

OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSEN MERKITYS OPETTAJAKSI KASVUSSA

RAIMO SILKELÄ

USKOMUKSET JA ENNAKKOKÄSITYKSET OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA | OHJAUKSEN
TAVOITTEET | MENTOROINNIN TEHTÄVÄT | OHJAUSSUHDE ON VUOROVAIKUTUSPROSESSI,
ROOLISUHDE JA VALTASUHDE | KONTEKSTUAALISEN OHJAUKSEN MALLI | MIELEKÄS JA
MERKITYKSELLINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS | LÄHTEET

Opetusharjoittelun ohjaus on aktiivinen ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutusprosessi, jossa ohjaava opettaja auttaa ohjattavaa opiskelijaa ratkaisemaan harjoitteluun liittyviä ongelmia sekä etsimään vastauksia opetusharjoitteluun liittyviin kysymyksiin.

Ohjaus tähtää opiskelijan ammatilliseen kehitykseen ja persoonalliseen kasvuun sekä uusien asioiden oppimiseen ja omaksumiseen. Ohjauksessa annetuilla neuvoilla ja ohjeilla pyritään harjoittelijan itsearvioinnin kehittämiseen ja persoonallisen opetustyylin löytämiseen.

Tämä artikkeli perustuu vuonna 2003 toimittamaani teokseen ”Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta” (Silkelä 2003a), johon kirjoitin yhteenvetotekstejä suomalaisista opetusharjoittelun ohjausta käsittelevistä tutkimuksista viimeisen kymmenen vuoden ajalta. Kirjan teksteissä käsiteltiin pääosin luokanopettajakoulutuksessa tapahtuvaa opetusharjoittelun ohjausta.

Esittelen artikkelissa yhden vastauksen kysymykseen, mitä opetusharjoittelun ohjaus on ja mikä on sen merkitys opettajaksi kasvussa. Artikkelin aluksi tarkastelen uskomusten ja ennakkokäsitysten merkitystä ohjausprosessin lähtökohtana. Sen jälkeen esittelen erilaisia ohjaukselle asetettuja tavoitteita sekä ohjauksen tehtäviä. Tämän jälkeen tarkastelen ohjausprosessia vuorovaikutussuhteena ja esittelen lyhyesti kontekstuaalisen ohjauksen mallia. Artikkelin lopuksi pohdin lyhyesti ohjausprosessin mielekkyyden ehtoja ja merkitystä opiskelijan opettajaksi kasvamiselle.

USKOMUKSET JA ENNAKKOKÄSITYKSET OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Ohjauksen lähtökohtana tulisi olla ohjattavan opiskelijan persoonallisten ja pedagogisten uskomusten ja ennakkokäsitysten pohtiminen ja tietoisiksi tekeminen sekä hänen kehitysvaiheensa ja ohjaustarpeensa tiedostaminen (Tomlinson 1995, 30; Väisänen & Silkelä 2000; Väisänen 2003, 138; Väisänen 2004, 34).

Subjekttiivinen kasvatusteoria (*subjective educational theory*) tarkoittaa opettajaksi opiskelevan henkilökohtaista teoriaa niistä uskomuksista ja tiedosta, jotka hän kokee aikaisempien elämäkokemustensa perusteella merkitykselliseksi ja relevantiksi opettamisessa, oppimisessa ja kasvattamisessa.

Käyttöteoria (*practical knowledge, theory-in-action*) tarkoittaa puolestaan toisaalta opettajaksi opiskelevan tietoista opetuskäyttäytymistä ja toimintaa, mutta toisaalta opetustapahtumaan vaikuttavia ”julkilausumattomia” uskomuksia ja arkikäsitteitä, joiden varassa opiskelija asettaa tavoitteita opiskelulle ja toimii opetusharjoittelun aikana. Käyttöteoriaan sisältyy tiedostetun tiedon lisäksi paljon ”sanatonta” ja ”hiljaista tietoa” (*tacit knowledge*). (Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel 1998, 16–17.)

Myös opetusharjoittelun ohjaajan on pohdittava ja ”tehtävä näkyväksi” omia uskomuksiaan, ajatteluaan ja toimintansa perusteita sekä ohjaustilanteessa antamia neuvoja ja ohjeita. Ohjauksen tulee perustua ohjaajan tiedostettuun kasvatusfilosofiseen arvoperustaan ja sellaisten kasvatustieteellisten teorioiden tuntemiseen, joka luovat toimivan lähtökohdan ja ymmärtämisyhteyden ohjaajan ajattelulle ja toiminnalle.

Onnistunut ohjaus edellyttää ohjaajalta tietoisuutta sellaisista ohjauksen muodoista, joiden avulla ohjattavan ammatillinen kasvu saadaan käynnistymään. Opiskelijan tulee omalta osaltaan pyrkiä käyttöteoriansa muutokseen tarkentamalla, laajentamalla ja muotoilemalla uudelleen omia käsityksiään. (Ks. Väisänen & Silkelä 2000, 28–42.)

