



Huhtala Laura

Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia opiskelijoiden ohjauksesta työssäoppimisjaksolla

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia opiskelijoiden ohjauksesta työssäoppimisjaksolla
(Laura Huhtala)

Pro gradu, 51 sivua, 3 liitesivua

elokuu 2021

Tässä pro gradussa tutkin ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia työssäoppimisen ohjauksesta. Työssäoppiminen on keskeinen prosessi opettajankoulutuksessa, mutta ohjaajan rooli on moninainen. Ohjaaja opettaa työssään lapsia, sekä ohjaa ohjattavaa opiskelijaa (Väisänen, 2002; Andreasen ym., 2019). Ohjattava hankkii työssäoppimisjaksolla käytännön osaamista päiväkodissa tehtävästä työstä. Ohjaajan moninaiisiin tehtäviin kuuluu ohjaukseen sitoutuminen, ohjattavan haastaminen, mallina toimiminen ja tukeminen. Tutkimuksessani kysyin, mitä ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat opiskelijoiden ohjaamisesta työssäoppimisjaksolla.

Tutkimuksessani käytin kerronnallista lähestymistapaa. Tutkimusaineistoni koostuu kahden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa käydystä ryhmäkeskustelusta. Kerronnallisen analyysin avulla muodostin aineistostani kertomuksia, tarkoitukseni luoda mahdollisimman tarkka ja syvä kokonaiskuva aineistosta.

Tutkimustulokset osoittavat, että ohjaajat kertoivat ohjausprosessin merkitysten rakentuvan ohjaajan aiempien kokemusten ja lähtökohtien kautta. Omat kokemukset ja niiden muodostamat merkitykset lapsuudesta, opiskelua ajoilta ja omalta uralta vaikuttivat ohjaukseen. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että ohjaamiseen muodostuu merkittäviä painotuseroja koulutusohjelmasta riippuen, sillä varhaiskasvatuksen opettaja voi ohjata opiskelijoita useista eri koulutusohjelmista. Ohjaaminen vaatii siis orientoitumista useiden koulutusten ohjeistuksiin. Lisäksi COVID-19 pandemian aikana kohdatut yllättävät tilanteet ohjauksessa toimivat pysäyttäjänä ja tienhaaroina, jotka toivat muutoksia ohjaukseen. Ohjaavat opettajat joutuivat nopeasti päiväkodissa tapahtuvan ohjauksen sijaan ohjaamaan opiskelijoita etätehtävien kautta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että ohjauksen muuttuvissa tilanteissa ja tienhaaroissa tulisi olla tarjolla vahvempaa tukea ohjaajille silloin kun joudutaan jättämään tuttu ja turvallinen taakse ja astumaan uuteen tuntemattomaan. Lisäksi eri koulutusten kehittäminen yhteistyössä vaatii jatkossa huomion kiinnittämistä tasalaatuiseen ohjaukseen työssäoppimisjaksoilla. Tutkimukseni tuloksia voidaan käyttää työssäoppimisen ja ohjausosaamisen kehittämiseen, sekä eri koulutusten välisen yhteistyön kehittämiseen.

Avainsanat: kerronnallisuus, ohjaaminen, ohjaus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen koulutus, työssäoppiminen

Sisältö

1 Johdanto.....	4
2 Teoreettinen viitekehys.....	6
2.1 Työssäoppiminen varhaiskasvatuksen koulutuksessa.....	6
2.2 Ohjaaminen.....	7
2.2.1 Hyvän ohjaajan taidot.....	9
2.2.2 Ohjauksen dialogisuus ja reflektio.....	11
2.3 Ohjaus osaamisen kehittyminen	13
3 Metodologiset valinnat.....	15
3.1 Tutkimustehtävä	15
3.2 Kerronnallisuus.....	16
3.3 Aineiston kuvaus	18
3.4 Aineiston analyysi	21
4 Tulokset.....	26
4.1 Ohjausprosessin merkitys rakentuu ohjaajan aiemmista kokemuksista ja lähtökohdista käsin	26
4.2 Opiskelijakohtaiset painotuserot suuntaavat ohjausprosessia	29
4.3 Haasteet ja yllättävät tilanteet toimivat ohjausprosessin pysäyttäjinä ja tienhaaroina saaden aikaan varhaiskasvatuksen moninaisen työssäoppimisen kokonaisuuden.	31
5 Johtopäätökset.....	36
6 Pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus	39
Lähteet	45

1 Johdanto

Työssäoppiminen on opettajan koulutuksen keskeinen prosessi (Väisänen, 2002). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija hankkii käytännön osaamista varhaiskasvatuksen kentällä tehtävään työhön koulutukseen kuuluvalla työssäoppimisjaksolla. Ohjaavan opettajan rooli työssäoppimisjaksolla on monipuolinen; olla opettajana lapsille ja kouluttaa ohjattavaa (Andreasen ym., 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastelen ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia työssäoppimisen ohjaamisesta. Työssäoppimisjaksoa ohjaavalla varhaiskasvatuksen opettajalla on olennainen osa ja suuri merkitys opettajaksi kasvussa (Clarke ym., 2014).

Clarke, ym. (2014) mukaan ohjauksen näkökulmasta on tärkeää tuoda painoarvoa yhteistyössä toimivalle ohjaukselle, koska ohjattavana olevat opiskelijat pitivät tätä erittäin tärkeänä ennen valmistumista. Clarke, ym. (2014) nostivat esiin näkökulman, jossa nykyiset käytännöt opettajien ohjaamiseen valmistautumista varten eivät ole riittäviä, vaan tulisi selkiyttää ohjaavien opettajien tietoa siitä, miten heidän toivotaan osallistuvan opettajankoulutuksen näkökulmasta. He huomasivat, että ohjaaja ei ole useinkaan valmistautunut ohjaamiseen, eikä ohjattavan koulutuksen puolelta kiinnitetä tarpeeksi huomiota ohjausosaamiseen (Clarke, ym., 2014). Ambrosetti (2014) toteaa ohjaamisen olevan monitahoista, jonka vuoksi sillä ei voi olla tiettyä reseptiä.

Työssäoppimisen ohjaamisesta tiedetään jo, että ilman ohjauskoulutusta ja ohjauksen ollessa jopa itsestään selvä osa työtä, on ohjauksen todettu olevan epätasalaatuista (esim. Matengu, ym. 2020). Matengun ym.(2020) mukaan työssäoppimisjakson aikana ohjattavan kokemien epäselvyyksien on todettu tuovan stressiä. Stressiä tuovat epäselvyydet kohdistuvat rooleihin, sekä odotuksiin, siksi työssäoppimisen prosessin tulisi olla yhteisöllisempi ja dialogisempi (Matengu ym., 2020). Epäselvien odotusten lisäksi ohjaavan opettajan näkökulmaa ole huomioitu riittävästi (mm. Väisänen, 2002). Foong ym. (2018) kuvaavat, että ohjausprosessin toiminta tukee opettajaopiskelijan ajattelua ja käytäntöä todeten, että ohjaajan tuen avulla ohjattavat oppivat refleктоimaan. Ohjaajan käytöksellä on vaikutusta sosiaaliseen ilmapiiriin ja reflektion tasoon. He toteavatkin, että työssäoppimisen ohjaajat hyötyvät koulutuksesta, joka kehittää ohjaamista demokraattisemman ryhmätoiminnan ja oletuksien kyseenalaistamisen näkökulmasta (Foong, ym., 2018). Ohjaamisen koulutuksen myötä voidaan saavuttaa ymmärrystä ja syventymistä ohjaamiseen (Matengu, ym. 2020).

Koska ohjaaminen on huomioitu tutkimuksissa ja siihen on haluttu panostaa työssäoppimisen kehittämässä, tämän tutkimuksen valossa keräsin ryhmäkeskustelun kertomukset kahdelta ohjaamisen lisäkoulutusta saaneelta ohjaavalta varhaiskasvatuksen opettajalta. Kertomusten avulla etsin vastausta tutkimuskysymykseen: mitä ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kertovat opiskelijoiden ohjaamisesta työssäoppimisjaksolla. Tutkimuksessani ohjaamiseen liittyvien merkitysten kartoittaminen ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmista rikastaa ja syventää ymmärrystä ohjaamisesta, jotta kehitettäessä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen työssäoppimista ohjaavien opettajien näkökulmat voisi huomioida paremmin. Metodologianani tutkimuksessa on kerronnallisuus. Ryhmähaastattelun kertomukset analysoin kerronnallista analyysitapaa käyttäen.

Tutkimusta tehdessäni tein kasvatustieteen maisteriopintoihin kuuluvaa työelämäopintojaksoa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Askel -hankkeessa. Oma ymmärrykseni ohjaamisesta on lisääntynyt työssäoppimisen kehittämistyön kautta Askel-hankkeessa, jonka tavoitteena oli kehittää työssäoppimisen käytäntöjä ja toimintaperiaatteita niin, että koulutuksen, varhaiskasvatuksen ja opiskelijoiden yhteistyöstä tulisi saumattomampaa. Varhaiskasvatuksen koulutuksen työssäoppimista kehitetään Opetus – ja kulttuuriministeriön rahoituksella paikallisesti ja valtakunnallisesti (Opetus – ja kulttuuriministeriö, 2019).

Viime aikoina varhaiskasvatuksen koulutuksen ohjaamiseen on tartuttu muun muassa ohjaamisen tasalaatuisuuden kehityksen, harjoittelupäiväkotikehityksen, mentorointi ja oppimiskumppanuuskehityksen ja työssäoppimisenohjauksen käsikirjan tulokulmista (Askel -hanke, Vakaha -hanke, Helsingin yliopiston mentorointihanke). Osana kehitystyötä on tarjottu ohjaamisen lisäkoulutusta päiväkodissa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille, jotka ohjaavat työssään opiskelijoita, eli ohjattavia työssäoppimisjaksolla. Ohjaamisen lisäkoulutusta on tarjottu mm. Askel -hankkeen kehitystyön tuloksena Oulun yliopistossa ja Vakaha -hankkeen kautta Itä-Suomen yliopistossa. Maisterivaiheen opiskelijan roolissa olen itse tutustunut ohjaamisen lisäkoulutukseen, sen tehtäviin ja sisältöön osana opintojani.

Tutkimukseni etenee seuraavassa luvussa teoreettiseen viitekehykseen, jossa avaan ja selkiytän tutkimuksessa käytettävät käsitteet kolmessa alaluvussa. Kolmas luku kuvaa neljässä alaluvussa tutkimuksen etenemistä avaamalla tutkimustehtävän, kuvaamalla kerronnallista tutkimustapaa, aineistoa, sekä aineiston analyysin. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Viidennessä luvussa kuvaan tutkimuksen johtopäätökset ja kuudes luku esittää tutkimuksen pohdintaa ja luotettavuuden tarkastelua.

2 Teoreettinen viitekehys

2.1 Työssäoppiminen varhaiskasvatuksen koulutuksessa

Työssäoppimiskäytännöt eroavat varhaiskasvatuksen opinnoissa yliopistoittain. Koulutuksessa saatavan teorian lisäksi varhaiskasvatuksen opiskelija hankkii käytännön osaamista koulutuksessa järjestettävällä työssäoppimisjaksolla. Tässä tutkimuksessa työssäoppimisella tarkoitetaan opinto-ohjelmaan kuuluvaa työssäoppimisjaksoa. Esimerkiksi Matengun ym. (2020) ja Ukkonen-Mikkolan & Turtiaisen (2014) mukaan työssäoppiminen opettajankoulutuksessa on varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittämistä käytännön päiväkotityössä ohjattuna. Työssäoppimisesta käytetään nimityksiä pedagoginen harjoittelu, opetusharjoittelu (Silkelä, 2004; Väisänen, 2002), työssäoppiminen (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2014), jonka lisäksi Kupila (2007) puhuu varhaiskasvatusyhteisöön osallistumisesta. Oulun yliopistossa on hiljattain siirrytty käyttämään termiä työssäoppiminen, joten tässä tutkimuksessa puhun työssäoppimisestä.

Opettajaopiskelijalle työssäoppiminen on mahdollisuus mallintaa opetuskäytäntöjä (Clarke ym., 2014). Työssäoppiminen päiväkodissa kestää yleensä muutamia viikkoja kerrallaan. Koulutuksessa saatavan teorian ja työssäoppimisjaksolla käytännön varhaiskasvatukseen osallistumisen ei tulisi olla erillisiä osia koulutuksessa tai työssäoppimisjaksolla (Väisänen, 2002). Varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden antavassa kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnossa työssäoppimista on vähintään 15 opintopisteen verran (OKM, 2021).

Varhaiskasvatuksen koulutuksessa työssäoppimisjaksoa koskevat opintojakson yleiset tavoitteet, jonka lisäksi opiskelijat laativat henkilökohtaisia tavoitteita omista lähtökohdistaan jakson yleisten tavoitteiden suunnassa. Työssäoppimisen aikana opiskelija toimii koulutuksen ja kentän rajavyöhykkeellä (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Väisänen (2002) näkee yhdeksi opettajankoulutuksen keskeiseksi prosessiksi työssäoppimisen. Silkelän (2004) mukaan ajatus työssäoppimisesta on aktiivinen vuorovaikutusprosessi, jonka tähtäimenä toimii ammatillinen kehitys, uusien asioiden oppiminen, sekä persoonallinen kasvu.

Työssäoppimisessa varhaiskasvatuksen opettajan kehittyvää asiantuntijuutta ohjataan sekä varhaiskasvatuksen kentän, että koulutuksen puolelta. Kun varhaiskasvatuksen opiskelija menee työssäoppimisjaksolle päiväkotiin, on hänellä kaksi ohjaajaa, toinen näistä päiväkodissa työssä

oleva varhaiskasvatuksen opettaja, harjoittelua ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa harjoittelua ohjaavalla varhaiskasvatuksen opettajalla on useissa yliopistoissa kelpoisuusvaatimuksena opistotason lastentarhanopettajan koulutus, tai yliopistotason kasvatustieteiden kandidaatti tai -maisterin tutkinto. Toinen ohjaaja on yliopistossa työssä oleva opettaja, varhaiskasvatuksen koulutuksen ohjaava opettaja.

2.2 Ohjaaminen

Tässä luvussa avaan ohjaamisen teoriaa tämän tutkimuksen kontekstissa. Ohjaamisen teoria kattaa kauttaaltaan ohjaamisen näkökulman opettajankoulutuksessa, sillä tutkittua tietoa ohjaamisesta nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa on melko vähän. Erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta tutkimusta ovat tehneet mm. Kupila (2007), Ukkonen-Mikkola & Turtiainen (2016) ja Clarke (2014). Ambrosettin (2014) tutkimus on tehty esiopetuksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa puhun ohjaajasta, kun tarkoitan opettajaa ohjaamassa työssäoppimisjaksoa. Selvyiden vuoksi puhun ohjattavasta, kun tarkoitan ketä tahansa työssäoppimisjaksolla ohjattavana olevaa opiskelijaa.

Luvun avuksi kuvaan ohjausprosessia yleisesti, jotta voidaan hahmottaa työssäoppimisen ohjaamisen prosessin tarkoitus, haasteet, sekä vaiheet. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan kirjallisuuden perusteella hyvän ohjaajan taitoja. Toisessa alaluvussa käsittelem ohjausprosessin dialogista ja reflektointia näkökulmaa.

Ohjausprosessin alussa on keskusteltava yhdessä ohjaussuhteen odotukset ja tiedostaa ne (Silkelä, 2004). Odotusten lisäksi (Kupila, 2007) puhuu toiveiden, sekä arvo ja normikysymysten äärelle pysähtymisestä ja toimintatapojen, loogisuuden ja muun pedagogisen toiminnan, sekä yhdessä toimimisen suunnitelman auki puhumisen puolesta. Tämän jälkeen ohjaukselle sovietaan tavoitteet. Yhteisessä keskustelussa voidaan asettaa tavoitteita ohjaajan kannustamana (Foong, ym. 2018). On tärkeää, että tavoitteet ohjaukselle ovat suunnassa opintojakson tavoitteiden kanssa (Ukkonen-Mikkonen & Turtiainen, 2016). Ohjausprosessin tavoitteena on itseenäinen ja itseohjautuva, itseluottamusta omaava, yhteistyökykyinen ja vuorovaikutustaitoinen opettaja, joka ajattelee kriittisesti ja toimii luovasti eri opetustilanteissa, sekä toimii tarkoituksenmukaisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita omassa työssään (Silkelä, 2004; Ukkonen-Mikkonen & Turtiainen, 2016).

Työssäoppimiskokemuksissa ohjattavan näkökulmasta ohjauksen merkitys on suuri (Atjonen, 2011; Clarke ym., 2014). Ohjausprosessissa ohjaajan ohjausorientaatiolla on merkitystä, sillä ohjaajan käsitykset tavoitteista, koulutuksesta tai jäsenyyksestä vaikuttavat, ohjauksen olevan näin monimerkityksistä ja tilannesidonnaista (Väisänen, 2002; Ambrosetti, 2014). Ohjausorientaatiolla tarkoitan edellä mainittujen käsitysten jäsenystä ohjausprosessiin.

Ohjaajan on hyvä ymmärtää, että ohjattavan tieto rakentuu oppimisprosessissa, jossa osallistujalla on korkeasti kehittyneet tiedolliset, sekä sosiaaliset taidot (Kupila, 2007). Ymmärryksen syvenemiseen vaikuttaa ohjaajan selkeä tapa ilmaista olennaista tietoa (Foong ym., 2016). Oppimisprosessia voi sanoa jonkinlaiseksi sivistysprosessiksi, jossa kehitytään yhdessä tietyn matkaa. Asiantuntijaksi oppimisessa onkin huomioitava yksilön kognitiot, uskomukset, arvot, tunteet ja vuorovaikutus, sekä roolit (Kupila, 2007). Myös turvallinen olo oppia on tärkeää (Foong ym., 2016).

