

”ANTOISAA YHTEISTYÖTÄ”

Opettajaharjoittelu kenttäkoulussa ohjaajien kokemana

Rosi Nieminen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nieminen, R. 2001. ”Antoisaa yhteistyötä.” Opettajaharjoittelu kenttäkoulussa ohjaajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 2001. – 92 s.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on nähty tarpeelliseksi tutkia mahdollisuuksia opettajaharjoittelun järjestämiseen normaalikoulun lisäksi myös kenttäkouluilla. Opettajan kouluttaminen on haasteellinen tehtävä ja jotta korkea laatu säilyisi myös kenttäolosuhteissa, on ohjauksen järjestämiseen kiinnitettävä erityistä huomiota. Opettajaharjoittelussa on tarkoituksena – työnteon lisäksi - harjoitella työnteon analyysia teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Ohjauksella on siis keskeinen osuus ja merkitys tavoitteiden saavuttamisessa. Keväällä 1997 käynnistyi Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä -projekti tarkoituksena suunnitella ja toteuttaa koulutusta opettajaharjoittelun ohjaustehtäviin. Tämän tutkimuksen aiheistona käytetään kyseiseen projektiin liittyvän postikyselyn vastauslomakkeita. Tutkimusongelmana oli selvittää minkälaisia kokemuksia opettajilla oli harjoittelunohjaamisesta, mikä oli motivoinut heitä ryhtymään ohjaustyöhön sekä heidän omia opiskeluaikaisia harjoittelukokemuksiaan.

Postikyselyn kohderyhmänä oli ollut harjoittelun ohjaajina toimineita opettajia kaikilta kouluasteilta. Tähän tutkimukseen käsiteltäväksi valittiin kaikki luokanopettajien vastaukset, joita oli 32. Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi eli opettajien vastaukset luokiteltiin teemoittain teoriasta nousseiden ajatusten pohjalta. Alun perin tutkimuksessa ei ollut tarkoitus selvittää ohjaajien valmiuksia ohjaustyöhön, mutta analyysiprosessin kuluessa kiinnostuin luokittelemaan vastauksia myös Krokforsin (1993) määrittelemän ohjauksen viitekehyksen pohjalta. Koska kyselytutkimuksen kysymyksiä ei oltu laadittu kyseisen viitekehyksen pohjalta ei luokittelu ollut aivan yksinkertaista, mutta lopputuloksen kannalta hyvä ratkaisu, sillä se laajensi näkökulmaa ja vahvisti tuloksia.

Tulosten mukaan kenttäkoulujen opettajat suhtautuvat myönteisesti harjoittelujen

järjestämiseen omissa luokissaan ja heidän kokemuksensa ohjaamisesta ovat pääosin erittäin myönteisiä. Vastauksissa korostui ohjaamisen olevan sekä antamista että saamista. Ohjaamisen koettiin kehittävän omaa ammattitaitoa. Opettajat ovat siis kenttäkouluilla valmiita avoimeen, tasavertaiseen yhteistyöhön. Aineistoa analysoitaessa, ja varsinkin Krokforsin (1993) pohjalta luokitellessa heräsi kuitenkin kysymys, onko heillä riittävästi ohjaamiseen tarvittavia valmiuksia jos he pitävät ohjaajana toimimista – ja nimenomaan opiskelijoilta saatavaa uutta tietoa - ratkaisuna oman ammattitaitonsa ”päivittämiseen”.

Tutkimuksen perusteella harjoittelujen järjestäminen kenttäkouluilla on mahdollista, mutta ohjaajina toimivat opettajat tarvitsevat koulutusta tehtävänsä. Toimiva ratkaisu voisi olla perusharjoittelujen suorittaminen normaalikoululla, jossa olosuhteet ainedidaktiseen ohjaukseen ovat mahdollisimman suotuisat ja jossa pätevät ohjaajat kykenevät ohjaamaan opiskelijoita kokemusten ja teorian yhdistämiseen reflektoinnin avulla. Päätösharjoittelu voitaisiin toteuttaa pääsääntöisesti kentällä työhön perehdyttävänä, pidempänä jaksena, jossa korostuisi opettajan koko toimenkuva työyhteisössä.

Asiasanat: opetusharjoittelu, opettajaharjoittelu, opetusharjoittelun ohjaus

ESIPUHE

Tämän gradun tekeminen on ollut pitkä prosessi, joka alkoi heinäkuussa 1999 ohjaajani tarjotessa tätä aihetta. Opettajaharjoittelu ja erityisesti sen ohjaus tuntui mielenkiintoiselta, koska siitä on paljon omakohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä.

Työelämään jo varpaansa työntäneen opiskelijan ei kuitenkaan ollut helppoa keskittyä työskentelemään yhtäjaksoisesti tämän projektin kimpussa. Pitkään katselin työmäärää kauempaa, näin sen vuorena ja mietin miten ihmeessä saan sen pois edestäni. Vasta lähelle vuotta astuessani huomasinkin sen olevan yhtenäisen vuoren sijasta suuri kiviröykkiö, jonka saa siirretyksi pois yksi kivi kerrallaan. Nyt olen siirtämässä viimeistä kiveä.