Ohjaussuhteen molemmilla osapuolilla on erilaisia odotuksia siitä, millaista opettamaan oppimisen tai ohjauksen tulisi olla. Tällaisten odotusten tiedostaminen ohjaussuhteen alussa on tärkeää, koska ohjauksen eri osapuolten ennakoinnit vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita ohjaukselle asetetaan, miten ohjaustilannetta jäsenetään, miten siinä edetään ja miten sen aikana toimitaan. (Nummenmaa 1993, 77–95; Tomlinson 1994, 37.)

OHJAUKSEN TAVOITTEET

Nummenmaa (1993, 77–95) määrittelee harjoittelun ohjauksen ohjaavan opettajan ja harjoittelijan väliseksi opetukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa keskeistä on oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. Ohjauksen toisena osapuolena voi olla myös laajempi opiskelijajoukko, jolloin kyseessä on ns. ryhmäohjaus.

Ohjausprosessin tavoitteena on itsenäinen ja itseohjautuva, itseluottamusta omaava, yhteistyökykyinen ja vuorovaikutustaitoinen opettaja, joka ajattelee kriittisesti ja toimii luovasti eri opetustilanteissa ja toimii tarkoituksenmukaisesti ja noudattaa eettisiä periaatteita omassa työssään.

Parhaimmillaan ohjaus on vapaaehtoinen, dynaaminen, pitkäkestoinen, intensiivinen ja tukea antava prosessi. Tällaista ohjaussuhdetta luonnehtii ohjaajan ja ohjattavan välinen luottamus, ystävyys, vastavuoroisuus ja kunnioitus. (Väisänen 2003, 134; Colwell 1998, 57–67.)

Ohjauksen tavoitteet ja tehtävät vaihtelevat ohjattavan tarpeiden ja kehitysvaiheen mukaan. Ohjaus on tavoitteiltaan monimuotoista; se on erilaista eri harjoitteluissa, koulutusohjelmissa ja ohjaustilanteissa. Myös ohjauskeskustelun

eri osavaiheilla on erilaisia tavoitteita ja merkityksiä.

Ohjauksen päämääränä voi olla esimerkiksi opiskelijan sosiaalistaminen opettajan työhön, ammatillisen kasvun edistäminen, opettamaan oppiminen, valmennus erilaisiin opetustilanteisiin, ohjeiden ja neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, rohkaisu, tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen ja tasavertainen vuoropuhelu. (Väisänen 2003, 132–146). Väisänen (2002, 237–251) tutkimuksessa ohjaajat kertoivat ohjauksen tavoitteena olevan myös kysymysten herättämisen ja näkökulman tai perspektiivin laajentamisen ja avartamisen sekä toimintarutiinien kyseenalaistamisen.

Jyrhämän tutkimuksessa (2002) nousi esiin kuusi aluetta, joihin ohjaajan ohjausintention kohdistui. Ohjauspyrkimysten ydinkategoriat olivat 1) mallin antaminen, 2) itseluottamuksen vahvistaminen (ammatillinen itsetunto), 3) vuorovaikutustaitojen oppiminen (ilmapiiri, kommunikaatio), 4) opetustaitojen kehittyminen (pedagoginen sisältötieto), 5) metakognitiivisten taitojen kehittyminen (reflektiokyky) ja 6) eettiseen toimintatapaan kasvaminen (vastuullisuus ym.).

Ohjauksen tavoite voi myös olla pedagogisesti ajatteleva opettaja. Tällainen kokonaisvaltainen tavoite sisältää opettajan vastuullisen, avoimen ja analyttisen asenteen uutta opittavaa asiaa kohtaan. Pedagogisesti ajatteleva opettaja arvioi reflektiivisesti työtehtäviään ja omaa toimintaansa opettajana. Hän ei turvaudu vain opettajanoppaiden valmiisiin tunti-ideoihin vaan oppii vaihtelevia opetustilanteita aktiivisesti ja systemaattisesti tulkitsemalla ja löytämällä oman tapansa toteuttaa opettajantyötään.

Pedagoginen ajattelu tarkoittaa opetustapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin kohdistuvaa ajattelua. Kyseessä on rutiininomaisen arkiajattelun vastakohta eli reflektiivinen ajattelu (Atjonen 1995, 66–77). Pedagoginen ajattelu on opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaa ajattelua, jossa kyseisiin prosesseihin liittyvää tietoa rakennetaan ja jäsennetään uudelleen (Jyrhämä 2002, 1–8).

Olennaista pedagogisessa ajattelussa on Jyrhämän (2002) tutkimustulosten mukaan tietoiseksi tuleminen opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja asioista, toiminnan tavoitteisuuden tiedostaminen ja oman pedagogisen päätöksenteon ja valintojen perusteleva.

Ohjauksen tarkoituksena on rikastuttaa opiskelijan reflektiota ja saada viritettyä hänen tiedostamisprosessiaan. Reflektiivisessä ohjauksessa ohjaajan ja ohjattavan tulisi sitoutua yhdessä tutkimisen prosessiin, missä ei ole olennaista oikean ja väärän löytäminen, koska ei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa. Onnistunut ohjausprosessi on parhaimmillaan yhteistoiminnallinen tutkimusprosessi, joka synnyttää sekä uutta ymmärtämystä että uutta tietoa. (McJunkin, Justen, Strickland & Justen, 248–250.)