Sikkelän (2004) mukaan ohjausprosessin haasteena voi olla teatteriksi muodostuva vuorovaikutus, jossa ohjattava mielistelee ohjaajaa. Mielistelyllä tarkoitan esimerkiksi sitä, että ohjaaja noudattaa jotain kyseisen työpaikan käytäntöä päämääränään pitää ohjaaja tyytyväisenä. Lisäksi tiedon kulku opiskelijan ohjausta koskevissa asioissa on koettu ajoittain tuovan haasteita ohjausprosessiin (Matengu 2020; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016).

Ohjausprosessille on teorisoitu erilaisia malleja. Kramin (1983) vaihekuvauksen mukaan ohjaussuhteen lähentymisvaiheessa ohjaaja ja ohjattava tutustuvat ja ohjaaja ottaa roolinsa. Ohjaajan roolimalli ja arjen toimintojen tuen vaihe syntyy, mikäli suhde kehittyy lähentymisvaiheen yli. Lähentymisvaiheessa tuodaan esille odotukset, toiveet ja tavoitteet (Liinamaa ym., 2014; Kram, 1983). Irtaantumisvaiheessa ohjattava ei ole enää riippuvainen ohjaajastaan. Uudelleen määrittelyvaiheessa suhde muuttuu vertaissuhteeksi säilyttäen ehkä kontakteja, kiitollisuutta ja arvostusta. Tämä prosessi käsitetään vuosia pitkäksi. Jowettin (1998) ohjaussuhteen vaiheet ovat 1) alustava orientaatiovaihe, 2) vakiintuminen, 3) suoritus- ja toteutusvaihe ja 4) loppuvaihe. Ohjaussuhde alkaa yhteisistä neuvotteluista ja päättyy itsenäisempään vastuun ottoon ohjausprosessissa ohjaajan jatkaessa haastamista, havainnointia ja palautteen antoa (Jowett, 1998).

Sikkelä (2004) kategorisoi ohjauspyrkimystä kuusiportaisesti: 1) mallin antaminen, 2) itseluottamuksen vahvistaminen (ammattillinen itsetunto), 3) vuorovaikutustaitojen oppiminen (ilma-

piiri, kommunikaatio), 4) opetustaitojen kehittyminen (pedagoginen sisältötieto), 5) metakognitiivisten taitojen kehittyminen (reflektiokyky) ja 6) eettiseen toimintatapaan kasvaminen (vastuullisuus ym.).

Näitä kategorioita voi pitää ohjausprosessin tavoitteina. Silkelän (2004) mukaan ohjattavan tulee löytää oma tapa toteuttaa opettajan työtä. Lisäksi hänen mukaansa ohjaamiseen liittyy subjektiivisen kasvatusteorian merkitys, joka on joskus tiedostamatonta. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedostamattaan ohjaaja voi siirtää ohjattavalle ajatuksia, jotka eivät ole perusteltuja ohjaavien asiakirjojen tai teorioiden mukaan. Ohjauksen tuleekin perustua ohjaajan tiedostettuun kasvatustilafilosofiseen arvoperustaan ja sellaisten kasvatustieteellisten teorioiden tuntemiseen, jotka luovat toimivan lähtökohdan ja ymmärtämisyhteyden ohjaajan ajattelulle ja toiminnalle (Silkelä, 2004).

Yhteenvedon voisi todeta ohjausprosessin olevan ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksessa toteutuva prosessi, jossa ohjaajan käytännön ja teorian kokemus yhdistettynä ohjattavan tuoreeseen teoriatietoon muodostavat kumppanuuden. Ohjaamisen prosessia voidaan katsoa erilaisten teoreettisten kategorioiden kautta, hahmottaen prosessin alkua, vaiheita ja loppua. Ohjaamisen prosessissa tehtävänä on saavuttaa tässä kumppanuussuhteessa tarvittava konteksti palautteen, reflektion, selkeiden roolien, kokemusten ja yhteistyön keinoin.

2.2.1 Hyvän ohjaajan taidot

Useat tutkijat ovat kuvanneet hyvälle ohjaajalle kuuluvia taitoja. Silkelä (2004) kuvaa, että parhaita ohjaussuhdetta tavoitellakseen ohjaajan ja ohjattavan välillä vallitsee luottamus, ystävyyden, vastavuoroisuus ja kunnioitus toisiinsa. Ohjaajan välttämättömät taidot Väisänen (2002) mukaan ovat erilaisten opetus- ja oppimisteorioiden, oppisisältöjen ja ainedidaktiikan tuntemus. Hyvän ohjaajan tunnusmerkkejä Atjosen (2011) mukaan ovat joustaminen, palautteenantokyky, reiluus, tuki, opiskelijakeskeisyys, positiivinen asenne ja sopiva vaatavuus ohjattavaa kohtaan. Ambrosetti (2014) kuvaa hyvän ohjaajan taidoiksi päätöksenteon, yhteistyö- ja viestintäkyvykkyyden, ongelmanratkaisutaidon ja arvioinnin. Väisänen (2002) luettelee hyvää ohjaajaa termein: oman alansa asiantuntija, luotettava ja työhön sitoutunut, empaattinen ja tavoitettavissa oleva. Hyvä ohjaaja näyttää suuntaa sille, mistä askarruttavien pulmien vastaukset voisivat löytyä (Foong, ym. 2018). Ohjaajan rooli Silkelän (2004) mukaan on olla haastaja, kuuntelija, toimia mallina, antaa ohjeita ja neuvoja.

Ohjaaja edistää ammatillista kasvua antamalla tukea, toimimalla reilusti ja johdonmukaisesti. Tärkeää on myös tiedostaa roolinsa ja sen, miten ja minkälaisissa tilanteissa näitä rooleja voidaan käyttää (Ambrosetti 2014). Myös kypsyytensä sosiaalisessa mielessä ja elämäkokemus, sekä huumori liitettiin Väisäsen (2002) tutkimuksen aineistossa hyvään ohjaajaan. Hyvä ohjaaja keskustelee pulmista ja haasteista luennoimatta valmiita vastauksia (Foong, ym. 2018).

Yhteenvedon voisi todeta, että hyvänä ohjaajana toimimiseen tarvitaan monipuolisia taitoja. Hyvän ohjaajan taidoiksi nimetään siis useimmiten asiantuntijuus, luotettavuus, sekä tietoinen toimiminen, kuten johdonmukaisuus, sitoutuneisuus ja reiluus. Kun taas elämäkokemus, huumori neuvominen mainittiin harvemmin. Kuten aiemmin on todettu, että ohjaaminen on moninainen prosessi. Tämän lisäksi ohjaajana toimiva opettaja opettaa työssään lapsia.

Hyvän ohjaajan taitojen kuvauksessa mainittiin tärkeänä asiana ohjaajan roolin tunteminen. Väisäsen (2004) tutkimustulosten mukaan ohjaajan rooli voi olla 1) reflektiivinen valmentaja ja haasteiden asettaja, 2) opetuskäyttämisen opastaja, 3) opiskelijan persoonallisen opetuksellisen vahvistaja, 4) tuen antaja ja kasvun vahvistaja, 5) mallin ja palautteen antaja ja 6) oman praktisen tietonsa artikuloija opetusharjoittelijalle. Foong ja kumppanit (2018) taas painottavat ohjaajan roolia pohdinnan syventäjänä, sillä ohjaavalla opettajalla on vaikutusta pohdiskelun tasoon. Myös opiskelijoiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus edistää asiantuntijaksi kehittymisestä, sillä opiskelijat saavat tukea toisistaan ja oppivat toisiltaan (Kupila, 2007).

Ohjausprosessissa ohjaajan roolin voi jakaa esimerkiksi kouluttajan, arvioitsijan ja henkilökohtaisen tukijan rooliin (Väisänen, 2002). Vehviläinen (2000) kuvaa ohjattavan tulevan tietoisemmäksi useista vaihtoehdoista ja kykenee näin harkitumpiin päätöksiin (Vehviläinen, 2000). Ohjausprosessissa ohjaajan ja ohjattavan välille kehittyy suhde, jota voi tarkastella kognitiivisessa, eli tiedollisessa, sosiaalisessa ja affektiivisessä, eli tunnetasossa, (Väisänen, 2002). Ohjaamisen prosessissa ohjaajan rooli onkin monimutkainen ja roolien tiedostaminen on tärkeää, jotta niitä voisi ohjauksessa hyödyntää (Ambrosetti, 2014). Ohjausprosessissa ohjaajan tulisi toimia edellä mainituilla tasoilla (Väisänen 2002).

Sikkelän (2004) mukaan ohjauksella voi olla erilaisia päämääriä ja ohjaajan onkin tärkeä ymmärtää ohjattavan oppimisen olevan vaihteista. Ensin tiettyjen tavoitteellisesti harjoiteltavien taitojen on tultava tutuiksi, sitten korkeampiasteinen ongelmanratkaisu tiedollisesti ja teoreettisesti. Tämän jälkeen opetellaan taas uusia taitoja (Sikkelä, 2004). Ohjaamisen prosessissa ohjauksen tarkoitus on antaa ohjattavalle ideoita monista näkökulmista, syöttämättä valmiita toimintamalleja (Vehviläinen, 2000).

Väisänen (2002) mukaan työssäoppimisen prosessi näyttyy kokemuksen, jossa ohjaaja siirtää ohjattavalleen omia mallejaan ja toimintatapojaan. Hän kutsuu tätä kontekstuaaliseksi ohjaukseksi, jossa ohjaajan tehtävänä on auttaa käsitteellistämään ohjauksen kokonaisprosessia ja ohjausaktia, sekä ottaa huomioon painotuserot ohjattavien ja ohjaajien välillä (Väisänen, 2002). Ohjaajan taitoihin kuuluu ohjata ohjattavaansa saavuttamaan tarvittava konteksti (Clarke ym., 2014), joka tarkoittaa työssäoppimisjakson tavoitteisiin pääsyä. Väisänen (2002) toteaa, että ohjaajalla on oltava myös näkemys siitä, mitä opettajankoulutusprosessi kokonaisuudessaan on, jotta hän osaa suhteuttaa ohjauksen tähän kontekstiin. Hän jatkaa, että vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden tuntemista sekä taitoa tukea ohjattavaa hänen opettajapersoonansa kehityksessä voidaan edellä esiteltyjen taitojen ohella pitää hyvän ohjauksen välttämättöminä edellytyksinä (Väisänen, 2002).

2.2.2 Ohjauksen dialogisuus ja reflektio

Ohjauksen vuorovaikutteisuus Silkelän (2004) mukaan näyttyy dialogisuutena, kommunikationa, ohjattavan tarpeiden kuunteluna ja herkkyyden osoituksina asiantuntevasta toiminnasta. Näin ohjattavan tiedostamis- ja konstruointi prosessi syvenee. Ohjaus on päämäärätietoista perustuen tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutteisuuteen (Ambrosetti, 2014). Ohjaamisessa Kupilan (2007) mukaan asiantuntijuus kehittyy dynaamisessa ja vuorovaikutteisessa suhteessa työyhteisöjen ja subjektin välillä. Sosiaalisen reflektion myötä ohjattava kykenee tutkimaan reflektioiden erilaisuutta ja lisää ymmärrystään ohjaussuhteessa vaikuttavista tunteista, ajattelutavoista (Kupila, 2007). Reflektioksi käsitän havainnoimisen, käytännön toiminnan harjoittelun ja omien taitojen arvioimisen (Okm, 2021). Sosiaalinen, eli yhdessä tapahtuva reflektio syventää ymmärrystä toisten tavoista ajatella, havaita tai tuntea (Kupila, 2007).

Dialogisuutta voidaan Väisänen (2000) mukaan määritellä vastavuoroiseksi, kriittisreflektiiviseksi, täyspainoiseksi ja osallistuvaksi vuorovaikutussuhteeksi. Se on myös tasavertaista, empaattista ja reflektiivisyyden, sekä aidon kiinnostuksen osoitusta toisesta ihmisestä (Väisänen, 2002). Ohjaajan tulee tukea ohjattavaa löytämään itsestään uusia mahdollisuuksia (Vehviläinen 2000). Dialogisuus ohjausprosessissa tarkoittaa vapaata ja avointa neuvottelua vuorovaikutussuhteessa, sillä silloin toiminta on luovaa ja rakentavaa molempien osapuolien kokemusyhteyden säilyessä (Väisänen 2002).

Ohjausprosessissa ohjaaja ja ohjattava ovat dynaamisessa, vapaaehtoisessa, tukea antavassa ja intensiivisessä vuorovaikutussuhteessa, jossa dialogisuus onnistuu (Väisänen, 2002) Kupila

(2007) kiteyttää ideaa, jossa kokematon ohjattava jakaa tuoretta teoreettista tietoa ohjaajalleen, joka vuorostaan jakaa käytännön osaamista ohjattavalle. Näin kumpikin voi konstruoida oppimistaan vuorovaikutuksessa omista lähtökohdistaan ja kehittyä lisää omilla alueillaan dialogisesti keskustellen. Näin ohjaajan suhde ohjattavaan näyttäytyy kumppanuutena, jotka yhdessä muodostavat samaan suuntaan katsovan tiimin (Quinones ym., 2019). Ohjaussuhde ei ole aina vapaaehtoinen. Esimerkiksi opiskelijan asemassa ohjattavana oleminen kuuluu koulutukseen, jotta ammatillinen kompetenssi, eli osaamistavoitteet tulisivat saavutetuksi (Väisänen, 2002). Tämän vuoksi vastavuoroisuus ja ymmärrys ohjaussuhteessa korostuvat ja dialogisen keskustelun osaaminen on tärkeää.

Työssäoppimisen aikana kokeneen opettajan ohjauksessa ohjattava kehittyy ja pyrkii parantamaan opetustaitojaan (Clarke ym., 2014). Tähän prosessiin kuuluu pohdintaa ja reflektiota oman ammatillisuuden kehittymisestä (Silkelä, 2004; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016; Ambrosetti, 2014). Reflektion avulla ohjattavat saavuttavat syvällisempää pohdintaa, jota varten ohjattavat tarvitsevat ohjaajan apua (Foong ym., 2018). Pohdinnan lisäksi ohjausprosessin vuorovaikutteisuuteen kuuluu merkittävänä osana palautteen anto. Clarken ym., (2014) mukaan palautetta antaessa keskitytään kuvailemaan vastausten sijasta. Ohjattavat odottavat ohjaavalta opettajalta kannustusta ja rakentavaa palautetta, sekä keskustelua ja perusteluja (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Perusteltu palaute on tärkeää, jotta ohjattava voi rakentaa uutta tietoa (mm. Clarke ym., 2014; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Palautteen perusteella opiskelija voi edelleen reflektoida kehittyvää asiantuntijuuttaan.

Ohjaajat ovat palautteen antajia, käytännön mallin antajia ja ikään kuin ammatin portinvartijoita (Clarke ym., 2014). Palautteen avulla he tarjoavat ohjattaville mahdollisuutta reflektioon. Reflektoinnin avulla tarkastellaan laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja parannetaan toimintaa niin, ettei varhaiskasvatuksesta tule mekaanista toimintaa (Foong ym., 2018). Reflektion täytyy kuitenkin olla muutakin, kuin ”näpertelyä” tai ”pieniä hiomista”, täytyy olla tietoinen, että pohdintaa käytetään oikein (Clarke ym., 2014).

Clarcken ym., (2014) mukaan tarkkailemisen ja toiminnan analysoinnin tavan on todettu olevan tehokas ohjaavan opettajan tapa osoittaa reflektiota. Refleктоiva ote vaikuttaa ohjaavien opettajien vuorovaikutukseen ohjattavan kanssa (Clarke ym., 2014). Vuorovaikutteisuuden lisäksi työssäoppimisessa ohjataan refleктоimaan itseohjautuvuutta (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Reflektion ohjaava opettaja laajentaa ohjattavan näkemyksiä, menen helposta syvemmälle tasolle palautteen annossa rikastuttaen ohjattavan oppimista (Clarke ym., 2014). Myös

ohjattavan vuorovaikutteisuutta tulee arvioida suunnittelun, havainnoinnin, motivaation ja tavoitteiden asettelun lisäksi (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Ilman ohjaajan tukea kriittiseen, refleктоivaan pohdintaan on vaikea ryhtyä, kun kokemusta on vasta vähän (Foong ym., 2018).

2.3 Ohjaus osaamisen kehittyminen

Ohjaajana toimiminen ei ole itsestään selvä taito (Ambrosetti, 2014). Opiskelijoiden ohjaamisen on ajateltu olevan osa varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien työn kuvaa, eikä heidän näkökulmiaan ole huomioitu aiemmin, jonka vuoksi tasalaatuisen työssäoppimisen turvaamiseksi on alettu kiinnittää huomiota ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kouluttamiseen (esim. Matengu ym., 2020). Opetus -ja kulttuuriministeriön rahoittamilla hankkeilla eri yliopistoissa ohjauksen tasalaatuisuuteen on kiinnitetty huomiota esimerkiksi tutkimalla tai järjestämällä ohjaamisen lisäkoulutusta. Lisäkoulutuksen tavoitteena on oppia tuntemaan ohjaamisen keskeiset käsitteet, teoreettisia lähestymistapoja ja menetelmiä, sekä soveltaa erilaisia lähestymistapoja ohjaukseen liittyen. Omien taitojen analysointi ja kehittäminen kuuluvat myös ohjaamisen lisäkoulutuksen antiin (Joy - Jatkuvan oppimisen yliopisto, 2021). Esimerkiksi Tampereella ohjaamisen lisäkoulutusta kutsutaan mentorointikoulutukseksi, ja sen käyvät kaikki varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita työssäoppimisessa ohjaavat (OKM, 2021).