Lämmin kiitos ohjaajalleni Tuula Matikaiselle avusta prosessin eri vaiheissa. Kiitos rakentavista keskusteluista ja tuesta erityisesti Leenalle ja Annelle. Kiitos Markolle hyvästä henkisestä tuesta ja kärsivällisyydestä. Kiitos myös kaikille ystäville ja perheenjäsenilleni, jotka ovat kannustaneet ja valaneet uskoa työni valmistumiseen. Erityiskiitos Jumalalle.

Kiitoksin



Rosi Nieminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
ESIPUHE.....	4
JOHDANTO.....	7
1 TUTKIMUS.....	10
1.1 Tutkimuksen tehtävä.....	10
1.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	11
1.2.1 Laadullinen tutkimusaineisto ja sen rajaus.....	13
1.2.2 Laadullisen tutkimusaineiston käsittely.....	13
1.2.3 Tulkinta.....	15
1.2.4 Luotettavuuden arviointia.....	16
2 OPETTAJAHARJOITTELU OPETTAJANKOULUTUKSEN OSANA.....	18
2.1 Käytännön ja teorian yhdistyminen.....	18
2.2 Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus - harjoittelu kokemuksellisena oppimisprosessina.....	18
2.3 Harjoittelussa saadut valmiudet opettajan työhön.....	21
3 ERILAISIA MAHDOLLISUUKSIA HARJOITTELUN SUORITTAMISEEN.....	24
3.1 Harjoittelu normaalikoulussa.....	24
3.2 Harjoittelu kenttäkoulussa.....	25
3.3 Kenttäkouluharjoittelun ongelmakohtia.....	29
4 OPETTAJAHARJOITTELUN OHJAUS.....	32
4.1 Muutospaineita.....	32
4.1.1 Muutokset tiedon- ja oppimiskäsityksissä.....	32
4.1.2 Muutosten toteuttaminen käytännössä.....	34
4.2 Tavoitteena reflektiivisten prosessien aktivoiminen.....	37
4.3 Umpikuja - ristiriita - särö.....	39

4.4 Mitä ohjaajalta edellytetään	41
4.4.1 Ohjauksen perustaidot	42
4.4.2 Ohjauksen välttämättömät edellytykset	45
4.4.3 Reflektiivisen ohjauksen edellytykset	49
5 HARJOITTELU KENTTÄKOULUISSA – OHJAAJIEN NÄKÖKULMA	51
5.1 Ohjaajien omat harjoittelukokemukset	51
5.1.1 Kenttäkouluharjoittelu	51
5.1.2 Normaalikouluharjoittelu	52
5.1.3 Kokemukset ohjauksesta	53
5.2 Ohjauksen edellytykset kenttäkouluilla	54
5.3 Vastavuoroisuus motivoi ryhtymään harjoittelun ohjaajaksi	56
6 POHDINTA	59
LÄHTEET	65
LIITEET	72

JOHDANTO

Opettajaharjoittelulla ja sen ohjauksella on ammattiin valmistavassa koulutuksessa tärkeä merkitys käytännön ja teorian yhdistäjänä. Harjoittelujaksojen aikana opiskelijat saavat opiskeluvuosiensa ainoat todelliset kosketukset koulumaailmaan, tulevaan työympäristöönsä. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät harjoittelujaksot ole välttämättä kyenneet antamaan realistista kuvaa opettajan työstä. Arvostelu on kohdistunut lähinnä normaalikouluilla suoritettuihin harjoitteluihin. Normaalista kouluympäristöstä poikkeamisen lisäksi normaalikoulun heikoksi puoleksi mainitaan harjoittelijoiden suuri määrä. Tulevasta opettajapulasta johtuva koulutustarpeen kasvu ei tule helpottamaan tilannetta. Suuntauksena onkin harjoittelujen järjestäminen nykyistä enemmän kenttäkouluissa.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat halutessaan saaneet anoa lupaa harjoittelujaksojen suorittamiseen kunnan kouluissa. Normaalikoulun ulkopuolella suoritettava harjoittelu onkin ollut opiskelijoiden keskuudessa suosittu ratkaisu. Yleinen suhtautuminen siihen on kuitenkin vaihdellut suuresti. Muualla harjoittelevia on saatettu pitää – hieman kärjistäen sanottuna - joko rohkeina pioneereina tai harjoittelusta helpommalla läpi haluavina laiskureina. Yhtenä syynä edellä mainittuun saattaa olla se, ettei kenttäkouluilla harjoitteluja ohjanneita opettajia olla varsinaisesti koulutettu tehtävää varten, ja näin ollaan helposti voitu kyseenalaistaa heidän valmiutensa ohjaustyöhön. Harjoittelun ohjaajaa voitaisiin kutsua avainhenkilöksi harjoittelujakson onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Ohjaussuhteen laadun merkitystä ei siis voi liikaa korostaa. Jotta tavallisessa kunnan koulussa toteutettava harjoittelu parhaalla mahdollisella tavalla edesauttaisi opiskelijan ammatillista kehittymistä se on suunniteltava huolella.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ollaan haluttu vastata yliopiston sisältä ja yhteiskunnasta tuleviin haasteisiin tutkimalla mahdollisuuksia toteuttaa niin sanotusti kriteerit täyttäviä opettajaharjoitteluja normaalikoulun lisäksi kenttäkouluilla. Keväällä 1997 käynnistettiin Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä -projekti, jonka tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa koulutusta opettajaharjoittelun