Ohjauksen ihanteet ja ohjauksen toiminnan todellisuus kaipaavat vielä lähentymistä. Neuvojen ja ohjeiden soveltaminen eri harjoittelutilanteeseen voi olla vaikeaa esimerkiksi siksi, että eri ohjaajilta saadut ohjeet vaihtelevat tai ne saattavat olla keskenään ristiriitaisia.

MENTOROINNIN TEHTÄVÄT

Mentorointi on yksi keskeinen ohjauksen muoto ja tarkoittaa kasvatuksellista prosessia, jossa ohjaaja ohjaa opettajaksi opiskelevaa tavoitteena edistää hänen ammatillista kasvuaan ja kehitystään. Mentorointi tapahtuu pääosin ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tällaista dynaamista, laajenevaa, intensiivistä ja ohjattavaa tukevaa ohjaussuhdetta luonnehtii sen osapuolten vapaaehtoisuus, keskinäinen luottamus ja molemminpuolisuus. (Anderson & Shannon 1988, 40; Hayes 1998; Wildman, Magliaro, Niles & Niles 1992, 205–213.)

Mentorointi sisältää muun muassa ohjattavan rohkaisemista omien opettamiskokemusten ja harjoittelutoiminnan reflektointiin ja hänen tukemistaan ja ohjaamistaan opettajaksi kasvun prosessissa. Mentori voi auttaa ohjattavaa esimerkiksi neuvomalla häntä oppilaiden johtamisessa, työrauhan ylläpitämisessä tai opetuksen suunnittelussa. (Edwards & Collison (1996, 17–28.)

Mentori toimii roolimallina, opettajana, neuvojen ja vihjeiden antajana sekä opiskelijan tukijana. Ohjaaja myös kannustaa ohjattavaa refleктоimaan harjoittelun aikana pidettyjä oppitunteja. Hän arvioi, kyseenalaistaa, johdattelee opiskelijan opettamisen maailmaan ja toimii hänen valmentajanaan ja tukijanaan (ks. myös Anderson & Shannon 1998; Tomlinson 1995; Zanting, Verloop, Vermunt & Van Driel 1998, 11–28; Roberts 2000, 151–158).

Mentori antaa opettamiseen liittyviä vihjeitä ja pyrkii laajentamaan ohjattavan pedagogista ymmärtämystä. Tomlinson (1994, 3–9) korostaa ohjaajan aktiivista roolia ohjattavan oppimisen edistäjänä. Fletcher (2000, 2) puolestaan tähdentää ohjaajan roolia opettajaksi kasvuun sisältyvien vaikeiden siirtymävaiheiden helpottajana ja sitä kautta ohjattavan ammatillisen kasvun varmistajana.

Mentorin tehtävä on auttaa opiskelijaa kokemukseräisen, opetustilanteessa ilmenevän hiljaisen – osin intuitiivisen – tiedon jäsentämisessä. Näin opiskelija oppii tiedostamaan omaa opetuskäyttämistään ja sen aikana tapahtuvaa pedagogista ajatteluaan niin, että hän voi edetä paremmin kohti joustavaa ja aktiivista käytännön opetustaitoa.

Ohjaustilanteessa mentori antaa konkreettisia käytännön toimintaohjeita ja käytännön neuvoja, joiden hän ajattelee olevan hyödyllistä opiskelijan rakentamassa omaa ammattikäytäntöään (McIntyre 1993). Esimerkiksi opiskelijatovereiden antama tuki ja observointipalaute on liian vähän käytetty ohjauksen voimavara. Vertaisarviointi voi kohdistua sellaisiin näkymättömiin merkityksiin, joita ohjaajan ja opiskelijan välisessä keskustelussa ei havaita, tai asioihin, joita ei voida jostain syystä käsitellä.

Ohjaus voi olla metodisuuntautunutta, jolloin keskitytään lähinnä opetuksen metodeihin ja ainedidaktisiin kysymyksiin. Lisäksi käsitellään myös työtapojen valintaa ja niiden soveltuvuutta oppilaalle tai oppilasryhmälle. Oppiainesuuntautuneessa ohjauksessa opetustapahtumaa lähestytään tarkastelemalla harjoittelijan ammatillista kompetenssia suhteessa opetettavaan aineeseen. Ohjaukses-

sa keskitytään opetettavan aineksen hallintaan ja siihen, miten opetettava aines muokataan oppilaille ymmärrettäväksi. Prosessisuuntautuneen ohjauksen tavoitteena on tehokkaiden opiskelustrategioiden ja metakognitiivisen tietoisuuden omaksuminen.

Ohjauksen edetessä opiskelijassa tulisi kehittyä kyky havaita, analysoida ja ymmärtää opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Mentorin tuella opiskelijan tulisi oppia pohtimaan ja perustelemaan oman toimintansa ja sen perustelujen lisäksi luokassa tapahtuvan toiminnan perusteita, esimerkiksi sitä, miksi siellä toimitaan niin kuin toimitaan. (Kroffors 1997.)