Väisänen (2002) mukaan ohjaussuhde muotoilee ammattikäytäntöä ja tulee huomata, että asiantuntijuuden rakentuminen ei perustu käytänteiden toistamiselle. Hän jatkaa, että työssäoppimisen ohjauksen tarkoitus on kehittää ohjattavan ammatillisuutta ja ohjaussuhteeseen kuuluvat ohjaaja ja ohjattava. Väisänen (2002) toteaa myös, että, sekä ohjaajalla, että ohjattavalla on odotuksia, uskomuksia ja tarpeita, jotka voivat ajautua ristiriitaan ohjausprosessin aikana ja olisi tärkeä nostaa esille ohjattavan käyttöteoria ja ohjaajan uskomukset, asenteet ja viitekehys. Kupilan (2007) mukaan ohjattavan asiantuntijuus kehittyy dynaamisessa suhteessa työyhteisöjen ja subjektin välillä. Väisänen (2002) toteaa, että ohjausprosessissa ohjaajan ennako-odotusten esiin nostaminen olisi myös tärkeää.

Väisänen (2002) mukaan ohjauksessa pelkkä ohjaajan oman toiminnan kyseenalaistaminen ei riitä, vaan koko ohjauksen tulisi perustua näkemykseen, joka on teoriapohjainen. Ohjauksesta tulisi oppia, että hiljaisen tiedon alueelle jääviä asioita voi olla vaikea tunnistaa ja sanoittaa (Väisänen 2002). Ohjaaja oppii myös työssäoppimisprosessissa. Tutkimuksissa on havaittu,

että ohjaamisen koulutus auttaa ohjaajaa jäsentämään ohjaamista päivä- tai viikkotasolla ja ohjausosaamista voi laajemmin myös hyödyntää. mm. ohjattavan kanssa yhteisiin keskusteluihin (Ambrosetti 2014).

Ohjaamisen koulutuksessa tulisikin kiinnittää huomiota esimerkiksi Silkelän (2004) ajatuksen mukaan, jossa ohjaajan tehtävänä on oman teoreettisen tietämyksensä avulla auttaa ohjattavaa hahmottamaan opetuksen ja kasvatuksen ilmiöitä yleisempien kasvatustieteen teoreettisten käsitteiden kautta, eli tukea teoria – käytännön kehittämisessä. Ohjaajan tulisi tuoda ohjattavan arkikäsitteisiin mukaan teoreettinen tieto ja ymmärrys (Sikkelä 2004). Teoreettista tietoa tarvitaan, jotta muuttuviin tilanteisiin pystytään reagoimaan (Hakkarainen ym. 2002). Tätä ohjaajan tietoutta pyritään lisäämään ohjaamisen lisäkoulutuksella, sekä työssäoppimisen oppailla, kuten monissa yliopistoissa on tehty (esim. Varhaiskasvatuksen kumppanuusverkosto).

3 Metodologiset valinnat

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän pro gradun tutkimustehtävänä on selvittää, mitä varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kertovat varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjaamisesta työssäoppimisjaksolla. Millisin (2015) mukaan tutkimuksessa tärkeää on tunnistaa, kenen ongelma tutkimuksen aihe on. Tässä tutkimuksessa voi sanoa tutkimusongelman olevan yhteiskunnallinen siinä mielessä, että yhteiskunnassa tarvitaan päteviä varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat saaneet tarkoituksen mukaista, eli tasalaatuista, dynaamista ja dialogista ohjausta työssäoppimisjaksollaan (Mills, 2015). Ongelman yksilöllisyys näyttäytyy siitä näkökulmasta, että ohjaajat yleensä eivät ole aiemmin saaneet laadukasta koulutusta ohjaustyöhön, joka vaikuttaa ohjauksen laatuun. Lisäksi ohjaajan näkökulmasta koulutuksessa ohjattavan opiskeleman teorian tiedon ja käytännön välisen suhde työssäoppimisjaksolla varhaiskasvatuksen kentällä, eli päiväkodissa on epäselvää (Matengu ym., 2020). Laadullisen tutkimuksen tavoin tutkimuksessani ratkaisut, sekä tutkimustehtävä ovat muotoutuneet prosessin kuluessa (Kiviniemi, 2018). Metodien, teorioiden ja arvojen avulla muodostuu ongelmanasettelun järjestys (Mills, 2015).

Tutkimukseni tavoitteena on saavuttaa syvempi ymmärrys ohjauksesta työssäoppimista ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomusten kautta. Osallistujat ovat työssään ohjanneet opiskelijoita päiväkodissa ja nyt saaneet lisäkoulutusta ohjaamiseen. Tutkimuskysymykseen vastatakseni lähdin käsittelemään ilmiötä keräämällä kertomuksia ryhmäkeskustelussa. Ihmisen ajatuksia ei voida saavuttaa pelkästään määrällisin aineistoin, jonka vuoksi laadullinen tutkimus on perusteltua. Tutkimuksessani laadullisen tutkimuksen keinoin esille pääsee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa syntynyt tieto, sekä ajatukset ja kokemukset kertomusten kautta.

Tässä tutkimuksessa syntyy kertomuksia ryhmäkeskustelussa, koska osallistujat pääsevät kertomaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen menetelmään nojaten tutkimuksen teko ei edennyt koko aikaa lineaarisesti, vaan teoreettisen viitekehysten muodostus ja analyysi vuorottelivat (Sotkasiira, 2014). Laadullisen tutkimuksen prosessia voidaan pitää oppimistapahtumana, koska aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessissa, kuten tämänkin tutkimuksen yhteydessä (Kiviniemi, 2018). Tutkimuksessani kerronnallisen tutkimuksen keinoin pyrin ymmärtämään ihmistä ja ihmisen

toimintaa kertomuksen kautta (Heikkinen, 2018). Ryhmäkeskusteluun osallistujat tuottavat kertomuksillaan tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa, jotka tässä tutkimuksessa analysoituina ja pääteltynä rikastuttavat ohjaamisen tukemista.

3.2 Kerronnallisuus

Tutkimukseni metodina, ontologisena, sekä epistemologisena kehyksenä toimii kerronnallisuus. Kerronnallisuus on laadullista tutkimusta. Laadulliselle tutkimukselle olennaista on, että tutkijana tarkastelee tutkimaansa kohdetta tietyssä asemassa, tiettyyn aikaan ja tietyssä paikassa, kuten tässäkin tutkimuksessa (Heikkinen, 2018). Kerronnallisuus tässä tutkimuksessa on ryhmäkeskustelun tuottamien kertomuksien tuomien ajatusten merkityksellinen järjestäminen ja uudelleen luominen, josta Carr (1986) puhuu epistemologisena näkökantana. Tutkimusaineistossani puhun kerronnallisuudesta, vaikka täysin tarkkaa eroa ei voida tehdä termien kerronnallisuus ja narratiivisuus välille (Heikkinen, 2018).

Kaasilan (2008) tavoin kertomuksessa olevan juonen käsitän synteetiksi, jossa yksittäiset tapahtumat jäsentyvät kokonaisuudeksi. Kertomuksen synteesi voi edetä rinnakkaisten tapahtumien, muistojen tai tulevaisuuden kerrontana yhdessä kertomuksessa (Kaasila, 2008). Konstruktivistisella lähestymistavalla käsitän kertomuksella esitetyn kokemuksen konstruointia, sillä tutkijana kykenen vain konstruktiioihin toisen kokemuksesta (Riessman, 2015). Myös jokainen kertomus on konstruktio, eli kontekstistaan riippuvainen, joka tarkoittaa, että kertomukset kehittyvät juuri siinä ajassa, missä kertomusta kerrotaan. Kertomisen hetkessä esimerkiksi tunteilla, vireystilalla, muilla osallistujilla tai paikalla on merkitystä kerrontaan (Herman, 2013). Ryhmäkeskustelun kertomukset ovat näin yhteisessä vuorovaikutuksessa tuotettuja (Riessman, 2015).

Tutkimuksessani lähtökohtana on ohjaajien todellisen elämän kuvaus, joka tapahtuu kerronnallisuuden kautta (Puolimatka, 2002; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvailla mahdollisimman laajasti tutkittavaa aihetta (Salminen, 2011) ja kerronnallisen tutkimuksen tavoin se näyttäytyy tässä tutkimuksessa ohjaajan ryhmäkeskustelussa kertomalla muodostuneena aineistona (Riessman, 2015). Tutkimuksessani käsitän kertomuksen käsitteen tietyssä vuorovaikutuksellisessa kontekstissa luotuna, kuulijalle kerrottuna (Herman, 2013). Vertaan Polkinghornen (2015) tapaan kertomusta ”matkan tekemiseen”, jossa matkallaisen tapahtumat ovat sarjoja tiettyine rakenteineen. Kertomisen aikana saattaa tulla eteen muutoksia, jotka vaikuttavat siihen, miten matkalla kuljetaan (Polkinghorne, 2015). Muutokset

näen Uiton & Estolan (2009) tapaan ryhmäkeskustelussa jaettujen kertomusten vaikuttavan siihen, miten osallistuja jatkaa, lisää tai muuttaa kertomustaan. Tutkimukseni kontekstissa kertominen tapahtuu ryhmässä, jossa ominaista on, että yksi kertoo osan ryhmäläisistä kuunnellessa ja seuraava yhtyy omana kertomuksenaan edelliseen. Näin ryhmässä kertomuksen kautta syntyy ymmärrystä toisista (Herman, 2013). Ryhmäläiset kuuntelevat, vastaavat omilla kertomuksillaan, äännähtävät myöntävästi tai esittävät kysymyksiä (Uitto & Estola, 2009). Kertomusten kautta siis jaetaan tarinoita ja tämän lisäksi tässä tutkimuksessa kertomuksen kautta tapahtuu kyseenalaistusta, sekä kriittistä pohdintaa (Uitto ym., 2021).

Ryhmässä tapahtuvassa kertomuksessa syntyy kertomuksia, joissa muiden osallistujien keskeytykset, sekä kertomuksien polveileminen vaikuttavat kertomiseen (Uitto ym., 2021). Tutkimuksessani näen kertomukset myös ajattelun välineenä, sillä muiden ryhmän jäsenten kommentointi ja kysymykset vaikuttavat kertomuksiin, joita voidaan luonnehtia vuorovaikutukselliseksi, relationaaliseksi ja merkitykselliseksi (Herman, 2013). Kertomuksen avulla opimme tuntemaan kertojan tarinan (Meretoja, 2009). Tarinalla tarkoitan suullisesti tai kirjallisesti kerrottua tarinaa, kuten kaunokirjallisuutta tarinan alkuineen, keskikohtineen ja loppuineen (vrt. esim. Laitinen & Uusitalo, 2008).

Ymmärrän kertomuksen käsittävän merkitysten rakentamista, eletyn jäsentelyä ja uuden tiedon muodostumista (Polkinghorne, 1995). Kertomukset tutkimuksessani viittaavat siihen, että ne ovat keskustelussa vuorovaikutuksessa tuotettuja ja tämän myötä polveilevia, kertomuksia. Käsitteillä kerronnallinen tutkimus ja kertomuksellinen tutkimus viitataan tämän tutkimuksen yhteydessä siihen, että aineistossa käsillä on koko kerronnallisuuden prosessi ryhmäkeskustelun kautta (vrt. Heikkinen, 2018). Puhutun kielen lisäksi kerronnallisuuden käsite kattaa kirjoitetut ja visuaaliset materiaalit (Riessman, 2015). Kertomuksen käsitteessä ymmärrän kokemusten ja merkitysten olevan jollain tapaa jäsenelty jatkumo, jota voi pitää kertomuksena (Meretoja, 2009). Kerronnallisuuden kautta ymmärrys lisääntyy perustavanlaatuisesti ihmiselämässä. Se on keskustelua tiedon hankkimisesta ja muodostamisesta (Heikkinen, 2018). Kerronnallisessa tutkimuksessani korostuu konstruktivistinen lähestymistapa, jolloin ajatellaan, että universaalia, yleispätevää tarkastelutapaa ei ole.

3.3 Aineiston kuvaus

Tutkimusaineistoni koostuu ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksista. Kertomuksissa puhuvat ohjauksen lisäkoulutusta saaneet varhaiskasvatuksen opettajat, jotka ohjaavat opiskelijoita työssäoppimisjaksoilla. Ohjaamiseen koulutusta saaneet varhaiskasvatuksen opettajat ovat syventäneet taitojaan ohjaamisen keskeisillä käsitteillä, sekä teoreettisilla lähestymistavoilla ja menetelmillä, sekä soveltaneet näitä opintojakson aikana edelleen analysoiden ja kehittämällä omia taitojaan (Joy - Jatkuvan oppimisen yliopisto, 2021).

Aineistonkeruumenetelmäksi sopi ryhmäkeskustelu, koska halusin kuulla osallistujalähtöisiä kertomuksia mahdollisimman vähillä kysymyksillä. Ryhmähaastattelusta ryhmäkeskustelu eroaa siinä, että tutkija antaa osallistujien keskinäiselle vuorovaikutukselle tilaa (Pietilä, 2017). Halusin saavuttaa paljon keskustelun tuomia ajatuksia ja erilaisia tulokulmia opiskelijan ohjaukseen varhaiskasvatuksen kentällä. Arkipuheen avulla osallistujat kuvaavat toimintaansa, sekä tuottavat arviointia ja luokittelua (Sulkunen, 1990). Ryhmäkeskustelun ominaisuus on ryhmän ennalta arvaamaton ajattelutapa, jossa monenlaiset näkökannat pääsevät esille, sillä ryhmä voi tyrmätä mielipiteitä, joka aiheuttaa mielipiteiden muovautumista tai tuo esille erilaisia näkökulmia käsiteltävistä teemoista (Pietilä, 2017). Ryhmäkeskustelussa esille pääsevät kertomukset osallistujien puheenvuoroissa, sekä jaetut näkemykset, ja eriävät mielipiteet (Pietilä, 2017). Ryhmäkeskusteluun kutsutaan pieni ryhmä ennalta määritellyin kriteerein (Berg & Lune, 2014). Ryhmäkeskustelussa tilaa saa osallistujien tulkinta ja vertailu erilaisista ajattelutavoista ja yhteisesti muodostunut tulkintatapa muodostuu ja mahdollisesti tulee kyseenalaistetuksi (Pietilä, 2017). Kutsu lähetettiin neljälletoista ohjaamisen lisäkoulutukseen osallistuvalla, joista kaksi vastasi osallistuvansa tutkimukseen. Ryhmäkeskustelu toteutettiin iltapäivällä helmikuussa 2021. Osallistujat olivat Oulun seudulla työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia, jotka olivat ohjanneet opiskelijoita työssään päiväkodissa.

Vaikka tavoitteenani ryhmäkeskustelussa oli mahdollisimman vapaamuotoinen keskustelu, tiedostin, että tutkijalla silti on aina jokin tavoite tai aihe. Ryhmäkeskustelun kutsukirjettä suunniteltaessa halusin mahdollisimman monen kutsutuista tarttuvan pyyntöni ja sen vuoksi suunnittelin ryhmäkeskustelun aiheen sellaiseksi, että siihen olisi mahdollisimman matala kynnys osallistua. Pyysin kutsukirjeessä osallistujia valmistautumaan kertomaan ohjaajan polustaan ohjaamisen lisäkoulutus -opintojaksolla annetun tehtävän perusteella, jotta se ei tuottaisi lisä-

työn tuntua osallistujille. Tehtävässä ohjaajan tuli tarkastella omaa polkuaan kertoen niistä merkityksistä, mitkä ovat vaikuttaneet ohjaajana toimimiseen. Pyyntö ei rajannut pois mahdollista muuta keskustelua, jota toivoin ryhmäkeskustelussa syntyvän. Eettisistä syistä osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi en mainitse opintojakson nimeä, toteutusaikaa, tai -paikkaa tutkimuksessani.

Tiedostin siis, että aineistomuotoa ohjaa tutkimuskysymyksen ja tavoitteen suunnittelu. Ryhmähaastattelua suunnitellessani huomioin, että on tärkeää pohtia ennalta mahdollisia ongelmia tai käänteitä, jossa esimerkiksi aineistosta näyttää nousevan alkuperäistä ajatusta tärkeämpiä näkökulmia esille. Sotkasiiran (2014) mukaan reflektiivisyys on tärkeä osa tutkimusta ja käänteisiin voi jo suunnitelmassa varautua. Varauduin siis jo etukäteen, että ryhmäkeskustelussa opettajat kertovat minulle jotain, mitä en ollut keskustelun aihetta suunnitellessani itse tullut ajatelleeksi. Ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun metodinen erityispiirre on ryhmän sosiaalinen vuorovaikutus, joka osaltaan määrittää aineistoa myös siinä mielessä, että se mitä ohjaajat kertovat, muovautuu ryhmän vaikutuksesta (Valtonen & Viitanen, 2020). Näin tehtäväkseni tulkita osallistujien omakohtaista tulkintaa keskustelun aiheista (Puusa, 2020). Tutkimusta näin voi siis luonnehtia sosiaalisessa konstruktiossa tapahtuvaksi ja vuorovaikutteiseksi eri tutkimuskohteiden välillä (Puusa, 2021).

