilmi myös, että ohjaavalla varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla vahva käsitys omasta osaamisestaan ja vahva ammatillinen identiteetti, jotta hän pystyy dialogisessa vuorovaikutussuhteessa avoimesti keskustelemaan myös opiskelijoiden esille tuomasta kritiikistä tai toimimaan ohjauksen kannalta haastavissa tilanteissa.

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat toivat kertomuksissaan esille eettisiä ristiriitoja ja kuormitusta aiheuttavia tekijöitä, jotka voi kiteyttää riittämättömyyden tunteeksi, ajan ja resurssien puutteeksi, oman ajan ja läsnäolon jakamiseen lasten ja opiskelijoiden välille, sekä oman ohjausosaamisen kyseenalaistamiseen. Muun muassa Onnismaan (2011) mukaan ohjaukseen kuuluvat myös haasteet ja kuormittuminen. Keskeistä hänen mukaansa on, että myös ohjaajat pääsevät refleктоimaan ja käsittelemään ohjauskokemuksiaan ja saavat tukea ohjaukseen. Osa ohjaavista varhaiskasvatuksen opettajista kuvasi kasvattajatiimin merkittäväksi tekijäksi omalle jaksamiselleen ja tueksi ohjausprosessin aikana, sillä omien työkavereiden kanssa saattoi reflektoida myös opiskelijoiden ohjaukseen liittyvistä asioista. Osa kirjoituspyyntöön tämän tutkielman puitteissa vastanneista ohjaavista varhaiskasvatuksen opettajista kantoi myös vastuuta tulevien harjoitteluiden ohjaamisesta, sillä he kuvasivat kasvavien opiskelijamäärien lisäävän kuormitusta ja yksittäisten harjoitteluiden merkityksen korostuvan opiskelijoille. Asiaa kertomuksissaan käsitelleet varhaiskasvatuksen ohjaavat

opettajat pohtivat miten heidän resurssinsa riittäisivät ottamaan selvää eri harjoitteluiden tavoitteista, kun taas osa ohjaavista varhaiskasvatuksen opettajista koki, että oli saanut yliopiston ohjaavilta opettajilta tarvittavat materiaalit ohjaukseen.

Ohjausprosessin kannalta ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat pitivät erityisesti merkittävänä harjoittelun alkua. He kuvasivat, että toivoivat opiskelijan kokevan olevansa tervetullut harjoitteluun ja tiimin jäseneksi. Harjoitteluprosessin kannalta yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa pidettiin merkittävänä, mikä koroistui entisestään sellaisten kokemusten myötä, joissa yliopiston ohjaava opettaja ei ollut ollut tehtäviensä tasolla ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien mielestä. Tällaisissa tilanteissa ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kantoivat vastuuta myös arviointikeskustelun onnistumisesta. Onnismaa (2011) kuvaa yhteistyötä sekä uhaksi, että mahdollisuudeksi ohjausprosessille. Hän tarkentaa, että selkeällä vastuunjaolla ja avoimella vuorovaikutuksella, missä kaikki osapuolet voivat oppia on myönteinen vaikutus ohjausprosessille.

Opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia kuvattiin kertomuksissa pääasiassa haasteiden tai kuormittumisen näkökulmasta. Peavyn (2004) mukaan ohjaussuhteen osapuolet nähdään sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta holistisesti eli kokonaisvaltaisesti, jolloin ohjausprosessissa tulee huomioida osallistujien elämien eri ulottuvuudet. Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat kuitenkin missä menevät ohjauksen rajat, kun opiskelijalla voi olla haasteita suoriutua yhtäaikaaisesti sekä harjoittelusta, että muista opinnoista, tai hänellä on omassa elämässään haasteita, jotka heijastuvat harjoitteluun ja ohjaussuhteeseen. Harjoitteluiden haasteet liittyvät Leivon ja kollegoiden (2008) mukaan juuri varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kuvaamiin opiskelijoiden yksilöllisiin lähtökohtiin, sillä opettajaopiskelijalla saattaa olla joko hyvin paljon käytännön kokemusta opettajuudesta tai vastaavasti opettajaopiskelijan käsitys ja kokemus työelämästä sekä opettajuudesta ovat vähäiset ja käsitys työstä on rajallinen. Kertomuksissa, joissa tuotiin esillä tämän kaltaisia tilanteita, toivottiin tiivistä yhteistyötä yliopiston ohjaavan opettajan kanssa. Mäkeläinen (2000) toteaa, että harjoittelun onnistumisen kannalta keskeisessä osassa on eri toimijoiden välinen yhteistyö. Kunkin osapuolen tiedot, taidot ja ohjausosaaminen vaikuttavat prosessin kulkuun ja onnistumiseen (Mäkeläinen 2000, s. 95–96).