ohjaustehtävissä toimiville ja näin varmistaa opettajankoulutuksen korkea laatu uusiutuviissa olosuhteissa. Projekti aloitettiin teettämällä postikysely kenttäkouluissa harjoittelua ohjanneille opettajille. Tarkoituksena oli selvittää ohjaajien kokemuksia ohjaustyöstä ja sitä, millaista koulutusta kentällä toimivat harjoittelunohjaajat tarvitsisivat. Tehtäväänsä koulutetut ohjaajat muodostaisivat vähitellen verkoston ja heitä voitaisiin käyttää kentällä järjestettävissä opettajaharjoitteluissa.

Minun tutkimustehtäväni oli perehtyä kenttäkouluilla harjoitteluja ohjanneiden luokanopettajien kokemuksiin käyttämällä tutkimusaineistona Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä –projektin postikyselyn vastauslomakkeita. Tutkimuksen teoreettisessa osassa olen selvittänyt mitä opettajaharjoittelu on ja missä se olisi parasta toteuttaa – normaalikoululla vai kenttäkouluilla - sekä ohjauksen merkitystä ja sitä, mitä hyvältä ja ajanmukaiselta ohjaukselta edellytetään. Kenttäkouluilla harjoittelua ohjanneilta opettajilta kerättyä tietoa olen luokitellut teemoittain luvussa 5. ”Harjoittelu kenttäkouluissa – ohjaajien näkökulma.” Valitsin analysoitaviksi opettajien vastaukset avoimiin kysymyksiin koskien kokemuksia ohjaustyöstä ja omista opiskeluaikaisista harjoitteluista sekä heitä motivoineet seikat harjoittelun ohjaajaksi ryhtymiseen. Aineiston analyysimenetelmänä käytin laadullista sisällönanalyysia.

Erityisesti, koska tutkimus on laadullinen, näkyy siinä oma subjektiivinen näkökantani asioihin. On hyvä muistaa, että olen itse aloittanut opintoni vuonna 1993, joten suorittamistani harjoittelujaksoista on kulunut aikaa ja moni asia on saattanut muuttua luokanopettajan koulutusohjelman sisällössä. Tutkimusaihe on minulle sikäli läheinen, että olen opiskeluvuosieni aikana pohtinut paljon koulutuksen tarjoamia valmiuksia tulevaan työhön. Olen kokenut käytännön harjoittelua olevan liian vähän ja ettei se pelkästään normaalikoululla toteutettuna anna realistista kuvaa opettajan laajasta työkentästä. Siksi olenkin opiskeluni aikana kulkenut omia polkujani tekemällä pitkiäkin sijaisuuksia opintojen välillä. Kokemukseni on, että nämä sijaisuudet ovat täydentäneet normaalikoululla saamiani valmiuksia antamalla kokemuksia käytännön työelämästä eli siitä mitä opettajan työ todellisuudessa on. Sijaisuuksien takia opintoni ovat pitkittyneet, mutta mielestäni niistä ja varsinaisista opettajaharjoitteluista muodostuva kokonaisuus on hyvä ja työelämään siirtyminen tapahtunut luontevasti, pikkuhiljaa.

En kuitenkaan halua vähätellä normaalikouluharjoittelujen osuutta opettajaksi

kasvamisessani. Pätevät ohjaajat, pienet opetusryhmät ja monipuoliset opetusvälineet ovat tarjonneet ainedidaktisen ohjauksen kannalta suotuisat olosuhteet. Kokemuksieni pohjautuen olen kuitenkin sitä mieltä, että jokaisen opettajaksi opiskelevan olisi hyvä tutustua tulevaan työhönsä myös kenttäolosuhteissa. Siksi ajatus kenttäkoululla toteutettavien harjoittelujen lisääntymisestä Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä –projektin kaltaisen ohjaajakoulutuksen myötävaikutuksella tuntuu erinomaiselta, ja sitä tarkoitusta palveleva tutkimus tärkeältä.