Ryhmäkeskustelun aluksi annoin tutkimukseen osallistujalle lupauksen tutkimusaineiston käytöstä ja sen säilytyksestä (Kuula, 2011). Microsoft Teamsilla tallennettua videoryhmäkeskustelua, sekä litteroitua tutkimusaineistoa säilytetään minun gradutyötäni ja mahdollista jatkotutkimustani varten. Keskustelun tallentamalla varmistan, että voin käydä aineistoa läpi täyttääkseni tutkimustehtäväni, aineistosta päätelmiä tehden (Puusa, 2020). Ryhmäkeskustelun aluksi kerroin, että käytän ryhmäkeskustelua pro graduni aineistona. Kerroin laadullisen tutkimuksen hyvien käytäntöjen mukaan, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi lopettaa koska tahansa (Kuula, 2011). Kerroin myös, että yhteyttä voi ottaa aina, jos tulee mieleen kysyttävää tai muuta tutkimukseen liittyvää. Varmistin ennen aineiston keruuta nämä käytettävyyteen ja vapaaehtoisuuteen vaikuttavat ratkaisut, jotta turvaisin aineiston mahdollisemman monipuolisen käytön myöhemmin (vrt. Ranta & Kuula-Luumi, 2017).

Keskustelun aikana tavoittelin ryhmäkeskustelussani tavallisen kahvipöytäkeskustelun ilmapiiriä (Valtonen & Viitanen, 2020). Yritin luoda keskusteluun sellaisen ilmapiirin, että keskuste-

lijoiden ei tarvitsisi suunnata kertomuksiaan juuri minulle, vaan ryhmäkeskustelun muille osallistujille vapaamuotoisesti (Pietilä, 2017). Kerroin keskustelun alussa, että voin nostaa aiheita keskusteluun, mikäli tarve tulee, mutta keskustelussa ei ole tarpeen odottaa puheenvuoroa tai minun toimivan erityisenä puheenjohtajana. Olin varmuuden vuoksi suunnitellut keskustelun aiheita, joista keskustelijat voisivat kertoa (LIITE 2). Nostin aiheeksi muun muassa heidän ohjaajan polkunsä, ohjaamisen taustat, ohjauksen tärkeitä piirteitä ja fasilitoin jatkokysymyksiä ennalta suunnittele mattomasti esille tulleista aiheista, kuten koronan vaikutuksesta ja eri koulutustaustaisten ohjauksen painotuseroista.

Keskusteluun osallistujat olivat kanssani samalla ohjaamisen lisäkoulutuksen opintojaksolla, mutta muuten he eivät olleet tuttuja entuudestaan minulle, eivätkä keskenään. Keskustelu kuitenkin oli rentoa, sillä tuttu aihepiiri yhdisti meitä kaikkia. Keskustelussa muutaman kerran toinen keskustelija tarttuikin toisen keskustelijan aiheeseen, sekä syntyi vapaampiakin ajatusten vaihtoja. Vapaammat ajatustenvaihdot tuottivat keskustelun muokkautumista ennalta suunnittelemini aiheiden ulkopuolelle. Osallistujat kertoivat kulloisestakin aiheesta pääasiassa vuorotellen, hieman toistensa kertomuksia kommentoiden. Kertomukset saivat siis alkunsa kehoituksestani tai toisen osallistujan kertomuksesta.

Annoin keskustelussa tilaa tutkimussuunnitelmassa aiemmin mainitsemattomille ohjauksen ilmiöille (vrt. Valtonen & Viitanen, 2020; Sotkasiira, 2014). Tällä tarkoitan niitä ohjaukseen liittyviä kertomuksia, joita en ollut etukäteen suunnitellut. Ryhmäkeskustelu eteni välillä vilkkaammin, välillä keskustelun hiljentyen. Tutkijana kuuntelin yhden ”kahvipöytäkeskustelun” loppuun asti. Keskustelun hiljentyessä pyysin osallistujia kertomaan eri näkökulmistaan ohjaukseen liittyen. Toteutuneessa ryhmäkeskustelussa vetäjän vaikutus kuitenkin korostui enemmän, kuin olin ajatellut ja ohjasin keskustelua silloin, kun tuli hiljainen hetki.

Ryhmäkeskustelua aineistonkeruutapana käyttämällä tässä tutkimuksessa pyrin oppimaan keskustelemalla tietoisista, puolitajuisista ja tiedostamattomista psykologisista ja sosiokulttuurisista ominaisuuksista ja prosesseista (vrt. Berg & Lune, 2014). Purin Microsoft Teamsilla videoidun aineiston sanataarkaksi keskusteluksi Word-tiedostolle. Ryhmäkeskustelusta litteroitua tekstiä syntyi kolmetoista sivua. Käyttämäni fontti oli Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1,5. Aineiston litterointivaiheessa tein alustavia tulkintoja aiheesta, fokuksena kokemuksen tavoittaminen ohjaamisen ilmiöstä.

Saadun aineiston myötä täsmentyi se, mitä tämän tutkimuksen lähtökohtana tarkastellaan, sillä esille pääsivät kertomukset ohjaamisesta osallistujien, eli ohjaajien lähtökohdista käsin (Kiviniemi, 2018). Aineistoon vaikuttavat tutkijana omat intressini ja näkökulmani nostaan aineistosta esille sen näkökulman, jota haluan lähteä avaamaan tarkempaan tarkasteluun (vrt. Kiviniemi, 2018). Laadullisen tutkimuksen tavoin vähitellen käsitteellistän aineistosta esiinnousutta ja näkemysteni kautta rajattua kokemusta (Kiviniemi, 2018).

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston läpi lukeminen useita kertoja osoitti minulle, mitä tutkijana siitä löydän. Tämä auttoi minua tekemään valintoja siitä, millä tavalla lähdän aineistoa analysoimaan, sillä kerronnallinen analyysi ei anna yksiselitteistä reseptiä. Ajatukseni tässä laadullisessa tutkimuksessa on löytää ymmärrystä inhimilliseen todellisuuteen, jonka vuoksi analyysissäni etsin jotain uutta, merkityksellistä, jopa ennen havaitsematonta (vrt. Salo, 2014 s. 171), eli tässä tutkimuksessa jotain, mikä olisi tutkimuksellisesti merkityksellistä ja antaisi mahdollisimman laajan käsityksen tutkimukseni tehtävästä. Tarkastelen ryhmän kertomuksia ryhmän muodostamana pienoiskulttuurina, josta etsin yhtenäisiä rakenteita kertomuksiin (vrt. Sulkunen, 1990).

Tutkimuksellisen mielikuvituksen avulla, Millsiin (2015) nojaten, analysoin aineistoani kerronnallisella, kokonaisvaltaisella tavalla aineistoa aistien ja tulkiten, yhdistäen siihen teoriaa päätelmiä tehdäkseen. Jotta tutkimukseni ei perustuisi pelkkään kuvitteluuni, käytän apuna Polkinghornen (1995), Kaasilan (2008) ja Riessmanin (2015) ajatuksia analyysistä. Kerronnallisella analyysillä annan merkityksen aineistolleni. Kerronnallisen aineiston jatkokäsittely vaatii aina tutkijan tulkintaa (Polkinghorne 1995). Analyysissäni nojaudun Phoenixin (2013) ajatukseen, jossa analysoin kertomusta, jolla ei ole selkeää alkua tai loppua. Keskityn kerronnallisessa analyysissäni siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajat minulle kertoivat. Kertomusten konteksti löytyy kerronnan kautta, kuten tämän tutkimuksen aineistossa kertomukset siitä, mikä on kertojan polku tähän hetkeen, mitkä asiat tähän ovat vaikuttaneet ja miten kertoja näkee ohjaamisen nyt (Phoenix, 2013).

Keräämästäni aineistosta muodostui kertomuksia, joihin etsin ohjaamisen tarkastelun kannalta merkityksellisiä näkökulmia (vrt. Phoenix, 2013; Kaasila, 2008). Aineistosta merkitsin valokeilaan kertomukset opiskelijan ohjaukseen liittyen, kuten esimerkiksi kahvipöytäkeskustelun

tuomat ajatukset. Tein näistä muistiinpanoja. Aineistossa kokemus ohjaamisesta välittyy kertomusten avulla. Kertomuksessa kokemuksien merkitykset esiintyvät olematta pelkkää toistoa itse kokemuksesta (Kaasila, 2008).

Polkinghorne (1995) puhuu kerronnallisesta analyysistä narratiivien ja narratiivisen analyysin käsittein. Tutkimuksessani analyysin pohjana toimii Polkinghornen (1995) narratiivinen analyysi, jossa tarkoitukseni on tuottaa aineiston pohjalta uusi kertomus. Aineiston pohjalta tällöin syntyy synteesi, jonka tarkoituksena on esitellä aineiston tutkimustehtävää vastaavat näkökulmat (Polkinghorne, 1995; Kaasila, 2008). Polkinghornen (1995) käsitteistöä poiketen, käytän narratiivisen analyysin sijasta käsitettä kerronnallinen analyysi selkeyden vuoksi. Teema sanan sijasta käytän näkökulma termiä kuvaamaan parhaiten sitä, minkälaisia vastauksia tutkimuskysymykseen löysin. Synteesillä tarkoitan analyysivaiheessa kirjoitettua uutta kertomusta, joka ei sellaisenaan esiinny litteroidussa aineistossa. Synteessissä näkyivät tutkimustehtävän kannalta keskeiset keskustelun aiheet, jotka kokosin edelleen yhdeksi kertomuksia sisältäväksi synteesiksi, jota tarkastellaan tulosluvussa. Kuvaan seuraavaksi analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukija ymmärtää analyysin prosessin kulun.

Vaihe 1

Analyysini ensimmäinen vaihe oli lukea aineisto kokonaisvaltaisesti kokonaan useaan kertaan. Näin sain alulle kirjalliseen muotoon litteroidun ryhmäkeskustelun muodostaman kertomuksen analyysin (vrt. Riessman, 2015). Teoreettisen viitekehyksen kautta peilasin koko aineistoa ja pohdin siinä ilmentyviä käsitteitä, kokemuksia ja merkitykselliseksi nostettuja aihekokonaisuuksia. Teoreettinen viitekehys muotoutui yhtä aikaa ja limittäin aineiston kokonaisvaltaisen lukemisen lomassa, sitä mukaa, kun selkeitä näkökulmia löytyi. Tallasia näkökulmia aineistossa olivat esimerkiksi kertomukset ohjattavana olemisesta ja ohjaajana toimimisesta. Näin syntyi teoreettiseen viitekehykseen osuudet hyvän ohjaajan taidoista ja ohjauksen dialogisuudesta ja reflektiosta.

Lisäksi Covid-19 pandemia, eli korona-aika näkyi ohjauksen näkökulmissa. Aineisto muodostui ryhmäkeskustelun perusteella kokonaisvaltaiseksi tarinaksi, josta erottui keskustelun aihekokonaisuuksia (Polkinghorne, 1995). Varhaiskasvatuksen opettajat muodostivat keskustelussa puheenvuoroja, joilla jatkoivat kertomusta joko minun, tai toisen osallistujan kehotuksesta. Oli selkeästi huomattavissa, kun jokin kertomus päättyi hiljaisuuteen.

Esille nousi selkeästi ryhmäkeskustelussa muotoutuneita merkityksiä ja kokemuksia. Kerronnallisen analyysin keinoin luin kokonaisvaltaisesti aineistoa yhtenä kokonaisena tarinana tulkiten, muistiinpanoja tehden. Sen jälkeen etsin merkityksiä, tavoitellen kerronnallisen analyysin keinoin keskeisiä näkökulmia esille tuovan kertomuksen luomista (Kaasila, 2008; Heikkinen, 2010). Pidin mielessäni tutkimustehtävän.

Vaihe 2

Toisessa vaiheessa aloitin kirjoittamaan aineistosta synteesiä, joka ei sellaisenaan esiinny litteroidussa aineistossa. Tämän tein järjestellen ja jäsenellen litteroitua aineistoa ensimmäisessä vaiheessa tekemiäni muistiinpanojen pohjalta. Nämä muotoutuivat pikkuhiljaa keskustelun näkökulmiksi sisällöltään. Tässä vaiheessa pohdin, mikä on tämän aineiston tulkinnasta käsin merkittävintä. Pidin useaan kertaan aineistoa uudelleen lukemalla huolta kertomuksessa merkityksellisten, esille tulleiden ohjaamisen ilmiöiden käsittelyä mahdollisimman laajasti (Kiviniemi, 2018; Kaasila, 2008).

Synteesiä tehdessä tulkitsin tutkijana tekstiä löytäen aineistosta ohjaamisen ilmiötä koskevat näkökulmat ohjaajien kertomuksien pohjalta. Heikkilän (2018) mukaan taitava tutkija soveltaa sekä metodia, että luovuutta. Sovelsin ja rakensin teoreettista viitekehystä, jotta löytäisin merkityksellisiä tuloksia. Esimerkiksi ryhmäkeskustelussa keskusteltiin siitä, että ohjaaminen eräällä työssäoppimisjaksolla vaihtui päiväkodissa ohjaamisen sijasta etätehtävien ohjaukseen, jolloin etsin tuekseni tuoretta tietoa korona-ajan etätöskentelyn artikkeleista. Tähän aiheeseen sovelsin vapaasti koulutuksen ja opiskelijan näkökulmasta tuotettua aineistoa, sillä ohjaajien näkökulmasta tällaista aineistoa ei vielä ole.

Raakaversioiden perusteella pohdin merkityksiä, joita kerronnallinen analyysi tässä aineisossa voi antaa. Tämä vaihe johdatteli minua seuraavaan vaiheeseen, lähinnä antaen ideoita siitä, mitä seuraavaksi kertomuksille tekisin. Tässä vaiheessa tarkensin yhtä aikaa teoreettista viitekehystä.

Vaihe 3

Kolmannessa vaiheessa jatkoin luovuuteen pyrkimistä, sekä valmiin synteessin tuottamista. Luokiassa edellisen vaiheen synteesiä, pyrin luovuuteen kirjoittamalla raakaversioita tuloksista ja tulkitsemalla ja visualisoimalla niitä. Etsin edellisessä vaiheessa kirjoittamastani synteesistä merkityksiä syventymällä ja tulkiten kertomuksia. Päätin tässä vaiheessa, että synteesi sisältää neljä kertomusta.

Ensimmäinen kertomus tuo näkökulmia lähtökohdista, jotka jakaantuvat ohjauskertomuksiin ja omaan ammatilliseen ohjaamiseen vaikuttaviin kertomuksiin, kuten oma halu ja luontevuus ohjaamiseen, ja kokemusten kautta halu olla tietynlainen ohjaaja. Lisäksi kerrottiin opiskeluajasta, jossa ohjaavat opettajat olivat toimineet positiivisena kannustajana ja alku-urasta, jossa vaikuttivat pysyvyys, sekä mahdollisuus harjoitella, kokeilla ja olla ohjattu. Kokemus erityisyydestä (erityislapsen) ja erityisyyden merkitys suhtautumisessa muihin näkyi kertomuksessa.

Toinen kertomus kertoi ohjaamisen erilaisista raameista, jossa esille nousi arjen työssä jopa vuosienkin ajan tapahtuva opiskelijoiden ohjaaminen vaihtuvien ohjeistuksien. Tähän kertomukseen sisältyy kokemus ristiriidasta ohjaustilanteesta (positiivinen palaute, huono numero, lähtökohdista lähtevät koko jakson tavoitteet, reflektio ja edistyminen) ja pohdintaa ohjaamisen tarkoituksista: rintarinnan käytännön työssä (mallit, normit, uskomukset) vai ohjaamista teoreettiseen pohdiskeluun. Lisäksi aiemmin saatu koulutus ohjaamiseen vaikutti kertomuksessa siihen, miten ohjaamisen ylipäättään näki. Nämä raamit ja painotuserot kertomuksissa ohjaavat vahvasti kertomusten mukaan ohjaamisen prosessia varhaiskasvatuksen kentällä.

Kolmas kertomus valotti tunteita. Vapauttavan kokemuksen merkitys vertautui kertomuksissa todettuun ”karuun todellisuuteen” ja niiden merkityksiin ohjauksessa. Tunteet kertomuksissa liittyivät myös ohjausprosessin vaihteleviin ohjeistuksiin. Osallistujat käyttivät kuvauksia tunteistaan ”vapauttavaa” ja ”karu todellisuus”.

Neljännessä kertomuksessa osallistujat kertoivat muutoksesta ja haasteesta ohjaamisen kokemuksissa. Kertomuksissa esiintyviä ohjauksen haasteita olivat ajankohtaiset korona-ajan muutokset ja opiskelijoiden erilaiset taustat ja oma lisäkoulutus ohjaamiseen.

Vaihe 4

Neljännessä vaiheessa analyysiani jatkoin synteysin muodostamista ja tarkentamista tarkastelemalla edellä kuvattua neljää kertomusta erikseen ja yhdessä etsien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, käyttäen kerronnallisen analyysin vapautta ja lähestyen jopa kaunokirjallisuuden rajoja. Tiedostin, että edellisen vaiheen synteesi ei ollut vielä valmis tutkimuksen tulos. Olin kiinnostunut löytämään Polkinghorneen (1995) väljästi nojaten kertomuksista vakiintuneita ajatuksia, kuten varmana pidettyjä asioita ”tottakai”, tai hyvinä, tai haasteellisina tai epätavallisina pidettyjä asioita (vrt. Kaasila, s. 60-61, 2008). Tässä vaiheessa erityisesti teoreettinen viitekehys

oli tukenani. Tiedostin, että synteesi on silti tutkijana minun konstruoimaani. Tutkimukseni tulokset tulisivat olemaan ryhmässä muotoutunutta tietoa, jolla voin rikastuttaa näkökulmaa ohjaamiseen.

Synteessissä ohjaamisen ilmiön eri variaatiot näyttäytyivät erilaisten kokemusten merkityksen kautta. Kun vertailin edellisessä vaiheessa synteesiini muotoutuneita kertomuksia, huomasin että näkökulmia ovat lähtökohtia pohdittaessa positiiviset, lämpimät, lapsilähtöiset kokemukset, sekä negatiiviset kokemukset. Lähtökohdista kerrottaessa pystyin tulkitsemaan hyviä kokemuksia ohjattavana olemisesta opiskeluaikana, sekä työuran alussa. Kokemukset erityisyyden kohtaamisesta nousivat esille antaen merkityksiä omalle ohjaajana toimimisen prosessille lähtökohdista ja kokemuksista käsin.