Keskeisimmät päätelmät, jotka voidaan tutkielmani perusteella tehdä, ovat ohjausosaamisen vahvistaminen ohjauskoulutuksella tai jo varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen aikana. Tällä tavalla olisi mahdollista luoda lähtökohtia ja edellytyksiä laadukkaalle ohjaukselle

kaikissa ohjaussuhteissa. Lisäksi yhteistyön tiivistämistä yliopiston ja varhaiskasvatuksen ohjaavan opettajan, sekä opiskelijan välillä. Olisi tarpeellista luoda sellaisia tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen ohjaavalla opettajalla olisi mahdollista pyytää tukea ohjaukseen tai osallistua vertaismentorointi tilaisuuksiin ohjausprosessien aikana. Näitä päätelmiä tukee myös Peavyn (2004) sosiodynaamisen ohjauksen teoria, jonka keskiössä on ajatus siitä, miten yksilöt konstruoivat, eli uudelleen rakentavat, käsityksiään vuorovaikutussuhteissa itsestään, sosiaalisista suhteista, arvoista ja yhteiskunnallisista ilmiöistä. Myös Matengu kollegoineen (2020) toi esille tarpeen sellaisten areenoiden kehittämiseksi, missä eri tahot voisivat tuoda esille käsityksiään varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksesta ja alan tulevaisuudesta.

Lisä- ja täydennyskoulutuksen tarvetta voidaan tarkastella sekä varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien kertomuksissa näkyvän ammatillisen kasvun näkökulmasta, että elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Kertomuksissaan varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat pysyvänsä alan aallon harjalla, kun opiskelijat tuovat mukanaan ajankohtaisen tutkimustiedon ja alan trendit. Jotta varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat pysyvät mukana alan kehityksessä ja pystyvät linkittämään uusimman teoretiedon alan arkikäytännön kanssa olisi ohjauskoulutuksen lisäksi tarkoituksenmukaista järjestää erilaisia ja eri laajuisia lisä- ja täydennyskoulutuskokonaisuuksia. Koulutusten tai lyhyempien seminaarien sisällöt voisivat käsitellä teemoja aina opiskelijoiden opetussuunnitelmista ja pedagogisten harjoitteluiden opintojaksotavoitteista, uusimpiin opetussovelluksiin ja laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden sisältökokonaisuuksiin. Tämä palvelisi, sekä varhaiskasvatuksen ohjaavaa opettajaa, kun hän saisi uusia innovaatioita omaan työhönsä, että varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijaa, kun hän pääsisi käytännössä kokeilemaan näitä innovaatioita käytännön työtehtävissä. Jotta kouluttautuminen ei jäisi yksilöiden oman viitseliäisyyden ja resurssien varaan, tulisi neuvotella mahdollisuuksista osallistua lisä- ja täydennyskoulutuksiin osittain varhaiskasvatuksen opettajien työajan puitteissa.

Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan, että he kokevat riittämättömyyttä, kun heillä ei ole ollut riittävästi aikaa keskustelulle ja ohjaamiselle. Lisäksi osassa kertomuksista tuotiin esille, että kirjallisiin tehtäviin varattu aika ei ole riittävä. Ratkaisuna koettuun resurssipulaan näkisin yliopiston ohjaavan opettajan roolin. Hänen tulisi ohjata myös varhaiskasvatuksen opettajaa huomioimaan ohjauksessa opintojakson tavoitteet, eli fokuoimaan käytössä olevat resurssit niihin tavoitteisiin, jotka ovat kussakin harjoittelussa keskiössä. Toki harjoitteluiden aikana koetaan erilaisia tilanteita, joissa on mahdollisuus oppia muun muassa ryhmänhallintataitoja ja näiden tilanteiden läpikäyminen on merkityksellinen osa

harjoittelua. Myös opiskelijan vastuu omasta oppimisesta korostuu ohjauskeskusteluissa, joissa hänen on tehtävä valintoja siitä, mistä asioista hän haluaa ohjauskeskusteluissa keskustella. Ideaalitulanteissa, joita varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kuvasivat kertomuksissaan, opiskelijoiden omille aloitteille jätetään tilaa ohjauskeskusteluissa.