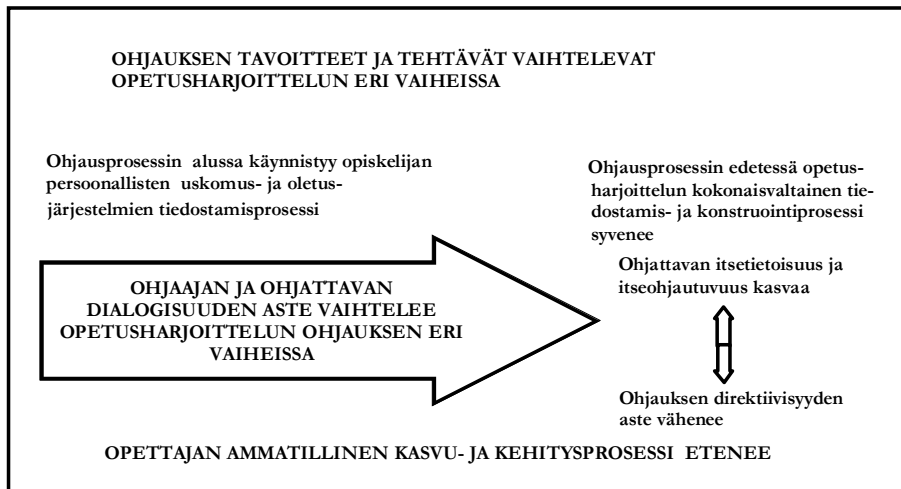
Erilaisten käytännön toimintaohjeiden antamisessa mentorin on löydettävä oikea tasapaino, sillä jotkut opiskelijat kokevat, että he eivät opi lainkaan, jos ohjauksen etenemisvauhti on liian nopea tai yhdellä kerralla saatujen ohjeiden määrä on liian suuri. Mentorin on ymmärrettävä, että opetuksen taitojen kehittyminen on vaiheittaista. Tiettyjen opetuksen perustaitojen on ensin automatisoitettava tai tultava vähintään tutuksi, jotta opiskelijalta voisi vapautua resursseja tiedollisesti tai teoreettisesti korkeamman asteiseen ongelmanratkaisuun ja uusien taitojen omaksumiseen ja tietojen oppimiseen.

OHJAUSSUHDE ON VUOROVAIKUTUSPROSESSI, ROOLISUHDE JA VALTASUHDE

Hyvin toimivaa ohjaussuhdetta voidaan luonnehtia dialogiksi (Bokeno & Gantt 2000). Dialogi tarkoittaa yhteistoiminnallista, vastavuoroista, kriittis-reflektiivistä vuorovaikutusprosessia. Tällainen prosessi sisältää muun muassa ohjauksen osapuolten tasavertaisen ja tasapuolisen kanssakäymisen. Ohjaussuhteessa tapahtuva avoin dialogi on rakentavaa ja luovaa toimintaa. Parhaimmillaan tällainen ohjaussuhde voi olla sekä ohjaajan että ohjattavan persoonallisen kasvun lähde. (Silkelä 2003a.)

Kuviossa 1 seuraavalla sivulla on havainnollistettu ohjaajan ja ohjattavan välisen dialogisuuden syvenemistä ohjausprosessin kuluessa. Eri harjoittelujen kuluessa ohjaaja ja ohjattava liikkuvat jatkumolla, jonka toisessa ääripäässä on rakenteellinen, persoonallisiin uskomus- ja oletusjärjestelmiin kohdistuva tiedostamisprosessi ja toisessa ääripäässä prosessipainotteinen, koko opetusharjoittelun kokonaisuutta koskeva konstruointi. Kuvio 1 perustuu Juutilaisen (2003, 30–31) ja Neimeyerin & Neimeyerin (1993, 207–209) tutkimuksiin. Ohjauksen tavoitteet esitetään kuviossa 1 suhteessa ohjattavan itseohjautuvuuteen ja itse-tietoisuuteen ja ohjaajan direktiivisyyteen ja ei-direktiivisyyteen.

Harjoittelunohjaukselle on tyypillistä kommunikaatio ja vuorovaikutus (Nummenmaa 1993, 77–95). Onnistunut dialoginen ohjaussuhde kulminoituu ohjaussuhteen laatuun. Taitava ohjaaja lähtee ohjaustilanteessa yleensä liikkeelle kuulostellen ohjattavansa tarpeita. Ohjaussuhde on herkästi haavoittuva suhde. Siksi herkkyys aistia ohjattavan tarpeita ja oikeiden menettelytapojen löytämisen ohjauksen tueksi on osoitus ohjaajan taidosta toimia asiantuntevasti.



KUVIO 1. Dialogisen ohjaussuhteen syveneminen ohjausprosessin edetessä.