Näissä kertomuksissa erottui kokemuksia erilaisten ohjeistusten kautta ohjaamisessa. Erilaiset ohjeistukset johtuvat siitä, että ohjattavilla oli eri koulutustaustoja. Kertomuksissa ohjaaminen koettiin tämän vuoksi ajoittain sekavaksi. Reflektointi ja pohtiminen koettiin vapauttavaksi ohjaamisen tunteiksi kertomuksissa, kun vastassa oli tunteet tiukoista ammattitaitovaatimuksista, joiden perusteella opiskelijaa arvioidaan.

Neljästä kertomuksesta yhdistellen koostin ”tienhaara kertomuksen”, (luku 4.3) jossa haasteita ja yllättäviä tilanteita kohdataan osana ohjaamistyötä. Oma ohjaaminen muuttuu ohjauskokemuksen, sekä ohjaamiseen saatujen lisäkoulutusten myötä. Korona-aika tuo tilapäisiä ja ehkä jopa pysyviä muutoksia ohjaukseen. Osaltaan työssäoppimisen prosessi näyttäytyi kertomuksissa positiivisena kokemuksena. Ohjaajien mielestä oli mukava tehdä arviointia reflektion ja opiskelijan kanssa yhdessä tehdyn pohdinnan kautta.

Vaihe 5

Viidennessä vaiheessa muodostin lopullisen synteessin. Tässä vaiheessa visualisoin edellisessä vaiheessa muotoutunutta synteesiä kirjoittaen aiemmin muodostamiani kertomuksiani uudelleen käyttäen apunani käsitekarttaa, sekä visualisointia piirtämällä alustavista tuloksista kuvan. Lopulliseen synteesiin muotoutui kolme kertomusta, jotka esittelen tulosluvussa.

Pidin koko ajan mielessä, että analyysini tavoitteena oli muodostaa ryhmäkeskustelussa kerrotuista näkökulmista minun tutkijana tulkitsema uusi kertomus, nostaen esille löytämäni keskeiset näkökulmat (Heikkinen, 2018). Synteesiini vastaa tutkimuskysymykseen, eli kuvaa, mitä ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat työssäoppimisen ohjaamisesta kertoivat.

4 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan: *Mitä varhaiskasvatuksen ohjaavat opettajat kertoivat opiskelijoiden ohjaamisesta työssäoppimisjaksolla?* Kerronnallisen analyysin perusteella muodostin kolme kertomusta, jotka vastaavat asettamaani tutkimuskysymykseen. Nämä kolme kertomusta tuovat esille ohjaajien kertomukset ja näkökulmat ohjaukseen saadun lisäkoulutuksen valossa. Nämä kertomukset toimivat tulosluvun alaotsikoina.

- 1). Ohjausprosessin merkitys rakentuu ohjaajan aiemmista kokemuksista ja lähtökohdista käsin.
- 2). Opiskelijakohtaiset painotuserot suuntaavat ohjausprosessia.
- 3). Haasteet ja yllättävät tilanteet toimivat ohjausprosessin pysäyttäjinä ja tienhaaroina saaden aikaan varhaiskasvatuksen moninaisen työssäoppimisen kokonaisuuden.

4.1 Ohjausprosessin merkitys rakentuu ohjaajan aiemmista kokemuksista ja lähtökohdista käsin

Tässä kertomuksessa ryhmäkeskustelussa itseään ohjaajana tarkastelevat osallistujat pohtivat polkuaan tähän hetkeen saakka niiden asioiden kautta, jotka ovat olleet vaikuttamassa siihen, miltä ohjaajuus näyttää nyt (vrt. Phoenix, 2013). Ryhmäkeskustelussa ajatukset lähtökohdista ja ohjauskokemukset aiheuttivat rikasta keskustelua. Ohjaajat kertoivat sekä ohjattavana olemisesta, sekä ohjaajana toimimisesta. Tässä tutkimuksessa, jossa hyödynnetään kerronnallisuutta, pääosassa on ihmisen toiminnan ymmärrys kertomuksen kautta kuten Heikkilä (2018) esittää.

Ohjaajat kertoivat ohjausprosessille merkityksiä omien kokemusten kautta: muistot lapsuudesta, lämpimyys, lapsilähtöisyys, turvallisuuden kokemukset paikasta, sekä negatiiviset kokemukset varhaiskasvatuksesta yhdistettynä kiusaamiseen. Ymmärrys ohjaamisesta kertomuksissa hahmottuu myös muun kuin päiväkotiin liittyvien näkökulmien kautta, kuten kertomus lapsuudesta, lämpimästä, lapsilähtöisestä perhepäivähoidosta. Myös paikkana turvallisen tuntuinen kasvuympäristö perhepäivähoitajan luona on kertomuksissa noussut esille lämpimänä merkityksenä. Negatiivinen kokemus varhaiskasvatuksesta sisälsi sopeutumattomuuden, inhot-

tavuuden ja kiusaamisen tuntemuksia, joista on aikuisuuteen säilynyt halu ja pyrkimys olla turvallinen aikuinen muille. Noora muisteli lapsuuttaan perhepäivähoidossa ja mainitsi, kuinka inhottavalta olo vieraassa paikassa, varahoidossa tuntui. Lisäksi päiväkotiin siirtyminen myöhemmin, oli jatkanut samaa negatiivista tunnetta päiväkodissa olemiseen liittyen-

Noora: Mä oon ollu perhepäivähoidossa, ja perhepäivähoitaja oli lämpöinen ja lapsilähtöinen ihminen ja koin sen tosi turvalliseksi paikaksi kasvaa ja oppia asioita, ja mä inhosin olla päiväkodissa, kun jouduin varahoitoon

Laura: Voi ei, kuulostaa kamalalta

Noora: Muistan, että mä oon ollu 6-vuotias ja ollu päiväkodissa ja se kokemus on sieltäkin se muisto, että mä en yhtään tykänny olla siellä ja mua kiusattiin... Niin, se on mitä itse on säilyttänyt, mitä mä haluan, olla semmoinen aikuinen joka on turvallinen ja niinku semmonen lämpöinen vastaanotto lapsille, että aikuisille, jotka niitä harjoittelijoita tulee, niin tavallaan se muisto on mulla mielessä suurimpana.

On luonnollista, että elämäkerrallinen kokemus liittyy niihin asioihin, jotka olemme kokeneet ja muistamme, kietoutuen muihin merkityksellisiin asiayhteyksiin (Phoenix, 2013).

Kertomuksissa nousi esille lapsuuden jälkeen nuoruus, ja se kuinka luontevaa oli ollut ohjata muita kerhoissa ja ryhmissä, sekä ohjata ja opettaa kavereille heidän mielestään vaikealta tuntuvia asioita. Lisäksi kertomuksissa esiintyivät ohjaukseen liitettyinä kokemukset opiskelusta, työssä olemisesta ja vanhemmuudesta yleensä. Ohjaajat kertoivat heidän opiskeluaikaisista ohjaavista opettajistaan. Sekä koulutuksen ohjaava opettaja, että ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja ovat jääneet positiivisena mieleen. Ohjauksen kerrottiin olleen lämmintä ja kannustavaa. Ohjaajat kertoivat erityisyyden kokemuksista omien lasten tai sisarusten kautta auttavan kohtaamaan muita ihmisiä, kuten ohjattavia. Nämä ovat merkityksiä, jotka vaikuttavat ohjauksen prosessissa taustalla hahmottaen ohjaajan ymmärrystä ohjaamiseen liittyen. Aikuisuus ja ammatillisuus limittyvät aineiston kertomuksissa, sillä opiskelu, ja työssä olominen limittyvät kertomuksissa esille tulleeseen vanhemmuuteen. Seuraavassa katkelmassa Leena kuvaa mieleensä painuneita kokemuksia ohjaamisesta. Noora yhtyy keskusteluun Leenan kertoman pohjalta.

Leena: Tosiaan kerhoja ja ryhmiä ja omia kavereita ohjannut kouluhommissa ja muissa niinkun ohjaamalla ja sen opettamisen kautta kertomalla, että näin se menee.

Noora: Tunnistin myös semmosia, mitä en ollut ajatellut itse, kun sitä omaa polkua mietin, että kun sanoit, että omia kavereitakin oot ohjannut ja opettanut, tunnistan samaa jotain, että muistan

että on lukiosta harjoiteltu yhdessä kokeisiin ja oon opettanut kaverille niitä asioita, mitkä hänelle on ollut vaikeita, että sillä tavalla kyllä samaistun siihen

Ohjaussuhteessa ohjaaja ja ohjattava ovat läsnä (vrt. Väisänen, 2002). Ohjaajan roolissa voi olla monenlaisella matkalla, kuten ohjaajana kerhossa, tai ystävän apuna tehtävissä. Tässä tapauksessa ohjaajat ovat antaneet tukea ja toimineet mallina (vrt. Väisänen, 2002; Silkelä, 2004).

Leenan ja Nooran kertoman mukaan koulutuksen ohjaava opettaja ja ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja ovat kannustaneet ja luoneet uskoa ohjaustyylillään arkaan ja ujoon opiskelijaan. He kertoivat, että työelämässä ohjaajuuden kehittymiseen vaikuttaviksi tekijöiksi ovat nousseet pysyvä työpaikka, tuttuus ja turvallisuus ja kokemus siitä, että saa harjoitella ja olla ohjattava myös työelämässä. On tärkeä saada kasvaa, kokeilla ja löytää oman paikkansa.

Leena: Sillon yliopistossa oli sellainen opettaja, joka teki vahvan vaikutuksen, sillä omalla tyylillään, miten hän osasi kohdata minut, niin kuin aran ja ujon ihmisen ja pystyi luomaan sellaista uskoa, että kyllä sä tästä selviät ja susta tulee hyvä.

Noora: Ja mulla oli yliopistossa... Mä tein mun päättöharjoittelun siinä vakan kerhossa ja mulla oli siinä mun opettaja, mun ohjaava opettaja siinä ja hän on jättänyt semmosen ison jäljen myös minuun.

Tulkitsen, että kertomuksissa ohjattavana oleminen on koettu hyvän ohjauksen kautta, joka on jäänyt mieleen ohjaten merkittävästi itseä ohjaamisessa. Etenkin, kun itse ohjaamiseen ei sinällään ole aiemmin ollut perehdytystä (Väisänen, 2000; Matengu ym., 2020). Hyvään ohjaajuuteen kuuluu tuki, reiluus, johdonmukaisuus, jousto, palaute, positiivinen asenne, sekä vaatavuus sopivalla tavalla (Atjonen, 2011; Foong ym., 2018; Silkelä, 2004).

Vanhemmuudessa omat lapset, ja sisarukset, joilla on tuen tarvetta ja erityisyyttä, ovat antaneet ohjaamiselle merkityksiä kertomuksissa. Kokemukset auttavat kohtaamaan muita ihmisiä. Ohjattavaakaan ei voi arvioida vain oletusten kautta, vaan ohjattavalla on tärkeä oma historiansa. Omat lapset esiintyivät kertomuksissa suurimpina ohjaajuuden ammatillisina kasvattajina. Eri-tisyyden kokemusten kautta myös kertomusten mukaan ymmärrys muista ihmisistä yleensäkin lisääntyy, sekä se että asioita ylipäättään voi tehdä monella tavalla, eikä suoria johtopäätöksiä voi tehdä. Opiskelijan todettiin kertomuksissa tuovan aina jotain uutta ja sitä kautta jotain hyödyllistä ryhmään ja se on yksi syy, miksi kertomuksen kertoja halusi ohjata opiskelijoita. Seuraavassa katkelmassa Leena ja Noora keskustelevat erityisyyden kokemuksistaan.

Leena: Mulla on erityinen veli, jonka kanssa mä oon paljon tehnyt sitä työtä ja elänyt elämää. Hän on sillä tavalla vaikuttanut varmasti siihen, minkälainen mä olen ohjaajana ja ymmärrän erilaisia ihmisiä, kun he vastaan tulee maailmassa

Noora: Mulla on kolme erityisen tuen tarvitsevaa, tai tehostetun tuen tarvitsevaa lasta ja heidän kanssa on paljon haasteita. Jotenkin niinku se lapsen sielun näkemiseen on joutunut tekemään tosi paljon töitä ja se on niinku opettanut sitä tosi paljon siitä arjesta, että sen pitää aina nähdä se lapsen tekemisen taustalle, eikä voi vaan arvioida vaan sitä tekemistä ja jotenkin se ohjaa myös minua siinä ohjaajana, lapsen ja aikuisen, sillä joka tulee harjoitteluun, sillä on joka historia, joka vaikuttaa hänen olemiseen, ja tekemiseen siellä päiväkodissa.

Erityisyyden näkeminen näyttäytyy siis ohjaajien asenteissa, joiden perusteella toiseen suhtautuminen on helpompaa. Empaattisuus, toisen asemaan asettuminen onkin yksi hyvää ohjaajaa kuvaava termi (Väisänen, 2002). Tulkitsen kertomuksissa sitä, että ymmärretään, että lähtökoh-
tia ja polkuja on erilaisia, joista nousseilla merkityksillä on vaikutusta ohjattavana olemisen mat-
kaan ja sen tavoitteisiin. Lisäksi kuunteleminen ja sanojen lisäksi nonverbaali kuuleminen on
ohjaajalle olennaista (Silkelä, 2004). Ohjaaja, joka ymmärtää ja kuuntelee opiskelijan lähtö-
kohtia, on jo pitkällä ohjaamisen ytimen ymmärryksessä.

4.2 Opiskelijakohtaiset painotuserot suuntaavat ohjausprosessia

Tässä kertomuksessa ohjaajat kertoivat ohjanneensa kauan lähihoitajaopiskelijoita, mutta vasta vähän aikaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoita. Ohjaajat ohjasivat siis sekä lähihoitaja-
opiskelijoita, että varhaiskasvatuksen opettaja opiskelijoita osana työtään. Tämä toi kertomuk-
sissa esille ohjauksen eroja riippuen koulutuksen asettamista tavoitteista: ohjaamisen painotus,
arviointi, tavoitteiden asettaminen, pohdinta, perustelut ja pedagogiset näkökulmat.

Leena: Mulla ainakin niinkun... Lähihoitajaopiskeliloita oon ohjannut tosi paljon, useita vuosia. En edes muista montako, aika monta. Vaka opiskeliloita nyt 2 ollut ohjattavana, kolmas tulossa.

*Noora: Mulla on kans myös ollut paljon lähihoitajaopiskelijoita että oon ihan niinkun melkein sieltä uran alusta asti. Nyt mulla on tänä vuonna, viime syksynä eka vaka opiskelija ja se harjoit-
telu jäi tyngäksi koronaviruksen takia.*

Leena ja Noora jatkoivat kertomista kokemuksistaan. He kuvasivat ohjauksen näkökulmasta ohjeistuksen, ohjaajien perehdytyksen ja koulutuksen olevan erilaista.

Leena: Se on ihan eri prosessi, ku se ohjaaminen keskittyy arjen perusjuttuihin

Noora: Toisen koulutuksen ohjaajalle tarjotaan koulutus, miten sitä ohjataan.

Vastakkainasettelua kertomuksissa syntyi siitä, mihin ohjausta oikeastaan halutaan painottaa. Aiemman kokemuksen perusteella koulutus, jossa ohjaamisesta oli kerrottu, käytiin läpi niitä tavoitteita, joita opiskelijalla on, fokuksena se, että tavoitteet ovat opiskelijalta työssäoppimisjaksolla vaadittavia asioita. Toisessa koulutuksessa taas tavoitteita määritellään osittain itse. Tutkimuksissa onkin havaittu, että varhaiskasvatuksessa moninaisen työskentelyn näkökulmasta ohjaavilla opettajilla on erilaisia näkökulmia itsestään, sekä roolistaan (Foong ym., 2018; Andreasen ym., 2019; Quinones ym., 2019).

Leena ja Noora kertoivat ohjauksen haasteista. Palautteen anto ja arviointi olivat riippuvaisia ohjattavan koulutuksen tavoitteista. Tavoitteet tekevät ohjaukseen koulutuskohtaisen tienhaaran ja painotuseron. Arviointi koettiin haastavaksi erityisesti silloin, jos opiskelijalla on vähän kokemusta, esimerkiksi nuoren iän myötä. Ohjaamisessa he pitivät haastavana positiivisen palautteen antamista opiskelijalle hyvästä työstä, jos se ei arvioinnissa ollut mahdollista. Heidän kertomansa mukaan työssäoppimisjakson tulisi lähteä siitä lähtökohdasta, että opiskelijaa voi arvioida kannustavasti. Kertomuksissa todettiin opiskelijan ohjaamisen olevan mielekkäämpää, silloin, kun pystytään katsomaan paremmin itse opiskelijan lähtökohtia, keskittymään siihen missä opiskelija on menossa ja mitä tavoitteita on jo saavutettu ja mitä opiskelija haluaisi vielä opetella. Leena ja Noora pohtivat ohjatessa huomaamia eroja eri koulutusten välillä. Keskustelu etenee ohjattavalle annetuista kriteereistä eri ohjattavan tavoitteiden tarkasteluun.

Leena: Kun ei ole niin tiukkoja kriteerejä niin voidaan keskittyä missä juuri se opiskelija on menossa omalla ammatillisen kasvun polulla ja enemmän keskittyä, tän mä jo handlaan, mutta haluaisin opetella jo tätä tai sitten 'olen vielä aika alussa näissä jutuissa' ja voidaan sit keskittyä niihin.