Tutkielmani edetessä olen löytänyt useita jatkotutkimusmahdollisuuksia. Yksi näistä liittyy ohjaussuhteen vuorovaikutuksellisuuteen ja dialogisuuden tavoitteeseen. Varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat pitävät dialogisuutta tärkeänä kertomustensa perusteella. Olisi mielenkiintoista tutkia ohjaussuhteen vuorovaikutustilanteita, muodostuuko ohjaussuhde dialogiseksi lyhyessä ajassa? Toinen kiinnostava tutkimusaihe olisi selvittää syyt miksi opiskelijoiden ohjaus ei motivoi varhaiskasvatuksen opettajia ja miten he toteuttavat ohjausta, jos he eivät ole siitä kiinnostuneita. Tällaisen tutkittavan joukon tavoittaminen on kuitenkin käytännössä haastavaa, sillä se vaatisi varhaiskasvatuksen opettajilta rohkeutta ilmaista, että he eivät ole motivoituneita ja vielä avaamaan asiaa esimerkiksi haastattelussa. Ilmiötä voisikin tutkia osana laajempaa tutkimusta, jossa ilmenisi muilla tavoilla, että ohjaustyö ei ole motivoivaa tai se koetaan liian kuormittavaksi.

Olisi myös mielenkiintoista tutkia varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien teorian ja käytännön sidoksia eli sitä, miten paljon he käyttävät eri teorioita ja tieteellistä tutkimusta osana ohjaustyötä. Näkökulmia voisi olla ainakin kaksi, joista ensimmäinen olisi miten varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja tuo esille ohjaussuhteessa eri teorioita käytännön kautta opiskelijalle tarjoten samalla opiskelijalle teoreettisen viitekehyksen käytännön kokemusten reflektointiin. Pajarteen ja kollegoiden (2006) mukaan opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet ymmärtää opintokokonaisuuksien sisältöjä ja merkitystä tulevan työnsä kannalta, kun harjoitteluissa yhdistyvät alan teoria ja käytäntö. Eli harjoittelulle on ikään kuin asetettu heidän mukaansa vaatimus teorian ja käytännön kohtaamisesta. Toinen näkökulma voisi olla se hyödyntääkö varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja ohjaustyössä ohjaukseen liittyvää teoretietoa ja rakentaako hän ohjaussuhdetta, -vuorovaikutusta ja -prosessia tieteellisistä lähtökohdista. Tällainen tutkimus toisi tietoa aiemmin mainittujen lisä- ja täydennyskoulutusten suunnitteluun ja pitkällä tähtäimellä loisi tasa-arvoa opiskelijoiden välille tasalaatuisen ohjauksen myötä.

Lähteet

- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *What is narrative research*. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. *Doing Narrative research* (s. 1–23). Sage publications Ltd. London.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2012) *Finding myself as a teacher: Exploring and shaping of teacher identities through student teacher narratives* (s. 196–216). *Teachers and Teaching: Theory and practice* (18)2.
- ASKEL -hanke (12.3.2021) (1.10.2018–31.5.2021). Haettu osoitteesta <https://www.oulu.fi/ktk/node/56319>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009) *Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education*. *Cambridge Journal of Education*. Vol 39, No. 2. 175–189. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902902252>
- Bruner, J. (1987) *Life as Narrative*. *Social Research*, Vol. 54, No. 1. Spring 1987.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Campbell, E. (2015) *The Ethics of Teaching as a Moral Profession*. *Curriculum inquiry*, 38:4, 357–385. ISSN: 0362-6784. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x?journalCode=rcui20>
- Eteläpelto, A. (2007) *Työidentiteetti ja subjektiivis rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa*. Teoksessa: Eteläpelto, A., Collin K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. (s. 90–142). WSOY Oppimateriaalit Oy Helsinki.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (7.10.2020) Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Erkkilä, R. (2009) *Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus*. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen*. Lapin Yliopistokustannus.
- Gröönroos, M., Hirvonen, A., & Feldt T. (2012) *Mitä eettisellä kuormittuneisuudella tarkoitetaan?* Teoksessa: Gröönroos, M., Hirvonen A. & Feldt, T. (toim.) *Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt kaupunkiorganisaatioiden eri ammattiryhmillä* (s. 1–7). Jyväskylän Yliopiston Psykologian laitoksen julkaisuja 354.

- Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012) *Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited* (s. 5–12). Educational Action Research, 20(1).
- Heikkinen, H. (2010) *Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). PS-Kustannus. 3. Uudistettu ja täydennetty painos.
- Huotari, A. & Tamski E-L. (2013) *Tammerhön tarinoita. Kirja valmennuksesta*. Mikkelin kopiopiste Ky.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (23.1.2021) Haettu osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Hyvärinen, M. (2006). *Kertomuksen tutkimus* (12.7.2019). Haettu osoitteesta: <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf>
- Hyvärinen, M. (2007) *Kertomus ja kertomuksen rajat* (s.127-140). Puhe ja kieli, 27:3.
- Hänninen, J., Lehto J., Pihlajasaari P., Gröönroos M., & Hirvonen, A. (2012) *Lastentarhanopettajien eettinen kuormittuminen ja eettiset dilemmat*. Teoksessa: Gröönroos, M., Hirvonen A. & Feldt, T. (toim.) *Eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt kaupunkiorganisaatioiden eri ammattiryhmillä* (s. 120–138). Jyväskylän Yliopiston Psykologian laitoksen julkaisuja 354.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. *Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa*. Kasvatus 5/2009 (s. 417–431). Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/40/5/ohjaussu.pdf>
- Kaasila, R. (2008). *Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä*. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi K.E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Lapin Yliopisto kustannus.
- Karjalainen, M. (2020) *Jaksamisen rajat. Psykososiaalinen kuormitus, työuupumus ja työsuojelu*. Basam books Oy. Tallinna.
- Kiviniemi, K. (2001) *Laadullinen tutkimusprosessi*. Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. (2008) *Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia*. Teoksessa Valli, R. & Isosomppi, L. (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet* (s. 15–27). PS-kustannus. WS Bookwell Oy.
- Matengu, M. Ylitapio-Mäntylä, O. & Puroila, A-M. (2020) *Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Routledge Taylor & Frieds Group. (12.3.2021) Haettu osoitteesta https://www.oulu.fi/sites/default/files/content/files/ASKEL-2020_Early_Childhood_Teacher_Education_Practicums_A_Literature_Review.pdf
- Meriläinen M. & Partanen A. (2008) *Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa*. Valli, R. & Isosomppi, L. (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. (s. 69–90.) PS- Teoksessa kustannus. WS Bookwell Oy.
- Mäkeläinen, P. (2000) *Työssäoppiminen – Ohjattua ammattiin oppimista työpaikalla*. Teoksessa: Onnismaa, J. Pasanen H. & Spangar, T. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät* (s. 89–129). PS-Kustannus. WS Bookwell Oy. Porvoo
- Mönkkönen, K. (2007) *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Edita Prima Oy. Helsinki.
- Onnismaa, J. (2011) *Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Gaudeamus Helsinki Yliopisto Press. Helsinki.
- Onnismaa J. (2000) *Ohjaustyönetiikka ja ohjausasiiantuntijuus*. Teoksessa: Onnismaa, J. Pasanen H. & Spangar, T. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät*. (s. 294–313). PS-Kustannus. WS Bookwell Oy. Porvoo
- Onnismaa J. (2014) *R. Vance Peavy – sosiodynaaminen ohjaus*. (s. 296–300). *Aikuiskasvatus* 4/2014.
- Pajarre, E., Hietaniemi, R., Mäkelä, A., Pajari, S., Palosaari-Aubry, P., Saravesi, K., Tompuri, H. & Virkki-Hatakka, T. (toim.) (2016). *Työelämäjaksot yliopisto-opinnoissa. Suosituksia harjoitteluiden sekä muiden työelämäjaksojen suunnitteluun, toteuttamiseen ja raportointiin – opiskelijalle, yliopistolle ja työnantajalle*. Oulun yliopisto. Täydentävien opintojen keskus (15.7.2019). Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526214665.pdf>
- Pasanen, H. (2004) *Työssä oppimisen ohjaus prosessina*. Teoksessa: Onnismaa, J. Pasanen H. & Spangar, T. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyövälineet – Aikaa, huomiota ja kunnioitusta* (s.151–176). PS-kustannus, WS Bookwell Oy. Juva.
- Peavy, R. Vance (2004) *Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö*. (Suom. Auvinen. P.) Teoksessa. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3*.