Ohjaussuhde on aina samalla myös roolisuhte. Eri ohjaajaryhmät toimivat ohjaustilanteessa eri tavoin omista lähtökohdistaan ja ohjaajaroleistaan käsin. Eri rooleissaan ohjaajat toimivat muun muassa opetuksen malleina, ohjeiden ja neuvojen antajina sekä tukea antavina ammatillisen kasvun edistäjinä. Tämän lisäksi ohjaajan on toimittava haastajan roolissa, jolloin hän tukee ja valmentaa ohjattavaa kohtaamaan haasteellisia harjoittelutilanteita.

Väisäsen (2004, 39) tutkimustulosten mukaan ohjaajan rooli voi olla 1) reflektiivinen valmentaja ja haasteiden asettaja, 2) opetuskäyttämisen opastaja, 3) opiskelijan persoonallisen opetustyylin vahvistaja, 4) tuen antaja ja kasvun vahvistaja, 5) mallin ja palautteen antaja ja 6) oman praktisen tietonsa artikuloija ja opetusharjoittelijalle.

Nummenmaan mukaan roolisuhteelle ovat ominaisia muun muassa ohjaajan ja ohjattavan välinen statusero ja elämysten ja kognition erilaisuus.

- *Statusero*a luonnehtii ohjauksen ekspertti–noviisi-suhde. Statuseron ei välttämättä tarvitse merkitä valtasuhdetta. Tosiasia kuitenkin on se, että osallistuminen opetusharjoittelun ohjaukseen on yleensä enemmän tai vähemmän pakollista. Lisäksi ohjaajalla on oikeus ja valta tehdä päätöksiä ohjaustoiminnan muodoista ja toteutumisesta. Ohjaaja on ”portinvartijan” roolissaan myös tietyn instituution edustaja, mikä osaltaan velvoittaa ohjaajaa toimimaan ohjaustilanteessa tietyllä tavalla instituution asettamien ohjaustavoitteiden, sisältöjen ja arvostelun sekä ohjaajakollegojen kanssa sovittujen ohjauskriteerien suuntaisesti.
- *Elämysero* tarkoittaa sitä, että ohjaaja ei ole samalla tavoin emotionaalisesti tilanteeseen sitoutunut tai siihen latautunut kuin ohjattava. Ohjaajan tehtävänä on auttaa ohjattavaa arvioimaan opetusharjoittelukokemuksi-

aan ja näin edistää hänen ammatillista ja henkilökohtaista kehitystään. Ohjaajalla on oltava ”tunneälykkyyttä” ja ”tilanneherkkyyttä” kohdata ohjattava kokonaispersoonana.

- *Erot kognitioissa.* Ohjattavan tiedot ja teoreettinen kyky toimia ohjaustilanteessa ovat erilaisia kuin ohjaajalla. Vaikka ohjattavalla on käsitteellisiä rakennelmia, joiden avulla hän tulkitsee ilmiöitä ja sijoittaa ne omaan oppimis- ja opettamiskontekstiinsa, ne ovat luonteeltaan enemmän arkikäsitteitä ja uskomuksia. Ohjaajan tehtävänä on myös oman teoreettisen tietämyksensä avulla auttaa harjoittelijaa hahmottamaan opetuksen ja kasvatuksen ilmiöitä yleisempien kasvatustieteen teoreettisten käsitteiden kautta.

Ohjaajan rooliin kuuluu – varsinkin ohjausprosessin alkuvaiheessa – auttaa harjoittelijaa kuvaamaan opetustilannetta ja omaa rooliaan tuossa tilanteessa sekä luoda tähän sovelias ilmapiiri. Tämän vuoksi ohjaaja on ensisijaisesti aktiivinen kuuntelija.

Nummenmaa (1993, 77–95) painottaa, että aktiivista kuuntelemista ja kiinnostusta voi ilmentää monin eri tavoin, sekä kielellisesti että ei-kielellisesti asentojen, ilmeiden ja eleiden kautta. Hyvä kuuntelija ei ole passiivinen, vaan hän kykenee osoittamaan ymmärtämystä. Niin ikään hän auttaa puhujaa kehittämään ajatuksiaan ja rohkaisee tätä jatkamaan pohdiskeluaan. Hyvin toimiva ohjausprosessi on aktiivinen, yhteistoiminnallinen, keskusteleva, tavoitteellinen, tilannesidonnainen ja uutta rakentava ja luova.

Valitettavasti todellisuudessa tilanne ei ole näin ihanteellinen, vaan saattaa käydä myös niin, että ohjaus muuttuu eräänlaiseksi peliksi, teatteriksi tai näytökseksi, jossa intressinä ei ole pelkästään opetustyöhön harjaantuminen vaan ohjaajaa mielistelevän tai miellyttävän kuvan antaminen ohjausprosessin aikana. (Vrt. Kiviniemi 1997.) Tällöin opiskelija mieltää ohjauksen eräänlaiseksi pakolliseksi opetusharjoittelusta selviytymisen ”peliksi”. Tällöin ohjaustilanne edellyttää häneltä ohjaajaa harhauttavan roolin ylläpitämistä. Tällaista keinotekoisia ohjauskulttuuria – jossa ohjaajan ja ohjattavan pedagogiset näkemykset eivät kohtaa – voidaan pitää yhtenä ohjaajan ja ohjattavan aidon ja rehellisen kohtaamisen ja dialogin pahimpana esteenä.