1 TUTKIMUS

1.1 Tutkimuksen tehtävä

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa käynnistyi kevään 1997 aikana Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä -projekti. Tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa koulutusta opettajaharjoittelun ohjaustehtäviin ja siten vastata yliopiston sisältä ja yhteiskunnasta tuleviin haasteisiin. Kenttäkoulujen harjoittelua ohjaamaan kiinnostuneiden opettajien kouluttamisen katsottiin varmistavan opettajankoulutuksen korkean laadun uusiutuviissa olosuhteissa. Ohjaajakoulutukseen osallistuvista opettajista muodostuisi vähitellen verkosto, joka olisi koulutettuna käytettävissä opettajaharjoitteluissa. Kenttäkouluilla jo ohjaajina toimineiden opettajien kokemuksia ja mielipiteitä tarvittiin avuksi koulutuksen suunnittelussa.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää minkälaisia kokemuksia kenttäkouluilla harjoittelua ohjanneilla opettajilla on omista opiskeluaikaisista harjoittelujaksoistaan, harjoittelun ohjaamisesta oman työnsä ohessa ja mikä motivoi heitä toimimaan ohjaajina. Tutkimusaineistona käytin Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä -projektiin liittyvän postikyselyn vastauslomakkeita (Liite 1.). Vastauslomakkeita oli yhteensä 83, joista valitsin tutkittaviksi kaikkien luokanopettajien lomakkeet. Näitä oli yhteensä 32, joista naisia 26 ja miehiä 6. Perusteluna aineiston rajaamiselle luokanopettajien vastauslomakkeisiin oli se, että valmistun itse luokanopettajaksi. Näin olen minulla on henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä, joita voin käyttää apuna tutkimuksessani ollen itse myös informanttina, ainoastaan luokanopettajaharjoitteluista.

1.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi ei ole varsinaisen uuden tiedon keruumenetelmä. Se on yhteisnimitys niille menettelytavoille, joiden avulla valmiita dokumentteja ja strukturoimattomilla menetelmillä kerättyä aineistoa voidaan analysoida. Analysoinnin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä - tiivistää aineisto sen sisältämää informaatiota kadottamatta - ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Tutkittavan aineiston sisältöä voidaan analysoida joko kvantitatiivisesti tai kvalitatiivisesti. Luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit ovat perusteiltaan samoja niin kvantitatiivisessa kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Kvantitatiiviset analyysioperaatiot ovat kuitenkin yksiselitteisempiä ja jakautuvat selvemmin erottuviin vaiheisiin kuin kvalitatiiviset operaatiot, koska laskemisen edellytyksenä on tarkoin rajattu aineisto. (Mäkelä 1990, 45.) Määrällinen analyysi perustuu siis tilastollisten säännönmukaisuuksien etsimiseen siitä tavasta, jolla eri muuttujien arvot liittyvät toisiinsa (Alasuutari 1993, 20). Laadullinen tutkimus sen sijaan pyrkii ymmärtämiseen, aineistosta löytyneiden merkityksien ymmärrettäviksi tekemiseen. Pyrkimyksenä ei ole selittäminen siten, että jonkin muuttujan varianssilla selitettäisiin toisen muuttujan arvojen vaihtelua, tai mekaanisen kausaalisesti, niin että jokin seikka säännönmukaisesti aiheuttaisi toisen seikan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 126.) Tutkijaa kiinnostaa siis merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossakin joukossa.

Laadullinen analyysi on kuvailevaa, deskriptiivistä. Se voi olla joko aineisto- tai tutkijalähtöistä. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin. Olemassa olevien etukäteistietojen ja olettamuksien ei tällöin anneta häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja. (Eskola & Suoranta 1998, 153.) Aineisto koodataan ja jäsennetään. Jäsennyksen tulos muodostuu teoriaksi silloin, kun se yleisellä käsitteellisellä tasolla kuvaa ja selittää ilmiötä ja sen osien välisten suhteen säännönmukaisuuksia. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 167.) Voidaan kuitenkin kysyä onko puhdasta aineistolähtöisyyttä todella olemassa. Mitä aineistosta etsitään, jos siihen ei sovi ottaa minkäänlaista näkökulmaa. (Eskola &

Suoranta 1998, 153.)

Analyysi on tutkijalähtöistä, kun tutkija poimii aineistosta mielestään mielenkiintoisimmat ja tärkeimmät vastaukset, jolloin lukutapa on valikoivaa. Näin ollen tutkimus on erittäin subjektiivinen ja kuvaakin lähinnä tutkijan omia käsityksiä ja ennakkoluuloja. Analysoinnin voi myös perustaa operationalisoituun teoriaan. Riippumatta lähtökohdasta korostuu analysoinnissa kuitenkin aina tutkijan omat konstruktiot eli subjektiivisuus. Realistinen lähtökohta analyysiin lienee siis tietyn ennako-oletuksen tai teorian vaikutus tutkijan analyysin koodiluettelon kuitenkin eläessä koko prosessin ajan aineiston mukana. Ilman mitään taustateoriaa tehty analysointi jää pinnalliseksi selvitykseksi. (Eskola & Suoranta 1998, 157.)