- Ohjaustyönvälineet – Aikaa, huomiota ja kunnioitusta* (s. 16–47). PS-kustannus, WS Bookwell Oy. Juva.
- Perusopetuslaki 628/1998. (7.10.2020) Haettu osoitteesta:
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rauramo, P. (2012) *Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta*. Bookwell Oy. Porvoo.
- Ruohotie, P. (2000) *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WS Bookwell Oy. Juva.
- Santanen, K. (2007) *Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa*. Teoksessa: Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. Työ, identiteetti ja oppiminen. (s. 156–176). WSOY Oppimateriaalit Oy. Helsinki.
- Seikkula, J. & Arnkil, T.E. (2005) *Dialoginen verkostotyö*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Stenberg, K. (2011) *Riittävän hyvä opettaja*. PS-Kustannus. Bookwell Oy. Juva.
- Spoof, M. (2007) ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin Yliopisto. Tutkimuksia 277. Helsinki.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019) *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus Oy. Tallinna.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Uudistettu painos.
- Ulrich, C., O’Donnell, P., Taylor C., Farrar A., Danis, M- & Grady, C. (2007) *Ethical Climat, Ethics Stress, and Job Satisfaction of Nurses and Social Workers in the United States*. (s. 1708–1719). Soc Sci Med. 2007 October; 65(8).
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. (7.10.2020) Haettu osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Punamusta Oy. Helsinki (8.10.2020). Haettu osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Vehviläinen, S. *Ohjaustyönopas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. (2014) Gaudeamus Helsinki University Press. 2014. Haettu osoitteesta:
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524958462>
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. (2008) *Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena*. Teoksessa Valli, R. & Isosomppi, L. (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. (s. 51–67). PS-kustannus. WS Bookwell Oy.

Liite 1: Kirjoituspyyntö

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja.

Tutkin pro gradu tutkielmassani varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen opiskelijoiden pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. Aineistoni koostuu varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamista kertomuksista, joissa he kuvailevat kokemuksiaan pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisprosessista.

Kertomus voi olla kirjoitelma, jossa kerrot kokemuksistasi pedagogisten harjoitteluiden ohjaamisesta. Voit esimerkiksi pohtia onnistumisen kokemuksiasi tai kohtaamiasi haasteita. Kertomus voi myös olla reflektiivinen, päiväkirjamaisesti koostettu, kertomus kokemuksistasi. Voit pohtia myös kirjoittaessasi kertomustasi oletko kokenut tarvitsevasi tukea pedagogisten harjoitteluiden ohjaamiseen ja oletko kenties saanut apua mieltäsi askarruttaneisiin kysymyksiin?

Kertomuksiin ei liitetä henkilö- tai muita tietoja, joiden perusteella kertomuksen kirjoittaja olisi tunnistettavissa. Kertomuksia ei säilytetä ja ne hävitetään tutkielman valmistuttua.

Pro gradu tutkielmani tuloksia hyödynnetään Askel: Asiantuntijuuden kehittäminen varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksessa -hankkeessa. Hankkeen tavoitteena on muuan muassa rakentaa varhaiskasvatuksen koulutuksiin uudenlainen pedagogisen harjoittelun ja sen ohjauksen malli, sekä kehittää varhaiskasvatuksen kentän ohjaavien opettajien ohjausosaamisen tueksi tutkimusperustaisia monimuoto-opetukseen perustuvia opintoja.

Voit siis kertomalla kokemuksistasi olla kehittämässä, sekä pedagogisen harjoittelun mallia, että varhaiskasvatuksen ohjaavien opettajien lisä- ja täydennyskoulutusta vastaamaan ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien todellisia tarpeita.

Yhteistyöterveisin

Teija Kyyriäinen

Liitäthän kertomukseesi seuraavan tiedon:

Pedagogisten harjoitteluiden ohjauskokemus 1 – 3 vuotta, 4 – 7 vuotta, 8 – 10 vuotta, 10 vuotta tai enemmän.