KONTEKSTUAALISEN OHJAUKSEN MALLI

Opetusharjoittelunohjaus on pedagogista ja tavoitteellista toimintaa, jossa ohjaajan koulutusnäkemys voi perustua esimerkiksi kisälli–mestari-ajatteluun. Tällöin harjoittelu nähdään käytännöllisenä kokemuksena ja ohjaus ensisijaisesti ohjaajan oman kokemuksen siirtämisenä harjoittelijalle. Teknis-instrumentaalisen koulutusnäkemys mukaan tehokkaan opettamisen edellytyksenä ovat tietyt opetustaidot. Opettajan persoonallisuutta korostava koulutusnäkemys lähtee puolestaan siitä perusajatuksesta, että koulutuksen tehtävänä on tukea koulutet-

tavan henkilökohtaista ja ammatillista kasvua ja kehitystä. Opettaja oman työssänsä tutkijana -koulutusnäkemys korostaa kriittistä, problematisoivaa suuntautumista opetukseen ja sen kontekstiin. (Krokkfors 1997, 56–66.)

Väisänen saamien tutkimustulosten mukaan erilaisten opetus- ja oppimisteorioiden, oppisisältöjen ja ainedidaktiikan tuntemista voidaan pitää ohjaajan välttämättömänä perustaitona. Ohjaajalla on oltava myös näkemys siitä, mitä opettajankoulutusprosessi kokonaisuudessaan on, jotta hän osaa suhteuttaa ohjauksen tähän kontekstiin. Vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden tuntemista sekä taitoa tukea opiskelijaa hänen opettajapersoonansa kehittämisessä voidaan edellä esiteltyjen perustaitojen ohella pitää hyvän ohjauksen välttämättöminä edellytyksinä. (Vrt. Väisänen 2002, 237–251; Väisänen 2003, 137). Myös ohjaajan ohjausorientaatiolla ja ohjaustyyllillä on merkitystä ohjausprosessin onnistumisen kannalta, ts. millainen näkemys ohjaajalla on koulutuksen päämääristä ja miten tietoisesti ja taitavasti hän jäsentää ohjauksen kohteena olevan asian.

Ralph (1994, 356–357) on kehittänyt kontekstuaalisen ohjauksen mallin (kuvio 2 seuraavalla sivulla), jossa lähdetään liikkeelle opiskelijoiden ohjaustarpeiden erilaisuudesta ja situationaalisten tekijöiden huomioimisesta. Ralphin esittämä malli ottaa huomioon ohjattavien yksilöiden erilaisuuden ja luokittelee ohjattavat kehitystason mukaan neljään perustyyppiin, joita vastaa neljä ohjaustyyppiä.

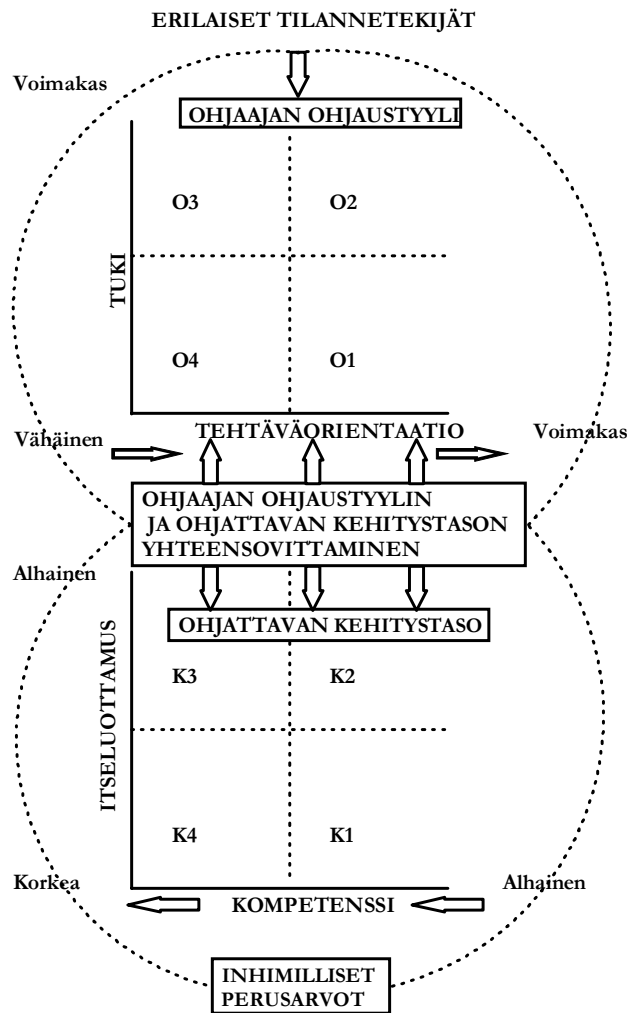
Kontekstuaalinen ohjaus korostaa, että ohjaajan päätösten on perustuttava universaalisti hyväksytyihin inhimillisiin arvoihin kuten rehellisyyteen, oikeudenmukaisuuteen ja toisen ihmisen koskemattomuuteen (Ralph 1994, 356). Situationaaliset tekijät ovat ohjauskontekstiin liittyviä muuttujia, jotka ohjaaja pyrkii ottamaan huomioon määritellessään a) ohjattavan kehitystasoa tietyn ammatillisen taidon tai käytännön oppimisessa ja b) kyseiseen kehitystasoon sopivaa ohjaustyyliä.