Tutkimuksessani perehdyin opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvään teoriaan ennen kuin sain aineistoa tutkittavakseni. Tutkimukseni ei siis alunperin ole aineistolähtöinen. Alettuaani myöhemmin perehtyä aineistoon alkoivat teoria ja aineisto elää rinnakkain. Aineiston luokitteluuni vaikuttivat teoriataustasta nousseet ajatukset ja käsitykset. Luokittelun perusteet kehittyivät prosessin aikana ja pikku hiljaa tutkittavien opettajien kommentit alkoivat löytää paikkansa. Krokforsin (1993) hahmottelemaa ”ohjauksen viitekehystä” käytin sellaisenaan luokittelun apuvälineenä. Tutkijalähtöisyys näkyy kuitenkin tietyssä määrin aineiston luokittelussani, sillä poimin aineistosta myös oman harkintani mukaan, teoriataustasta nousseiden ajatusten pohjalta, keskeiset teemat (Liite 2). Lopulta valitsin myös teemojen alta tutkimukseni suoriin lainauksiin sellaisia vastauksia, jotka mielestäni kuvasivat hyvin opettajien mielipiteitä.

Laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä tai oppia tutkimuksensa kuluessa. Uuden oppiminen edellyttää, että tutkimuskohteesta muodostetut ennako-oletukset tiedostetaan ja näin ollen otetaan huomioon tutkimuksen esioletuksina. Lisäksi on suotavaa kehitellä itselleen ns. työhypoteeseja, eräänlaisia arvauksia siitä, mitä analyysi voi tuoda tullessaan. Aineiston tehtävänä ei kuitenkaan ole hypoteesien todistaminen vaan hypoteesien keksiminen ja tutkijan ajattelun vauhdittaminen. Aineiston avulla tutkija voi siis löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Itse tutkimuksessani yllätyin siitä, että useilla kenttäkouluilla harjoittelua ohjanneilla opettajilla ei omasta mielestään ollutkaan ajankohtaista tietoa kasvatuksesta ja opetuksesta, vaan heidän motiivinaan toi-

mia harjoittelun ohjaajana oli oman ammattitaidon kehittäminen harjoittelijalta saatavan uuden tiedon avulla.

1.2.1 Laadullinen tutkimusaineisto ja sen rajaus

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt valmiiksi koottua laadullista aineistoa. Eskola ja Suoranta (1998) ovat todenneet, että turvautumalla jo olemassa olevaan materiaaliin, ns. sekundääriaineistoon, voi säästyä monelta oman aineiston keräämisen tuottamalta tuskalta ja ahdistukselta ja suunnata voimat tulkinnalliseen työhön (Eskola & Suoranta 1998, 119.)

Rajasin tutkimusaineistooni kaikista kyselylomakkeista ainoastaan luokanopettajien vastaukset. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari (1994, 125) tähdentävätkin, että aineisto eli korpus on syytä rajata mahdollisimman pieneksi siten, että sen analysointi on mielekästä ja järkevää. On tärkeää, että aineistoon "pääsee helposti sisälle" ja oppii tuntemaan sen niin hyvin kuin mahdollista. Varsinkin, kun kysymyksessä on tutkimus, jossa tutkijalta odotetaan sisäistettyä asiantuntemusta eli ilmaisujen viivahteiden erottamista, on tärkeää muistaa, ettei tutkimusaineiston tulkinta ole mikään kertasuoritus. Tutkijan tulee "seurustella" aineistonsa kanssa jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkitessaan, sitten aineistoa luokitellessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 125.)

1.2.2 Laadullisen tutkimusaineiston käsittely

Laadullisessa analyysissä tutkijan huomio kiinnittyy sisällöllisiin kokonaisuuksiin. Hän pyrkii saamaan selville tutkimushenkilönsä ilmaisusta, mikä sen merkitys on eli mikä intentio (ajatus, tarkoitus) siihen sisältyy. Perehtyessään aineistoon tutkija pyrkii alustavasti jäsentämään sitä varoen kuitenkin kehittelemästä hienoja abstraktioita

ja yleistyksiä. Aineiston kanssa on seurusteltava jatkuvasti ja asteittain. Teoria elää tulkintojen syventyessä, kun merkitykset jäsenyivät. (Eskola & Suoranta 1998, 152.)

Alasuutarin (1993) mukaan laadullisessa analyysissä on kaksi vaihetta: aineistosta nousevien havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Tällaisen erottelun voi tosin tehdä vain analyttisesti, sillä käytännössä vaiheet nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintoja pelkistettäessä aineistossa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tavoitteena on tekstimassan pelkistäminen hallittavammaksi. Raakahavainnoista etsitään sitten yhteisiä piirteitä tai nimittäjiä, jotta niitä voisi yhdistellä. Käytävissä olevien vihjeiden ja johtolankojen pohjalta tehdään sitten merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä eli tulkitaan tutkimuksen tulokset. (Alasuutari 1993, 30, 31, 35.)