Noora: Kun on aikuisopiskelija ja korkeamman asteen koulutus, vaaditaan jo paljon enemmän pohdintaa, miksi asioita tehdään näin, perusteluita sille mikä siellä on taustalla. Mulla kuusitoistavuotias poika harjoittelussa. Mä haluaisin antaa kiitettävän, kun se toimi hyvin, mutta näytön ammattitaitovaatimukset niin kovat, ettei kukaan 16 v ei voi päästä niihin oikeasti.

Leena: Ei voikaan.

Noora: Se on tosi surullista, säkin Leena sanoit, että ne rajoittaa niin paljon sitä työskentelyä ja sitä työssäoppimista lähihoitajan ne vaatimukset, kun taas vaka opiskelijan kanssa lähdetään sen opiskelijan lähtökohdista, mitä hän haluaa. Tottakai on tietyt tavoitteet harjoitteluun, mutta voi lähteä luomaan sitä harjoittelua, näitä harjoitellaan ja näihin kiinnitetään huomiota.

Leena: Meillä on pohdittu samaa. On karua, kun yrittää antaa positiivista palautetta, mutta ei se opiskelijan mieltä ylennä, kun sen kakkosen sieltä saa.

Ohjatessa painotuserot näyttäytyvät tavoitteiden asettamisen, arvioinnin fokuosoinnin, sekä myös osaltaan omien tunteiden kautta. Arvioinnin taito kuuluu hyvään ohjaukseen (Ambrosetti, 2014), jonka läpinäkyvyys on myös olennaista (Matengu ym., 2020). Arviointia voidaan pitää myös yhtenä ohjaajan roolina (Väisänen, 2002). Tulkitsen kertomuksista, että ohjaajille on luontevampaa suhtautua empaattisesti opiskelijan ohjaamiseen, jolloin arviointi perustuu onnistumisille ja kehittymiselle, sekä pohdinnalle. Quinones ym. (2019) kuvaavat empaattista suhtautumista opiskelijan ohjauksessa olevan yksilöity tapa toimia. Ohjaavat opettajat pohtivat ohjauksessa mielekkäämpää olevan sen, että arviointi tehdään opiskelijan työssäoppimisjakson aikana tapahtuneen ammatillisen kasvun pohjalta. Empaattista positiota ohjaamisessa tulisi tutkia ja tulkita ohjauskokemuksesta käsin (Quinones ym., 2019). Näyttää siltä, että ohjaajan rooliin vaikuttaa merkittävästi koulutuksen tavoitteet ohjattavalle. Tätä tulkintaa perustelee myös Leenan ajatus siitä, mikä ohjaajan roolissa on positiivista.

Leena: Sehän se on ihana, kun pystyt (ohjaajana) käyttämään aikasi siihen, että pystyt antamaan positiivista palautetta, eikä tarvi miettiä minkä arvosanan annat "tästä sujuu tosi hyvin" ja voi keskustella miksi kukakin tekee tässä näin ja käydä eri vaihtoehtoja läpi eikä tarvi löytyä sitä oikeaa, eikä arvosanaa, että tämä jonkun arvoisesti tehty koska ei meistäkään ketään työntekijää arvioida millä arvosanalla sinä teet tätä työtä.

4.3 Haasteet ja yllättävät tilanteet toimivat ohjausprosessin pysäyttäjinä ja tienhaaroina saaden aikaan varhaiskasvatuksen moninaisen työssäoppimisen kokonaisuuden.

Tässä kertomuksessa kerrotaan ohjauksen yllättävistä tilanteista, jotka ovat toimineen ohjauksen pysäyttäjinä ja tienhaaroina. Kertomuksessa syvennyttään ohjaajien kertomuksiin tästä ajasta, joka on ollut koko maailmassa poikkeuksellinen Covid-19 pandemian, eli koronavirus-taudin vuoksi. Siksi luonnollisestikin Covid-19 pandemian aikana asetettujen rajoitusten vaikutukset näkyivät ohjauskokemuksissa. Seuraavassa katkelmassa Leena kertoo koronan siivittämisestä ohjauksesta

Leena: Meillä oli (keväällä) hirveästi aikaa keskusteluille. Pystyin arvioimaan ja käymään keskusteluita. Tänä syksynä tuntui jo, että koronasta on tullut jo arkea, että ei se siihen ohjaukseen vaikuttanut enää, muutakun se, että koronan takia harjoittelu loppui kesken.

Tienhaara kohdataan, kun mietitään, miten opiskelijan asiantuntijuus poikkeusjaksolla kehittyy. Tulevaisuudessa voidaankin joutua pohtimaan, mitä korona-aikana tehdyt työssäoppimisjaksot ovat opettaneet. Voisiko mahdollisesti lapsiryhmään kohdistuvaa teoreettista tehtävää tai etäohjausta hyödyntää tulevaisuudessakin. Ohjattavan näkökulmasta moni opiskelija koki hyvin toteutetun etänä tapahtuneen työssäoppimisjakson päivän parhaana hetkenä (Kim 2020). Kertomuksissa ja ohjauksen näkökulmasta kevään 2020 työssäoppimisen ohjaus keskellä ensimmäistä koronavirus aaltoa oli erityinen, sillä ryhmässä ei juurikaan ollut lapsia ja opiskelijan kanssa ehti keskustella paljon, ohjaaminen tuntui epätavalliselta. Poikkeus aikana opiskelijan varhaiskasvatuksen kentällä olo saattoi myös vaihtua äkillisesti etätyöskentelyyn, kuten työssäoppimisjaksolla syksyllä 2020. Kupilan (2007) mukaan tarvitaan dynaamista suhdetta työyhteisön ja subjektin välille, sekä kehittyneitä sosiaalista ja tiedollista taitoa. Väisänen (2002) painottaa opiskelijan ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittymistä teoriapohjaisilla näkemyksillä. Kupilan (2007) ja Väisänen (2002) ajatuksiin nojaten tulkitsin merkityksiä tavallisen muuttumisesta erilaiseksi, mutta toisaalta osaan tavoista, kuten etäpalaverihin totumisesta.

Leena ja Noora keskustelivat korona-ajan ohjauksesta:

Leena: Muistaakseni hän (ohjattava) lähetti minulle kirjallisia tehtäviä, joita mä arvioin ja käytiin sähköpostin välityksellä keskustelua ja sitten meillä oli ne arviointikeskustelut sillä tavalla, että jokainen omassa paikassa teamsin kautta yhteydessä. Jotenkin, en mä kyllä hirveästi siihen ehtinyt pystynyt panostamaan. Jotain s.postivaihtoa käytiin kyllä.

Noora: Meillä oli sillätavalla, että me sovittiin sen opiskelijan kanssa yksi puhelinaika, ehdotin, että teamsin tai jonkin kautta, hän halus puhelin yhteyden. Sovittiin palaveri, jossa sovittiin hänen tehtäviä, jotka hän koki, että jäi huonommalle tolalle tai oli niinkun ne omat tavoitteet ja sitten minkä tehtävän aikoo niistä korvaavista tehtävistä tehdä. Siihen liittyen keskusteltiin. Tuntemoinen about. Ajattelin sen niin, että mä koin, että se ois opiskelijan vastuulla olla aktiivinen minua kohtaan. Ei niin, että minä olen aktiivinen häntä kohtaan. Minä tarjosin, että minä voin auttaa, mutta että, sitten niinku. Olisin voinut auttaa enemmänkin, mutta hän koki, että se riitti se yksi tunti. Samalla tavalla sitten arviointi, teamsin kautta.

Yllä olevassa katkelmassa Leena kertoi työssäoppimisjakson loppuneen kesken. Koronaviruspandemian vuoksi työssäoppimisen jaksoja päiväkodissa jouduttiin keskeyttämään ja opiskelijat suorittivat jakson loppuun tehtävien avulla. Tulkitsen kertomuksista, että harjoittelu koettiin

keskeytyneeksi, kun käytännön päiväkotityö vaihtui korvaaviin tehtäviin. Ohjaamisessa toiminen muuttui olennaisesti, kun ohjattava ei työskennellytkään enää rinnalla, vaan pohti teoreettisemmin korvaavia tehtäviä. Ohjausprosessissa kehittyvä suhde ohjaajan ja ohjattavan välille on muuttunut olennaisesti poikkeusaikana koronaviruksen myötä (Väisänen, 2002). Uudenlaista ohjauksen prosessin suhdetta tulisi tutkia ja tarkastella Väisäsen (2002) termein kognitiivisessa, sosiaalisessa ja affektiivisessä tasossa. Kevään 2020 työssäoppimisjaksolla näyttäytyi kiireettömyys, joka osaltaan vaikuttaa palautteen antoon, sillä kiireellä on vaikutus siihen, millaista palautetta ehtii antamaa (Ukkonen-Mikkola & Turtiainen, 2016). Koronan myötä lapsia oli vähän ja aikaa keskusteluille, reflektoinnille ja palautteen antamiselle oli enemmän. Näen tämän yhtenä ohjausta suunnanneena tienhaarana.

Kesken jäänyt harjoittelu tarkoittaa kuitenkin sitä, että opiskelijat suorittivat työssäoppimisjaksonsa loppuun tehtävien avulla. Tämä muutti myös ohjaajien tilannetta, koska päiväkodin lapsiryhmässä tapahtuvan työn sijaan ohjaajilla oli muuttunut rooli ohjata opiskelijoita heidän tehtävien kautta. Korona-aikana etäopetusmenetelmät jouduttiin ottamaan haltuun nopeasti (Huhtala & Tapani, 2020). Tämä koski myös ohjaajia, sillä kertomuksissa Noora ja Leena kertoivat ohjauksen tapahtuneen puhelimen tai sähköpostin kautta. Muuttuvat olosuhteet saavat aikaan pohdintaa omasta ohjaajan roolista ja uudelleen orientoitumista ohjaustyöhön. Lisäksi Huhtala & Tapani (2020) toteavat, että opettajat joutuivat kokemaan digimuukalaisuutta. Myös ohjaajat joutuivat suorittamaan omaa tuttua työtä nopeasti muuttuneessa uudessa ympäristössä. Opiskelijan ohjaajien näkökulmasta ei ole vielä laajempaa tutkimusta, mutta etäohjausmuutoksen osalta nojaan ajatukseen, jossa etätyön nopea haltuun otto ohjaamisen osalta vaikutti varmasti osaltaan ohjaukseen. Ohjaajat kokivat, että tässä uudessa roolissa ohjattavan aktiivisuus vaikutti siihen, kuinka paljon panostusta heiltä vaadittaisiin ohjaukseen muuttuneessa tilanteessa.

Ohjaavat opettajat kertoivat saaneensa kirjallisia tehtäviä sähköpostin kautta. Opiskelija oli keskustellut tavoitteidensa ”tolasta” ja pohtinut niitä korvaavissa tehtävissään. Kertomuksissa näyttäytyy, että ohjaaja oli koronaviruksen aiheuttaman poikkeusjakson aikana tarjonnut apuaan tarvittaessa, mutta opiskelijalle oli riittänyt tunnin kestävä keskustelutavoitteista ja tehtävän etenemisestä.

Korona-aika toi kertomuksissa esille sekavia, mutta positiivisia kokemuksia. Kokemus ohjaamisesta korona-aikana näyttäytyi kertomuksissa osaltaan roolien kautta. Opiskelijaan oli oltu yhteydessä puheluin, tai videopuhelusovelluksin, työssäoppimisjakso koettiin kesken jääneenä,

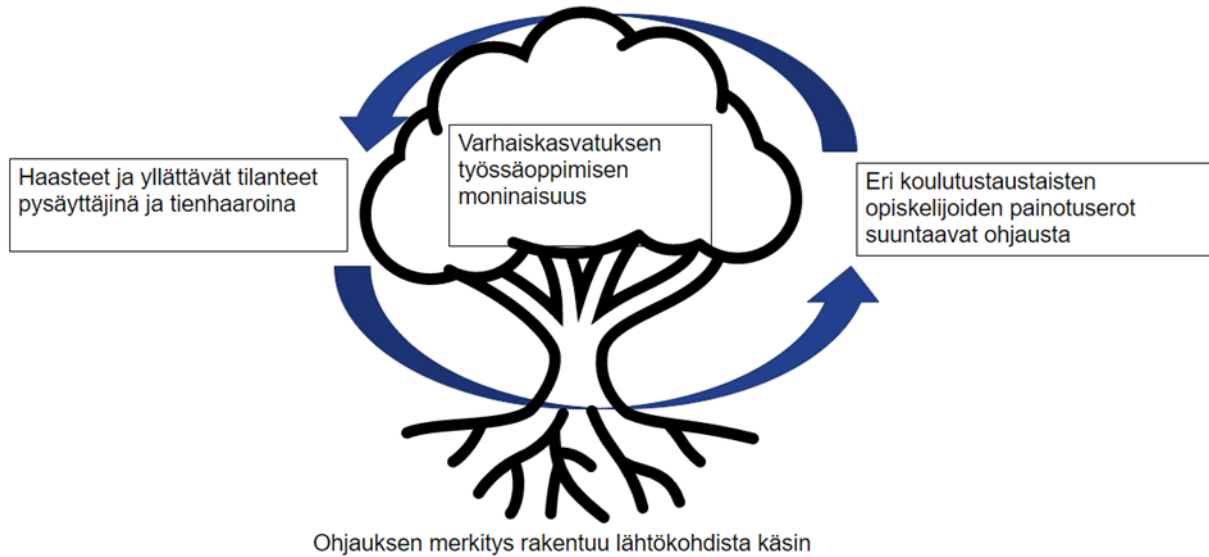
kun korona-ajan suositusten mukaan työssäoppiminen fyysisesti päiväkodissa päättyi ja opiskelijat tekivätkin tehtäviä suorittaakseen työssäoppimisjakson. Kertomuksissa ilmeni pienempi panostus ohjaukseen poikkeusaikana, toisaalta opiskelijan toimesta, koska hän ei pyytänyt ohjausta ja toisaalta myös kokemus siitä, että ohjaaja ei pystynyt sähköpostien lukemista enemmän panostamaan. Esimerkiksi Microsoft Teams -sovelluksen käyttö opiskelijan ohjauspalaveriin koettiin jo arkiselta kertomuksissa (sitaatti alaluvun alussa). Suhtautuminen muutokseen näyttäytyi kertomuksissa positiivisena tai neutraalina. Keskustelussa pohdittiin poikkeusajan rooleja, ja sitä, kenen vastuu on pyytää tai tarjota ohjausta.

Tähän kertomukseen liittyen Covid-19 pandemian lisäksi haasteita ja sen myötä tapahtuvaa pysähtymistä ja pohdintaa, sekä siitä avautuvaa tienhaaraa kuvaavat painotuserot eri koulutustaustaisten ohjaamisessa arjessa, joka väistämättä vaikuttaa ohjaajan toimintaan kokonaisuutena. Painotuserot osaltaan luovat tienhaaroja matkalla ohjaamisen prosessissa. Pohdinnan kohteeksi nousivat käytännöt, sekä kokemukset omista tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Tulkitsen ohjaamisen kokemuksen kertomuksissa kohtuullisuuden ja kohtuuttomuuden rajapinnalla toimimiseksi. Tämä nostaa esille viitekehukseen peilaten ohjaajan moninaiset roolit; kouluttaja, arvioija, tukija, asiantuntija ja luotettava henkilö (Väisänen, 2002). Lisäksi opiskelijan itseohjautuva rooli korostui korona-ajan luomassa tienhaarassa, jossa ohjaaja ajatteli, että opiskelijalla on vastuu pyytää tarvittaessa enemmän ohjausta, sekä siitä, että itseohjautuva tehtävien teko vaati vain yhden tunnin mittaisen ohjauksen poikkeusoloissa. Vehviläinen (2000) on todennut itseohjautuvuudella olevan kuitenkin rajat opiskelijan näkökulmasta. Korona-aikana sekä ohjaaja, että ohjattava olet olleet uudenlaisessa tilanteessa, joten kummatkaan eivät ole etukäteen voineet varautua itseohjautuvuuteen etäohjauksen näkökulmasta.

Edellä mainitut näkökulmat korostavat, miten yhteisesti koetulla matkalla kohdataan yllätyksiä ja haasteita, joihin tulee osata reagoida ja toimia yhdessä. Ohjaaja on yhteisen matkan, eli ohjausprosessin mahdollistaja. Tulokset tuovat esille ohjaamisen ilmiön moninaisuuden, joka tulisi huomioida opettajan koulutuksen työssäoppimisen kehittämisessä, sekä ohjaajille tarjottavassa täydennyskoulutuksessa. Työkaluja, osaamista ja vertaistukea tarvitaan ohjausprosessissa kohdattavien haasteiden ja tienhaarojen kohtaamiseen.

Havainnollistan ohjaajien kertomukset ohjauksen puuna, jossa puun juurilla ohjauksen merkitys rakentuu lähtökohdista käsin. Oksilla eri koulutustaustaisten ohjattavien painotuserot suuntaavat ohjausta päiväkodin arjessa, jotka osaltaan ovat tuomassa yllättäviä tilanteita tai haasteita

ohjaukseen. Haasteet ja yllättävät tilanteet tuovat merkityksiä myös eri koulutustaustaisten ohjaukseen, koska ohjauksen haasteena nähdään juuri painotuserot ohjauksessa eri koulutusten välillä. (Kuva 1).



Kuva 1

5 Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella nostan esille kolme näkökulmaa ohjaavien opettajien kertomuksista. Kokemukset eri koulutusohjelmien ohjattavista opiskelijoista ja koulutusten erilaisista ohjauskoulutuksista vaikuttavat ohjaajan omien lähtökohtien ohella näkemyksiin ohjaamisesta. Pysäytykset ja tienhaarat ovat kuitenkin mahdollisuus pohtia ohjausta ja sen muutoksia tarkemmin.

Aiemmat kokemukset vaikuttavat pitkäkestoisesti siihen, miten ohjaukseen orientoidutaan.