Kuviossa 2 seuraavalla sivulla on neljä ohjattavan tyyppiä:

- Kehitystyyppi K1 edustaa innostunutta noviisia, jolla on alhainen kompetenssi, mutta hyvä itseluottamus. Tällaiselle opiskelijalle sopii kuvion 4 ohjaustyyli O1 eli vahvasti tehtäväorientoitunut, mutta vain vähän psykologisena tukena toimiva ohjaaja.
- Kehitystyyppi K2 edustaa ahdistunutta aloittelijaa tai illuusioista pudonnutta amatööriä, jolla sekä kompetenssi että itseluottamus ovat heikot. Tällaiselle opiskelijalle sopii O2-tyyppinen ohjaaja, joka hyödyntää direktiivisiä ja yhteistoiminnallisia tekniikoita (ts. rohkaisua, kokemusten yhteistä jakamista ja kiittämistä).
- Epävarma yrittäjä, vastahakoinen ekspertti tai innostumaton tuottaja edustaa kehityskategoriaa K3. Hän on kompetentti (= tiettyjä taitoja selvitä yksilöiden ja ryhmän kanssa), mutta luottaa heikosti itseensä (= kokematon toimimaan luokkakonteksteissa tai itsensä epävarmaksi luokan hallinnassa tunteva), jolloin O3-tyypin ohjaaja on tuloksellisin.

- O4-ohjaustyyli on delegoiva muttei kuitenkaan antaa mennä -tyyppinen, eli ohjaaja tekee ohjattavastaan observointeja ja antaa palautetta, muttei toimi ”asiantuntijaopettajana”. Hänestä hyöttyy eniten kehityskategoriaan K4 sijoittuva kokenut ekspertti, joka sekä luottaa itseensä että on taitava. (Ralph 1994, 356–358; Atjonen 1995.)

Edellä esitetyt kategorisoinnit ovat ajoittaisia ja liittyvät tiettyjen taitojen omaksumiseen. Yksilö voi muuttua kehitystasolta toiselle, joskaan ei yleensä lineaarisesti. Malli ohjaustyylin sovittamisesta kunkin ohjattavan mukaan on sekä ihan-teellinen että yli-idealistinen. Persoonatyyppittelyihin pitää suhtautua aina va-



KUVIO 2. Kontekstuaalisen ohjauksen malli (Ralph 1994, 355).

rauksellisesti. Kontekstuaalinen ohjaus auttaa käsitteellistämään ohjauksen kokonaisprosessia ja ohjausaktia ja ottaa sekä ohjattavien että ohjaajien yksilölliset erot huomioon.

MIELEKÄS JA MERKITYKSELLINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS

Opettajankoulutuksen tehtävänä on auttaa tulevaa opettajaa valmistumaan opetusammattiin ja vaihteleviin opetuksen käytäntöihin. Opettamaan oppiminen ei ole vain tietojen ja taitojen omaksumista vaan tulemista opettajaksi. Tällaisen ammatillisen kehittymisen yksi olennainen osa ovat opettajankoulutukseen sisältyvät opetusharjoittelut ja niiden aikana tapahtuva mielekäs ohjaus.

Opetusharjoittelun ohjauksen mielekkyys voidaan määritellä sekä ohjaajan että ohjattavan opiskelijan kokemukseksi siitä, että ohjausprosessissa on opettajaksi oppimisen ja ammatillisen kehityksen ja kasvun kannalta mieltä ja merkitystä. Mielekkyyden kokeminen edellyttää, että sekä ohjaajalla että ohjattavalla on mahdollisuus vaikuttaa ohjausprosessin kulkuun. Tällainen intentionaalinen ja ohjauksen molempia osapuolia palveleva tasavertainen ohjauskokemus synnyttää motivaation uuteen reflektiiviseen ohjausprosessiin.

Mielekkäälle ohjaustilanteelle on ominaista, että ohjattava asettaa itselleen opiskelu- ja oppimistavoitteita mutta ottaa myös omalta osaltaan opiskelustaan ja oppimisestaan konstruointivastuun, jolloin opiskelusta tulee itseohjautuva ja itsesäätoinen prosessi. Ohjattavalle opiskelijalle muodostuu tällöin henkilökohtaisen hallinnan tunne ja kokemus siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omaa opiskeluprosessia koskeviin valintoihin ja päätöksiin. Hän ei ole vain ulkopuolinen opettamaan oppimista koskevan tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen omaa opiskelutoimintaansa ohjaava subjekti.