Kysymys on siis ilmaisujen merkitysten tutkimisesta. Ilmaisun merkitys on luonteeltaan kontekstuaalinen ja intersubjektiiivinen eli se paljastuu usein vasta asia- ja tilanneyhteydestä. Merkityksen intersubjektiiivisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi ilmaisun tekijästä (tutkimushenkilöstä), myös sen tulkitsijasta (tutkijasta), joka ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 124.) Kvalitatiivisen tutkimuksen idea ja vaikeus piilee siinä, että tutkija harrastaa toisen asteen tulkintaa jatkaen ensiasteisten tulkintojen tulkintaa (eli tutkittavien omia tulkintoja ilmiöistä) antaen niille uusia merkityksiä. Mitä vankempi hänen teoreettinen perehtyneisyytensä on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä "objektiiivisemmin" hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Tietty subjektiiivinen elementti tulkinnassa aina säilyy, mutta tiedostettuna se ei ole tutkimusta haittaava tekijä, sillä oma kokemustausta auttaa paneutumaan toisen lähtökohtiin. Objektiiivisuus syntyy siis oman subjektiiivisuutensa tunnistamisesta ja tunnistamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 149.)

Merkitys saadaan ilmaisusta esiin kontekstuaalisella ja intersubjektiiivisella tulkinnalla. Tulkinta on ilmaisun tekijän intention rekonstruoimista. Tutkija ikään kuin elää uudelleen ilmaisun tekijän tilanteen ja näin tavoittaa hänen intentionsa ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 124.)

Kun aineistoa käydään systemaattisesti läpi etsien siitä löytyviä yhtäläisyyksiä ja tarkoituksena pilkkoa se helpommin tulkittaviin osiin, puhutaan koodauksesta, luokittelusta, tematisoinnista jne. Tämä merkitysluokkien, kategorioiden muodostaminen palvelee ajattelun sisäisien yhteyksien osoittamista. Kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun. Tutkijan mielessä oleva teoreettinen tarttumapinta auttaa häntä päättämään, mitkä käsitykset muodostuvat merkityskategorioiksi ja kuuluvat yhteen. Joskus kategoriaa tukee aineistossa vain yksi ilmaisu merkityksineen, joskus hyvinkin monta. Teoreettisesti kiinnostavin merkityskategoria saattaa olla tutkittavien joukossa hyvinkin marginaalinen. Merkityskategoriat tekevät ymmärrettäviksi eli "selittävät" tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 127.)

1.2.3 Tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa analyysia ja tulkintaa tapahtuu kaikissa vaiheissa ensilukemisesta alkaen. Tutkimusprosessia ei näin ollen oikeastaan voi pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin.

Uusissa tulkintatavoissa "todellinen" ja yksi ainoa totuus unohdetaan ja sen sijaan etsitään "mahdollisia" ja erilaisia totuuksia ja merkityksiä. Kun tulkitaan haastatelluita ja elämäkertoja, on löydettävissä neljä tulkinnan astetta. Ensimmäisen asteen tulkinnan tekee haastateltava itse, toisen asteen tulkinnan tekee tutkija käsitellessään aineistoa, kolmannen asteen tulkinta on löydettävissä tutkijan raportista ja neljännen asteen tulkinnan tekee lukija, joka lukee raportin. (Eskola & Suoranta 1998, 149.)

Tulkinnat voidaan tehdä pitäytyen aineistossa, jolloin jokainen tulkinta rakennetaan tiiviisti aineistosta käsin. Toinen mahdollisuus on pitää aineistoa tutkijan teoreettisen ajattelun lähtökohtana tulkinnoille. Laadullisen tutkimuksen ongelmallisin vaihe on tulkintojen tekeminen. Tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus on lopulta kiinni tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 149.)

1.2.4 Luotettavuuden arviointia

Tutkijan tulee tehdä tarkat muistiinpanot tutkimusprosessin kulusta ja sen eri vaiheista, jotta lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja arvioida tutkimuksen tieteellistä pätevyyttä (Mäkelä 1990, 53). Olen pyrkinyt kuvaamaan lukijalle tutkimukseni vaiheita mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti.

Tilastollisessa tutkimuksessa kyetään ennalta laskemaan, miten iso aineisto on tarpeen, jotta tulokset ovat luotettavia. Kvalitatiivisen aineiston riittävydelle ei ole tarjolla samankaltaisia mittalukuja. Puhutaankin aineiston kylläntymisestä eli siitä, että aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Vaikeus on tietysti siinä, ettei tuo raja ole ennalta tiedossa ja että aineiston keruu harvoin on jatkuva prosessi, joka voidaan katkaista sopivassa kohdassa. Analyysin kattavuus tarkoittaa siis sitä, ettei tutkija perusta tulkintojaan sattunaisiin poimintoihin. (Mäkelä 1990, 26.)