Ohjaajien lähtökohdat tulisi huomioida paremmin. Tutkimuksissa on huomioitu aiemmin ohjaajien teoreettisia lähtökohtia (esim. Silkelä, 2004; Kupila, 2007). Teoreettiset lähtökohdat vaikuttavat ohjaukseen esimerkiksi ohjaajan oman oppimisen konstruoinnin kautta käytännön työssä opiskelijan tuodessa uutta teoretietoa (Kupila, 2007). Ohjaajan teoriaperustaisella lähtökohdalla ohjaaja perustelee toimintaansa ja selkiyttää yhteisiä toiminnan periaatteita (Sikkelä, 2004). Ohjaamisen lisäkoulutuksessa teoreettisten lähtökohtien lisäksi merkityksellistä on rikastaa ohjaajien omien tärkeänä pidettyjen merkitysten vaikutuksia ohjaamiseen, kuten tämän työn tuloksissa esille tullut halu olla turvallinen aikuinen toiselle, ja ohjaajan lisääntynyt ymmärrys kohdata monenlaisia ihmisiä. Ohjaajan lähtökohtien huomioiminen lisää ohjaajan omaa tietoisuutta ja perehtyneisyyttä ohjaukseen.

Tunteet ja kokemukset ohjauksessa tulevat omista lähtökohdista ja kokemuksista muodostaen asenteita ohjaamista kohtaan erityisesti eri koulutusohjelmista tulevien ohjattavien kanssa. Viitekehukseen peilaten käytännön osaamisessa se, mitä ohjaaja ohjattavalleen jakaa, rakentuu osaltaan ohjaajan omaan polkuun, lähtökohtiin (vrt. Kupila, 2007). Kokemuksista käsin voi tulkita sen lisäksi, että ohjaussuhde on vapaaehtoisuuden sijaan joskus pakollinen, pakollista on myös kohdata erilaisia painotuseroja, eikä näin valita ohjaavansa esimerkiksi vain omaa koulutusta vastaavia ohjattavia käytännön syistä.

Eri koulutusohjelmien ohjeistus ja yhteistyö ohjaustyön tukemisessa olennaista.

Eri alojen koulutusohjelmien tulisi miettiä yhteistyötä keskenään, jotta ohjaavaa opettajaa pystyttäisiin tukemaan yhtenäisemmin (Zeichner, 2015; Väisänen, 2002). Tämä näkökulma tuo uutta ohjaamisen kehittämiseen. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen kentälle saapuvien opiskelijoiden ohjauksen ohjeistus on toisistaan eriävää, ilman yhteisiä linjoja.

Yhteistyötä koulutusten välillä onkin alettu kehitellä siitä näkökulmasta, että eri koulutusohjelmien opiskelijat harjoittelevat yhtä aikaa varhaiskasvatuksen ympäristössä yhteistyötä harjoitellen, kuten Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Varhaiskasvatuksen harjoitteluympäristöjen kehittämishankkeessa, mutta tämän lisäksi yhteistyötä ohjaamiseen liittyen tulisi vielä kehittää laajemmin valtakunnallisesti.

Yllättävät tilanteet ovat luonnollinen osa ohjausprosessia ja voivat mahdollistaa ohjaukset syvemmän ja tietoisemman tarkastelun

Yllättävät tilanteet osana ohjausprosessia tuovat syvempää ymmärrystä ohjaamisen ilmiöön vahvistamalla tutkimuksissa esille tullutta tietoa ristiriitaisuuksien ja yllättävien tilanteiden olevan osa ohjausprosessia (esim. Väisänen, 2002; Matengu ym., 2020, Foong ym., 2014). Näitä ei tulisi nähdä huonossa valossa, vaan tienhaaroina, jotka ohjaavat uusien tavoitteiden ja päämäärien pariin. Koulutuksessa voitaisiin arvioida ja tutkia lisää tienhaarojen muodostamia uudentyypisiä päämääriä. Yllättävien tilanteiden näkökulmasta uutta tämä tuo viimeaikaisten muutosten muodossa, kun korona-aika on ravisuttanut varhaiskasvatuksen ohjausta, koko varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden ydin nousee pohdinnan kohteeksi. Merkittävien olosuhde-muutosten kohdalla koulutusohjelman puolelta voi pyrkiä tukemaan ja käydä yhdessä koulutuksen työssäoppimisen ryhmän, sekä koulutuksen ohjaavienopettajien, että ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien kanssa läpi hyppyjä tuntemattomaan.

Merkittävää on myös se, että korona-ajan vaikutus ohjauskeskusteluiden määrään näyttäytyi aineistossa kaksijakoiselta, sillä kertomuksissa keväällä ohjauskeskusteluihin oli enemmän aikaa. Keväällä lapsia oli poikkeuksellisen vähän, kun taas syksyn etätehtäviksi yllättäen muutuneen työssäoppimisjakson myötä opiskelijan itseohjautuvuuden turvin ohjausta riitti yksi tunti. Varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi on tärkeää ottaa huomioon asiantuntijuuden rakentuminen. Nooran sanoin ohjausta oli tehty osana työtä, oman persoonan turvin: ” *Mututuntumalla menty, vähän sillä omalla persoonalla* ”

Korona-aikana tavalliset ohjauksen käytänteet muuttuvat erilaisiksi, tuoden uusia käytäntöjä, joista osa voi kenties jäädä pysyväksi. Etäopetus on yksi koronan tuoma käänne. Esimerkiksi ammattikoulun näkökulmasta Huhtala ja koroTapani (2020) pohtivat itseohjautuvuuden vaa-detta etätyöskentelyssä ammatillisen koulun kontekstissa. Opettajat ovat joutuneet ottamaan nopeasti haltuun etätyö ja etäopetusmenetelmiä. Leena ja Noora kertoivat myös ohjauksen näkökulmasta ohjattavan työssäoppimisjakson vaihtuneen etänä työskentelyksi. Ohjaajat joutu-

vat pohtimaan ohjaamista uudesta näkökulmasta, koska ohjattava työskenteli kotona päiväkodin sijasta. He eivät käyttäneet varsinaisesti etäopetusmenetelmiä, mutta joutuvat kohtaamaan hypyn tuntemattomaan, sillä ohjeistusta etäohjauksen varalle ei ollut. Siispä he joutuivat pohtimaan, kenen tehtävänä on huolehtia siitä, että ohjattava saa tarpeeksi ohjausta ja millä välineillä ohjaus toteutetaan. Itseohjautuvuus on yksi ohjattavan työssäoppimisen tavoitteista (Vehviläinen 2000).

6 Pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa ohjaajan näkökulmasta työssäoppimisen ohjaaminen varhaiskasvatuksen kentällä näyttää moninaiselta. Lisätutkimusta vaatisi eri koulutusalojen ohjaamiseen liittyvien painotuserojen sävyttämä ohjaajien kokemus kentällä: tutkimuskenttää voisi laajentaa vertailemalla ohjaamisen näkökulmasta eri koulutusohjelmia, joissa opiskelee varhaiskasvatusympäristöön päteviä opiskelijoita (sosionomi, varhaiskasvatuksen opettaja, lähihoitaja, lastenohjaaja) ohjaamisen näkökulmasta. Opiskelijoiden lisäksi päiväkotiympäristö on tuttu monelle työkokeilijalle, työhön tutustujalle ja kesätyöläiselle, jotka myös odottavat tarkkoja tehtävänkuvauksia, sekä ohjausta työtehtäviinsä.

Tässä tutkimuksessa ohjaajat kertoivat ohjaamisesta. Jotta tutkija saisi käytännön kosketuspintaa ohjaamisen arkeen olisi perusteltua tehdä myös etnografista tutkimusta opiskelijoiden ohjauksesta varhaiskasvatuksen kentällä. Esimerkiksi lukukauden mittaisessa etnografisessa aineiston keruussa ymmärryksen syveneminen muodostuneiden teemojen kautta toisi lisää informaatiota kertomuksen aineistoon, menemällä itse tutkijana paikan päälle, kuten Lanas (2011) tutkiessaan oppilaan toimijuutta etnografisella menetelmällä pienkylän koulussa puolen vuoden ajan.

Eri koulutusten välinen yhteistyö ohjaamisen näkökulmasta kaipaa lisätutkimusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2021) on osoitettu, että varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämishjelmassa mainitaan, että varhaiskasvatuksen koulutuksia tulee kehittää yhteistyössä. Tämä tukee myös tuloksia. Tulevaisuudessa varhaiskasvatuksen koulutuksissa ohjausta tulee tarkastella suhteessa koulutuksen sisältöihin (OKM, 2021). Tavoitteena koulutusten väliselle yhteistyölle OKM (2021) asettaa varhaiskasvatusosaamisen vahvistuminen, ammatillisen identiteetin ja moniammatillisen työn valmiuden. Tämän pro gradun perusteella eri koulutusten huomioiminen ohjaamisen näkökulmasta on välttämätöntä laadukkaan ja tasalaatuisen ohjauksen parantamiseksi. Koulutuksen näkökulmasta konkreettinen lisätutkimus lähtisi tarkastelemaan esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön valmiutta ohjauksen tavoitteissa rakentaen selkeitä painotuseroja ja yhteistyökuvioita. Ohjaajien työn tulee olla koulutuksesta riippumatta selkeää, tavoitteellista ja tiedon tulee kulkea hyvin myös yllättävissä tilanteissa.

Korona-aikana yllättänyt etäohjaus, etätehtävät ja ylimääräinen aika ohjaukselle toi kertomuksissa esiin ohjauksen yhden haaran. Tällaisia tuoreita hyppyjä tuntemattomaan on syytä tutkia

ja tämän tutkimuksen tulokset osaltaan rikastavat ja suuntaavat varhaiskasvatuksen kentältä käsin kerrottuna. Tulosten perusteella koko ohjauksen prosessia voi tarkastella siitä valosta, mitä kiireetön keskustelu, pohdinta ja reflektointi voivat antaa lisää työssäoppimisen tavoitteena olevaan ammatilliseen kasvuun. Myös OKM (2021) raportissa osoitettu varhaiskasvatusosaamisen vahvistumisen tavoite tukee tätä pohdintaa. Lisää tutkimusta vaatii opiskelijoiden ajatusten selvittäminen työssäoppimisen etätoteutuksen vaikutuksista esimerkiksi ohjauskokemukseen ja reflektointiin käytetyn ajan määrään suhteutettuna.

Tämän pro gradun perusteella ohjaamisen osaamisen kehittämistä tulisi vahvasti jatkaa edelleen. Ohjaajien kertomusten perusteella pitäisi tarkastella myös varhaiskasvatuksen koulutuksen näkökulmasta opiskelijan asiantuntijuutta, sitä mikä oikeastaan on sen ydin. Korona-aika muutti työssäoppimista olennaisesti ja tämän myötä avautunut mahdollisuus kerätä aineistoa korona-aikana työssäoppimisjakson suorittaneilta opiskelijoilta avaisi mahdollisuuksia tutkia heidän oppimisen polkunsä näkökulmasta positiivisia ja haastavia puolia poikkeusjaksojen aikana.

Tutkimuksen luotettavuudella viitataan siihen, kuinka uskottavana voidaan tutkimusprosessia ja tuloksia pitää. Laadullisen tutkimuksen kentällä arvioimme ja tulkitsemme luotettavuutta erilaisin lähestymistavoin, kriteerein ja perintein (Kuula, 2011; Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen tavoin valintoja on täytynyt tehdä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Motivaatiota, rehellisyyttä ja tunnollisuutta tutkimuksessani välittyi monipuolisena perehtymisenä tutkittavaan aiheeseen, ja haluna tuottaa uutta ymmärrystä ohjaamiseen (vrt. Kuula, 2011). Tekemieni valintojen takana on laadulliseen, kerronnalliseen tutkimukseen sopivat päätökset menetelmistä. Valinnan varaa on ollut laajasti, eikä käyttämäni kerronnallinen analyysikaan aseta tiukkoja rajoja analyysille. Tutkimuksessani pidin tärkeänä sitä, että prosessissa muodostunut teoreettinen viitekehys sopi tutkimuksen aiheen rajaukseen (vrt. Vilkki, 2015). Näin olen pitänyt huolta siitä, että noudatan hyvää tieteellistä käytäntöä ja takaan tutkimukseni uskottavuutta ja luotettavuutta (Kuula, 2011). Käyttääkseni oikein tutkimusmenetelmiä, ja tieteellisiä käytäntöjä kunnioittavasti tutkimuksessani käsitteellinen ja teoreettinen jäsenitys, sekä tutkimuskysymyksen ja menetelmien lähtökohdat ovat kirjoitettu auki (Kuula, 2011). Näkyvillä ovat myös tarkasti kuvattu aineisto ja aineiston analyysi, sekä raportointi, joka tapahtui aineiston ja teorian vuoropuhelun avulla. Luotettavuus tutkimuksessani ilmenee tarkkoina kuvauksina tehdyistä ratkaisuista sisältäen menetelmien ja analyysitavan valinnan perustelun tutkimukseni tehtävän toteuttamiseksi (vrt. Puusa, 2020; Alltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen teon aikana huomasin useita kertoja oman rajallisuuteni tutkimaani aiheeseen liittyen, kuten sen, että ihmisenä minulla on ennakko-oletuksia. Huomasin pitäneeni aluksi itsestäänselvyytenä ohjaavien opettajien kertomusten koskevan vain varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjaamista, koska haastateltavat olivat yliopisto- tai opistotasoisien koulutuksen saaneita, mutta keskustelun myötä oivalsin ohjauksen kattavan monen koulutustaustaisen opiskelijan ohjaamista. Prosessin aikana pyrin oppimaan ja käsittämään lisää tutkimastani aiheesta ja menetelmästä, kuten pro gradu -tutkielman tarkoituksena on.

Tässä kerronnallisessa tutkimuksessa aineistoni on koostunut ryhmäkeskustelun kertomusten kautta kerronnallista analyysitapaa käyttämällä muodostamani uusi kertomus, jota nimitin synteesiksi. Tutkijana minulla on ollut iso rooli tämän kertomuksen tulkitsemisessa. Riessmanian (2008) mukaillen olen pyrkinyt kiinnittämään huomioni tulkintaani tutkijana nojaamalla tieteelliseen lähdekirjallisuuteen ja läpinäkyvästi tutkimusprosessia auki kirjatun. Menetelmien ja analyttisten käsitteiden näkökulmasta luotettavuus käsitysten keskeiset piirteet ja niiden sisäinen rakenne näyttäytyivät tutkimuksessa analysoinnin kautta. Luotettavuus laadullisen aineiston analyysitavassa perustuu tutkijana minun uskollisuuteni aineiston tulkinnalle. Aineiston analysoiminen ja tulkitseminen totuudeksi on yksi tutkimuksen teon eettinen ulottuvuus (Salo, 2014). Pohdin analysoinnin aikana, miten varsinainen analyysi prosessi tulisi parhaalla tavalla esille tutkimuskirjoituksessa (vrt. Salo, 2014, s. 183). Analyysini tavoitteena oli muodostaa ryhmäkeskustelun muodostavasta kokonaisuudesta minun tutkijana tulkitsemani uusi kertomus, nostaten esille löytämäni keskeiset merkitykset ja kokemukset (Heikkinen, 2018).

Tutkimuseettiset normit ohjaavat tutkijaa ammatillisuuden kautta, joka edellyttää minulta huolellista harkintaa tutkimuseettisyydessä (Kuula, 2011). Ilman tutkijan etiikkaa ei menetelmästä tai tekniikasta ole apua (Mills, 2015). Tieteen arvojen mukaan tutkimukseni tulokset ovat avoimia ja totuuskäsitykseni mukaisia laadullisin tutkimusmenetelmin saatua tietoa kokemuksista, vuorovaikutuksesta, sisältäen subjektiivista osallisuutta. Etsin tutkimuksessani uutta, merkityksellistä tietoa ilman oman edun tavoittelua (Kuula, 2011). Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa normatiivisen etiikan kautta pohdin tutkimuksessa erityisesti tiedeyhteisön toimintatapojen noudattamista, rehellisyyttä, tulosten tallentamista ja esittämistä, sekä tunnollisuutta, ihmisarvon kunnioitusta ja sosiaalista vastuuta (Kuula, 2011). Tutkimuksessa sovelsin eettisesti kestävästä tutkimusmenetelmästä, joka tarkoittaa edellä mainitun lisäksi käytännössä sitä, että on tärkeä huomioida ilmiötä kuvaavat käsitteet ja pätevästi tuotettu tieto. Tutkimukseni on sisällöltään mahdollisimman looginen, käyttäen kuitenkin tutkimuksellista mielikuvitusta, mutta säilyttäen

uskollisuuteni tutkimuksen aineistolle. Tutkimuksen tulokset näiltä osin eivät ole, eivätkä kukaan olla täysin yleistettävissä jokaiseen ohjaajan kertomuksiin. Tässä tutkimuksessa kertomukset ohjauksesta ovat kahden ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan kertomaa työssäoppimisen ohjauksesta. Tutkimuksen aineistonkeruu keskusteluun osallistuneiden määrä oli pieni suhteessa siihen, montako osallistujaa kutsuttiin mukaan tutkimukseen. Lähetin kutsukirjeen neljälletoista ohjaamisen lisäkoulutusta suorittavalle varhaiskasvatuksen ammattilaiselle, joista vain kaksi vastasi osallistuvansa. Epäilen pieneksi jääneen osallistujamäärän syyksi lyhyttä varoaikaa; omassa tutkimuksen tekoprosessissa ja osallistujien hankkimisen prosessissa minulla oli paljon opeteltavaa, jonka vuoksi osallistujilla oli vain alle viikko aikaa reagoida rekrytointikirjeeseen.