Jonkin asian merkityksen ymmärtäminen ohjausprosessin aikana johtaa myös siihen liittyvien arvojen oivaltamiseen. Hyvä ohjaus koskettaa ohjattavaa kokonaispersoonana. Jotta ohjaus olisi mielekästä, se edellyttää ohjausprosessissa käsiteltävien asioiden ja käsitteiden erittelyä ja niiden välisten suhteiden tarkastelua ja jäsentämistä. Merkityksellinen ohjauskokemus on mielekästä ohjauskokemusta henkilökohtaisempi, usein elämyksellisesti ainutlaatuinen, persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus, joka edistää ohjattavan persoonallisuuden kasvua ja muuttaa hänen käyttäytymistään, asenteitaan ja persoonallisuuttaan (Silkelä 1999, 171–173).

Opetusharjoittelun ohjaustilanteeseen heittäytyminen vaatii opiskelijalta hyvää itsetuntoa, uteliaisuutta, riskinottokykyä ja epävarmuuden sietokykyä. Toisaalta hyvä itsetunto vapauttaa opiskelijan ajattelemaan ja etsimään olennaista opettajan työstä ja tekemään mielekkäitä, tarkkoja havaintoja ohjaustilanteessa ja opetusharjoittelujen aikana.

Kuten Jyrhämä (2002) toteaa, teorian ja käytännön yhdistäminen tapahtuu viime kädessä opiskelijassa itsessään, hänen ajattelutoimintojensa ja opetustapahtumaan liittyvien käytännön toimiensa välisessä saumattomassa suhteessa.

Tähän pääsemiseksi tarvitaan tutkivan opettajan ajattelua, tietoa ja taitoa, joita tukemassa voivat olla myös ohjaajat ja muut ohjauksen tukiryhmät. Tehtyjen ratkaisujen perustelevuus, argumentaatio, on olennaista kaikessa tutkimustoiminnassa. Kun opiskelijoita ohjataan tutkivan opettajan työtapaan, tämän saman asenteen tulisi näkyä myös heidän ohjaajiensa toiminnassa.

LÄHTEET

- Anderson, E. M. & Shannon, A. L. 1988. Toward a conceptualisation of mentoring. *Journal of Teacher Education* 39, 38–42.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktinen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja. Sarja A: Tutkimuksia 8.
- Bokeno, R. M. & Gantt, V. W. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1995. Mentors' perceptions of their roles with students in initial teacher training. *Cambridge Journal of Education* 25, 2, 189–191.
- Colwell, S. 1998. Mentoring, socialisation and the mentor/protege relationship. *Teaching in Higher Education* 3 (3), 313–324.
- Edwards, A. & Collison, J. 1996. Mentoring and developing practice in primary schools. Buckingham: Oxford University Press.
- Fletcher, S. 2000. Mentoring in schools: A handbook of good practice. London: Kogan Page.
- Furlong, J. & Maynard, T. 1995. Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge. London: Routledge.
- Hayes, E. 1998. Mentoring and nurse practitioner students' self-efficacy. *Western Journal of Nursing Research* 20 (5), 521–535.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research 132.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu – Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Internet-osoitteessa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/>
- McIntyre, D., Hagger, H. & Burns, K. 1993. The school mentor handbook: Essential skills and strategies for working with student teachers. London: Kogan Page.

- McJunkin, M., Justen, J., Strickland, H. & Justen, S. 1998. Supervisory styles preferred by student-teachers. *Clearing House* 71 (4), 248–250.
- Neimeyer, G. J. & Neimeyer, R. A. 1993. Defining the boundaries of constructivist assessment. Teoksessa G. J. Neimeyer (toim.) *Constructivist assessment. A Casebook. The Counseling Psychologist Casebook Series.* Newbury Park: Sage, 1–30.
- Nummenmaa, A. R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu – Metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen.* Porvoo: WSOY, 77–95.
- Ralph, E. 1994. Helping beginning teachers improve via contextual supervision. *Journal of Teacher Education* 45 (5), 354–363.
- Roberts, A. 2000. Mentor revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring* 8 (2), 145–170.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52.*
- Sikkelä, R. (toim.) 2003a. Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Internet osoite: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>
- Sikkelä, R. 2003b. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Sikkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 79–84. Internet osoite: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>
- Sikkelä, R. 2003c. Mielekäs ja merkityksellinen opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa R. Sikkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 163–167. Internet osoite: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>
- Tomlinson, P. 1994. *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation.* Buckingham: Open University Press.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Niles, J. A. 1992. Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of Teacher Education* 43 (3), 205–213.
- Väisänen, P. 2002. Malleja ja empatiaa – Käsitteitä hyvästä ohjauksesta. *Kasvatus* 33 (3), 237–251.
- Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50-vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos,* 132–146. Internet-osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/>
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Joensuun yliopisto: Yliopistopaino,* 31–46.
- Väisänen, P. & Sikkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen

teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Zantig, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. & Van Driel, J. H. 1998. Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education* 21 (1), 11–28.

Zantig, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2001. Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology* 71, 57–80.