Koska minulla oli käytettävissäni valmis aineisto, jota ei katsottu tarpeelliseksi täydentää, en tiedä olisiko laajempi otos tuonut merkityksellistä uutta tietoa. Tulokset eivät välttämättä ole kovinkaan yleistettäviä, koska aineisto oli sekä määrältään että sisällöltään melko niukka. Tosin kysymyksessä on laadullinen tutkimus, jossa ei pyritäkään yleistykseen vaan ollaan kiinnostuneita suppeamman ilmiön syvällisemmästä tulkinnasta. Olen kuitenkin pohdintaosassa kuvaillut – teoriaosuuteen, tutkimustuloksiin ja omiin kokemuksiini perustuen – mielestäni toimivaa ratkaisua harjoittelujaksojen toteuttamiseen opettajankoulutuksessa.

Kvalitatiivinen analyysi vaatii tilastollisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta. Kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon tai mysteeriin kuuluviksi katsotut seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Yksikin poikkeus kumoo säännön ja osoittaa, että asiaa pitää miettiä uudelleen. (Alasuutari 1993, 26.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioitavuuden lisäksi myös toistettavuuden vaatimus on tärkeä. Ongelmana on kuitenkin se, että tällaisessa tutkimuksessa korostuu tutkijan subjektiivisuus. Esimerkiksi kaikkia tyydyttävän ja aineistoa aukottomasti kuvaavan koodauksen tekeminen ei ole mahdollista, koska näkökantoja on niin mo-

nia. Pyrkimyksenä olisikin koodata riittävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 158.)

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan verrata väripalettiin. Jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla ainutlaatuisella tavallaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 168.)

2 OPETTAJAHARJOITTELU OPETTAJANKOULUTUKSEN OSANA

2.1 Käytännön ja teorian yhdistyminen

Opettajankoulutuksen tehtävänä on valmistaa opiskelijaa kohtaamaan tulevan työnsä haasteet ja valmentautua ammattiin, jossa tarkoituksena on toisaalta edistää ihmisen yksilöllistä kasvua ja toisaalta sosiaalistumista yhteiskunnan jäseneksi. Tarkoitus on kouluttaa opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen ammattilaisia, jotka eettisesti ja yhteisvastuullisesti tukevat kasvavaa yksilöä ja vahvistavat hänen oppimistaitojaan muuttuvassa maailmassa. (Opinto-opas 1999 - 2001, 113.)

Krokmfors (1997) on todennut, että opettajankoulutus voidaan jakaa kolmeen osaluokeseen: kasvatuksen teoriasisältöön, didaktiikkaan, joka sisältää myös aineenhallinnan, ja harjoitteluun. Harjoittelulla ja sen ohjauksella on ammattiin valmistavassa koulutuksessa tärkeä ja keskeinen tehtävä käytännön ja teorian yhdistämisessä. Opettajaharjoitteluissa hankitaan sitä kokemuspintaa, jonka kautta teoriaopinnot tulevat mielekkäiksi. Teoriaopinnojen tarjoama kieli ja ajattelumallit taas jäsentävät harjoittelua ja sen analyysiä. Vastavuoroisuus ajattelun ja toiminnan välillä on yksi koulutusohjelman kantavista tekijöistä. (Krokmfors 1997, 15, 61.)

Nummenmaan ja Ruosen (1996, 177 - 187) mukaan opiskelijat saavat koulutuksensa aikana ainoat todelliset kosketukset koulumaailmaan juuri harjoittelussa. Korpinen (1996, 150) toteaaakin opettajaharjoittelun olevan opiskelijan ammatillisen kehittymisen kannalta tärkein opintojen vaihe. Se yhdistää opettajuuden tärkeimmät elementit eli opettajan ja oppilaan omine arvomaailmoineen, heidän vuorovaikutussuhteensa, sekä aineenhallinnan ja sen sovittamisen erilaisten oppilaiden mukaan (Juutinen, Korpinen & Malinen 1993, 44). Harjoittelukokemukset vaikuttavat myös siihen, hakeutuuko opiskelija valmistuttuaan opettajan työhön, vai jonnekin muualle.