Ajattelen, että tehokkaampi tapa olisi ollut rekrytoida itse suullisesti ohjaamisen lisäkoulutus -opintojakson tapaamisen aikana, esimerkiksi pyytämällä jäämään opetuksen jälkeen keskustelemaan/ilmoittautumaan, mutta haasteeksi osoittautuivat pienryhmät, joissa en voinut olla kuin yhdessä yhtä aikaa mukana. Toisaalta on syytä epäillä myös kuormittavuutta, sillä ohjaamisen lisäkoulutusta suoritettiin työn ohella, joka itsessään on jo suuri ponnistus. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei kuitenkaan ole väliä, vaan laatu määrittää aineiston luotettavuutta, sillä tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkimuksen aiheesta ja muodostaa teoreettisesti mielekäs tulkinta, jossa onnistuin tässä tutkimuksessa (vrt. Vilkka, 2015).

Päättehtäväksi tutkimuksessani muodostui saavuttaa tietoa ohjausosaamisen kehittymiseksi ja ohjaamisen tasalaatuisuuden parantamiseksi pyrkimättä yleistämään tietoa (vrt. Heikkinen, 2018). Tutkimus toi uutta näkökulmaa opiskelijoiden ohjausprosessin merkityksistä, painotuseroista, sekä haasteista ja yllätyksistä. Onnistuin tutkimuksessani tuomaan uutta näkökulmaa ja mahdollisuutta toisinajatteluun ohjaamisen tutkimuksen kentällä. Kokonaisuuden kannalta laajemmin kerätyt ja analysoidut kokemukset ja käsitykset varhaiskasvatuksen koulutuksen ohjaavien opettajien ja muiden koulutuksien ohjaavien opettajien näkökulmasta rikastaisivat tutkimuskenttää ja kehitystyötä edelleen. Tutkimukseni totuuskäsitys perustuu sosiaalisessa kanssa käymisessä, ryhmäkeskustelussa muotoutuneeseen, yhdessä konstruoituun tietoon (Puolimatka, 2002; Heikkinen, 2002). Tieteellisessä tutkimuksessa viitataan tiedekuntani viittauskäytännön mukaisesti jokaiseen käyttämäni lähteeseen (Kuula, 2011).

Tutkimukseen osallistumiskutsukirjeessä pyysin tutkimukseen osallistujia ottamaan osaa tutkimuksen kahteen vaiheeseen, jonka myötä aineisto olisi lisääntynyt ja johtolankoja kahden ai-

neiston välillä olisi voinut etsiä vielä tarkemmin ja perustavanlaatuisemmin. Ohjaamisen lisäkoulutuksesta tutkijasta riippumattomien aikataulumuutosten johdosta jouduin luopumaan kahden aineiston tutkielman ajatuksesta. Toiseksi aineistoksi havitteleman kurssisesse kirjoituksen (kts LIITE 1) palautuspäivämäärä alkuperäisestä venyi niin pitkälle kevääseen, että en olisi ehtinyt saada pro gradu tutkielmani ohjaajilta ohjausta kahden aineiston työstämiseen.

Eettisessä mielessä pohdin omien ja yhteiskunnan arvojen kautta tilanteeseen nähden oikeaa ja väärää (Kuula, 2011). Tutkijana minulla on henkilökohtaista kokemusta ohjattavana olemisesta, sekä lähihoitajaopiskelijan ohjaamisesta päiväkodissa, jonka myötä voin samaistua moniin tutkimuksissa esille tulleisiin merkityksiin. Eettisesti voi pohtia osaltaan omaa moninaista rooliani ohjaamisen lisäkoulutuksessa: hankkeessa työelämäopintoja suorittavana, itse tähän koulutukseen osallistujana, sekä tutkijan roolin kautta. Tutkimuksen vastuun kantaa aina tutkija (Kuula, 2011). Minä pyrin huomioimaan omat arvoni tuomalla esille oman kytkökseni tutkimuksen aiheeseen. Tutkimusetiikka voidaan määrittää myös tutkimuksen ammattietiikan kautta (Kuula, 2011). Tutkimukseni olen pyrkinyt toteuttamaan siten, että minkä tahansa tutkimuksen voisi toteuttaa valitsemieni menetelmien ja metodologioiden kautta (Puusa, 2020).

Eettisenä ongelmana kerronnallisessa tutkimuksessa voidaan myös pitää tutkijan joutumista tulkitsemaan toisen omakohtaista kertomusta ja näin ollen ei-vahingoittavuus ei täysin voi toteutua (Hänninen, 2018). On vaarana, että hahmo voidaan kertomuksestaan joissain tapauksissa tunnistaa, vaikka kaikki nimet olisi poistettu, joten tutkimuksessani olen huomioinut tutkimukseen osallistujien anonymiteetin, vaikka osallistujakunta on ollut rajattua ei tutkimukseen osallistujaa voi tunnistaa tutkimukseni perusteella mitenkään (Puusa, 2020; Hänninen, 2018). Tämän olen toteuttanut poistamalla tutkimuksesta tiedot paikkakunnista ja opintojaksosta. Tutkittavan itsemääräämisoikeuteen liittyen mainitsin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta tutkimukseen osallistuvilla. Osallistuja voi aina halutessaan keskeyttää tutkimuksessa mukana olemisen (Kuula, 2011). Henkilökohtaisella alueella liikkuminen tuo myös eettisen haasteen tutkimuksessa. Tutkijana pyrin olemaan arvottomatta asioiden suhteita toisiinsa, kuitenkin tuoden tutkimuksen luonteelle tärkeät ennalta arvaamattomatkin aiheen esille niiden muodostuessa tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi.

Olen pyrkinyt opinnäytetyössäni kokeilemaan rohkeasti ja virheistäni oppien tulkitsemaan metodia ja teoreettista viitekehystä. Olen päättänyt, että parhaiten opin tekemällä virheitä ajattelemalla kerronnallisen tutkimuksen teon olevan kuin tanssi; aloittaessani osaamatta sitä yhtään, mutta silti nauttivani sen harjoittelemisesta.

Matkalla tutkimuksen teossa olen lukenut teoksia, oppaita, artikkeleja, kuunnellut useita asiantuntijaluentoja, sekä palannut tutkimuskurssien muistiinpanoihini, kirjoittanut ja taas avannut jo kertaalleen luetun teoksen tarkastelleekseni tulkintaani ja syventääkseni osaamistani tutkimuksen tekijänä. Kirjoittaminen on antanut paljon ja motivoinut koko tutkimuksen teon ajan. Oppiminen on ollut välillä hidasta, mutta tällä matkalla erittäin antoisaa!

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A., (2020) Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6)
- Andreasen, J., Bjørndal, C., Kovač, V., (2019) *Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers*. Teaching and Teacher Education.
- ASKEL – *Asiantuntijuuden kehittyminen varhaiskasvatuksessa* haettu.1801.2021 <https://www.oulu.fi/ktk/node/56319>
- Atjonen, P. (2011). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56 (2012). (39-53).
- Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Indiana U.P.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202.
- Gready, P., (2013) The Public Life of Narratives: Ethics, Politics, Methods. Teoksessa Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research* (Second edition.) s. 240-254. SAGE. (e-kirja)
- Foong, L., Nor, M., & Nolan, A., (2018): The influence of practicum supervisors' facilitation styles on student teachers' reflective thinking during collective reflection, *Reflective Practice*. *Australasian Journal of Early Childhood*
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 37(6), 448–464.
- Heikkinen, H., (2018) Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)* (s. 170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H (2002) Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (2002). *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta (184–197)*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heiskala, R., (1990) Sosiologinen kulttuuritutkimus. Teoksessa Mäkelä, K (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 9–29). Helsinki: Gaudeamus.

- Herman, D. (2013) Stories as a tool of thinking. Teoksessa Herman, D. (2013). *Storytelling and the Sciences of Mind* (163–193). The MIT Press
- Herman, D. (2003). *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford: CSLI.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita (15. uud. p.)*. Helsinki: Tammi.
- Huhtala, S., & Tapani, A. (2020). Opettajat ja opiskelijat digimuukalaisina korona-ajassa. Teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(2), (4–11).
- Hänninen, V., (2018) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.)* (s. 188–208). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jowett, V. 1998. Working for a degree – a mentoring project in work based learning. s. 19–34 Teoksessa H. Fullerton, H. (toim.) *Facets of mentoring in higher education 2*. SEDA paper 103. University of Plymouth
- Joy - Jatkuvan oppimisen yliopisto, tiedot haettu 28.7.2021 <https://www.oulu.fi/fi/joy/koulutushaku/ohjaaminen-ja-mentorointi-kasvatusyhteisoissa-0>
- Kaasila, R., (2008) Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa Analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), (s. 264-289). Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-ReunamoTahkokallio-issue9-2.pdf>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online during COVID-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145–158.
- Kiviniemi, K., Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., Aaltola, J., Laine, T., Moilanen, P., Kiviniemi, K., Niikko, A., Collin, K. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskela, R., & Ganser, T. (1998). *The Cooperating Teacher Role and Career Development*. Education, 119(1), 106.

- Koski, L., (2020) Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 157–172). [Helsinki]: Gaudeamus.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4) (s. 608–625).
- Kupila, P. (2007). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus rakentuu yksilöllisesti ja sosiaalisesti. *Suomen varhaiskasvatus ry - Verkkolehti*, 2007 (heinäkuu 2007). <http://www.peda.net/verkkolehti/jyu.varhaiskasvatus?m=content&a>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, M., Uusitalo T., (2008) Narratiivinen lähestymistapa traumaattisen elämäkokemuksen tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s.106–151). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., Puroila, A., (2020) Early Childhood Teacher Education Practicums A Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>. In press.
- Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa -kärkihanke haettu 18.01.2021 <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/mentorointia-ja-oppimiskumppanuutta-varhaiskasvatuksessa-karkihanke>
- Meretoja, H., (2009) Inhimillisen todellisuuden narratiivisuus ontologisena ja epistemologisena kysymyksenä. Teoksessa Hägg, S., Lehtimäki, M., Steinby, L. & Pöysä, J. (2009). *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen* (s. 207-235). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mills, C. W., Karisto, A., Konttinen, E., Takala, P. & Suoranta, J. (2015). *Sosiologinen mielikuviutus* ([Uusi tark. laitos].). Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L., Merivirta, J., (2016) *Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena - Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti* haettu 18.01.2021 <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>
- Opetus ja kulttuuriministeriö (2019) *Tiedote ” Harjoittelukoulut laajenevat varhaiskasvatukseen - haussa uusia malleja varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksen kehittämiseksi”* haettu 8.7.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/-/harjoittelukoulut-laajenevat-varhaiskasvatukseen-haussa-uusia-malleja-varhaiskasvatuksen-opettajien-koulutuksen-kehittamiseksi>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM), Kehittämisfoorumi (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Paavilainen, H., (2015) Käyttäjätiedon tulkintaa empaattisesti. Teoksessa Aaltonen, S., Högbäck, R., Lindh, J., Nousiainen, K., Kokkonen, L., Sotkasiira, T., . . . Niemelä, J. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 141–165). Tampere: Tampere University Press.
- Phoenix, A., (2013) Analysing Narrative Contexts. Teoksessa Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research (Second edition.)* (s. 72–87). SAGE. (e-kirja)
- Pietilä, I., (2017) Ryhmäkeskustelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 111–130). Tampere: Vastapaino.
- Polkinghorne, D. (2015). *Possibilities for Action: Narrative Understanding. Narrative Works*, 5(1), (s. 153–173). Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/23789>
- Polkinghorne, D. (1995) Narrative konfiguraatio in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. A., Wisniewski, R., Blumenfeld-Jones, D., Polkinghorne, D. E., Emihovich, C., Nesper, J., . . . Munro, P. (1995). *Life history and narrative*. London; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Puolimatka, T (2002), *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33 (2002): 5, 2. artikkeli. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Puusa, A., (2020) Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A., (2020) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Quinones, G., Rivalland, C., & Monk, H., (2019): *Mentoring positioning: perspectives of earlychildhood mentor teachers*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, DOI: 10.1080/1359866X.2019.1644610
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Riessman, C. K. (2015) The Role of the Researcher in Interview Narratives. Teoksessa De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). *The handbook of narrative analysis* (s. 219–238). Chichester: Wiley
- Ranta, J., & Kuula-Luumi, A., (2017) Haastattelun keruun ja käsittelyn abc. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Tampere: Vastapaino.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salo, U-M., (2015) Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S., Högbacka, R., Lindh, J., Nousiainen, K., Kokkonen, L., Sotkasiira, T., Niemelä, J. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.
- Salo, U-M., (2008) Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 68–105). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Silkelä, R., (2004) Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E., Väisänen, P. & Ahonen, K. (2004). *Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja* (s. 248–260). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Sotkasiira, T., (2015) Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa Aaltonen, S., Högbacka, R., Lindh, J., Nousiainen, K., Kokkonen, L., Sotkasiira, T., Niemelä, J. (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 117–140). Tampere: Tampere University Press.
- Sulkunen, P., (1990) Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K (toim) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 264–285). Helsinki: Gaudeamus.
- Syauqi, K., Munadi, S., & Triyono, M. B. (2020). Students' Perceptions toward Vocational Education on Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 881–886.
- Uitto, M. & Estola, E., (2009) 'Gender and emotions in relationships: a group of teachers recalling their own teachers', *Gender and Education*, 21: 5, s. 517 — 530
- Uitto, M., Lassila, E., Jokikokko, K., Kelchtermans, G., & Estola, E., (2021): Using Artefacts in Narrative Pedagogies: a case from beginning teachers' peer group meetings, *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2021.1889506
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. (2016). Työssäoppiminen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), pp. (s. 44-68).
- Vakaha -*Varhaiskasvatuksen harjoitteluympäristöjen kehittämishanke. Yhteisharjoittelut – kohti moniammatillista osaamista* haettu 28.7.2021 osoitteesta <https://blogs.uef.fi/parasta-aikaa-varhaiskasvatuksessa/?p=927>
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu / virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Valtonen, A., & Viitanen, M., (2020) Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 118–130). Helsinki: Gaudeamus.
- Varhaiskasvatuksen kumppanuusverkosto (2021) haettu 16.08.2021 <https://sites.tuni.fi/vaka-kumppanuus/>
- Vehviläinen, S. (2000). Keskusteluanalyysiä ohjausvuorovaikutuksesta: Esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.), *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus* (s. 221–250). Opetus 2000. Juva: PS-kustannus. (221–251).
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä (4. uud. p.)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väisänen, P. (2002) Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa Tulkki-Pietikäinen, E., Häkli, K., Kajanto, J., Talvela, A., Kuikka, M. T., . . . Savolainen, E. (2002). *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa* (s. 132–146). Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos: Joensuun yliopiston kirjasto
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2). Teoksessa Neumann, B., Nünning, A., Pettersson, B. & Cooke, S. (2008). *Narrative and identity: Theoretical approaches and critical analyses* (s. 122–135). Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Liite 1

Hei xxxxxx!

Teen Pro gradu -tutkielmaa ohjaamisen ilmiöstä varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksiin ja kokemuksiin pohjautuen. Teen myös maisterivaiheen työelämäopintoja Askel -hankkeessa ja osallistun itse xxxxxx -opintojaksoon osana maisterivaiheen opintoja.

Aihe on ajankohtaisesti tärkeä, jotta saadaan tutkimukseen pohjautuvaa tietoa ohjauskoulutuksen kehittämisestä. Lähestyn sinua tällä sähköpostilla pyytääkseni sinua mukaan tutkimukseeni. Sillä, työskenteletkö tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kentällä, vai muissa tehtävissä, ei ole merkitystä. Tärkeintä on, että sinulla on aikaisempaa ohjauskokemusta.

Tutkimusaineiston keruu tapahtuu kahdessa vaiheessa xxxxxx -opintojakson aikana.

Vaihe 1. Ensin tehtävän 2 yhteydessä osallistujat kutsutaan Teams -ryhmäkeskusteluun, jossa keskustellaan lähtökohdista ohjaukseen. Voit käyttää kurssitehtävään 2 (ohjaajan polku) pohjana.

Vaihe 2. Lisäksi pyydän tutkimukseen osallistujilta lupaa käyttää tutkimukseni aineistona xxxxxx -opintojakson yhteydessä kirjoitettua esseetä (joko 3 op tai 5 op jälkeen) ja analysoida sitä ohjaamisen ilmiön näkökulmasta. En tarvitse esseen yhteydessä nimeäsi. Voit myös valita osallistuvasi vaiheeseen 1 tai 2.

Toivon sinun ottavan minuun yhteyttä sähköpostilla laura.huhtala@student oulu.fi. 15.2 mennessä. 16.2 aikana pyrin lähettämään aikavaihtoehtoja ryhmäkeskusteluun, jonka ajankohta

olisi mahdollisimman pian. Kerro sähköpostissa haluatko osallistua sekä ryhmähaastatteluun, että esseesi käyttöön aineistona, tai jompaankumpaan.

Minut tavoittaa lisäkysymyksiä ja osallistumisilmoitusta varten sähköpostilla

laura.huhtala@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin

Laura Huhtala

Liite 2

Ryhmäkeskustelun aiheet

Kerro, mitkä ovat ohjauksen kolme tärkeintä elementtiä.

Kerro, mikä sai sinut mukaan tälle opintojaksolle.

Kerro koulutustaustasi ja työkokemuksestasi, sekä opiskelijan ohjauskokemuksestasi.

Kerro, mikä tuntuu opiskelijan ohjauksessa helpolta, entä vaikealta?

Kerro, sellaisia hetkiä, milloin olisit kaivannut ohjaamiseen perehdyttämistä/opetusta opiskelijan ohjaustilanteessa.

Kerro kauanko olet ohjannut opiskelijoita? Voit myös kertoa montako opiskelijaa olet ohjannut, jos vielä muistat.

Kerro, jos haluat, vielä jotain muuta kokemusmaailmastasi ohjaukseen liittyen