2.2 Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus - harjoittelu kokemuksellisena oppimisprosessina

Myös opettajaksi opiskelevat pitävät harjoitteluissa saamiaan kokemuksia tärkeänä

osana koulutustaan. Silkelä (1999) on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia koko elämän ajalta. Persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia olivat symboliset kasvukokemukset, joilla Silkelä tarkoittaa omia asenteita ja vanhoja tietorakenteita muuttavia kokemuksia ja kokijan mielessä tapahtuvia luovia prosesseja. Suurin osa yliopisto-opiskelun aikana tapahtuneista merkittävistä oppimiskokemuksista liittyi opettajaharjoitteluihin, joita pidettiin tärkeimpinä ja mielekkäimpinä opintojaksoina. Niissä saadut kokemukset liittyivät ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen ja ammatti-identiteetin rakentumiseen. Silkelä kiteyttää tutkimuksensa perusteella, että formaalioppiminen ja arkipäiväinen oppiminen kohtaavat opettajaharjoittelussa antaen toiminnalle merkityksiä, jotka koskettavat ja muuttavat opiskelijan minuutta ja identiteettiä. Opettajaharjoittelussa oppiminen on kokemuksellisesti merkittävää oppimista, joka auttaa opettajan työn kokonaisvaltaista ymmärtämistä. (Sikkelä 1999, 145 - 146.)

Boydin (1987) mukaan toiminta tai kokemus sinänsä eivät saa aikaan oppimista (Krokkfors 1997, 37). Toiminnan tai kokemuksen täytyy siis jollakin tavalla tulla merkitykselliseksi vaikuttaakseen oppimista tai muutosta. Silkelä (1999) korostaa, että harjoittelussa on mukana samanaikaisesti useita erilaisia merkitysulottuvuuksia: sosiaalisuus, dialogisuus, kokemuksellisuus ja tunnekokemukset. Nämä rakentavat oppimiskokemusten merkitystä. (Sikkelä 1999, 155.) Vaikka kokemukset eivät yksin takaa oppimista, Boud, Cohen ja Walker (1993) toteavat kokemuksen olevan oppimisen perusta (Sikkelä 1999, 129). Tarvitaan reflektiota, joka kääntää kokemuksen oppimiseksi (Niikko 1998, 85). Kokemuksellinen oppiminen muodostaa ikään kuin spiraalin, jossa omakohtainen kokemus, kokemuksen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvan syklisen prosessin. Aikaisemmat kokemukset muovaavat ja rakentavat uutta kokemusta. (Kolb 1984, Silkelän 1996, 129 mukaan.)

Myös Kärki (1995) korostaa kokemuksellisen oppimisen tärkeyttä. Hänen mukaansa se on keskeinen keino kehitettäessä itseohjautuvuutta ja innovatiivisuutta painottavaa opettajaharjoittelua. Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan omakohtainen kokemus on perustana refleктоivalle havainnoinnille, joka johtaa ilmiön abstraktiin käsitteellistämiseen. Tämä ohjaa uudessa samankaltaisessa tilanteessa tapahtuvaa aktiivista toimintaa. Näin syntyneitä uutta kokemusta reflektoidaan jälleen, jol-

loin syntyy ajallisesti ja sisällöllisesti etenevä kokemuksellisen oppimisen spiraali. (Kärki 1995, 194.) Patrikainen viittaa Schöniin (1987), jonka mukaan korkeatasoinen ammattitaito ei välttämättä edellytä artikuloitua teoriaa tai loogista analyttistä ajattelua vaan korostaa eri tilanteissa aiemmin saatujen kokemusten merkitystä ja niiden epäsuoraa hyödyntämistä (Patrikainen 1997, 37).

Opettajaksi kasvamisessa opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa yhdistyä teoreettista tietoa. Tästä alkaa vähitellen kehittyä kunkin oma opettamisen teoria, jota Jyrhämän (1999) mukaan kirjallisuudessa kutsutaan subjektiiviseksi teoriaksi, käyttöteoriaksi, praktiseksi tai implisiittiseksi teoriaksi. Jyrhämä huomauttaa, ettei yksilön omaama käyttöteoria sinällään riitä, vaan se on kyettävä operationalisoimaan. Kun tätä teoreettista tietoa sovelletaan käytännön harjoittelussa, se saa merkityksen aidossa opetustilanteessa ja vuorovaikutuksessa oppilaisiin. Onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttavat edelleen tulevaan opettajaksi oppimiseen ja kasvamiseen. (Jyrhämä 1999, 335.) Krokfors (1994, 63) on tullut siihen tulokseen, että tämä teorian ja käytännön yhteen liittyminen on opiskelijassa tapahtuva sisäinen prosessi, joka on riippuvainen hänen henkilökohtaisesta kapasiteetistaan analysoida, pohtia ja käsitteellistää näkemäänsä, kokemaansa ja lukemaansa. Myös Niikko (1998, 85) korostaa opettajaksi opiskelevan vastuuta omasta ammatillisesta kehittämisestään. Merkittävää on siis se, kuinka paljon opiskelija on itse valmis tekemään kehittyäkseen opettajana. Kukaan ei voi reflektoida toisen puolesta tai antaa toiselle valmista opetustyyliä.

Koulutuksen keskeisenä päämääränä tulisikin olla opiskelijan itsetuntemuksen lisääntymisen kautta syntyvä omakohtainen tarve itsensä kehittämiseen. Se johtaa itseohjautuvaan opiskeluun, joka on parhaimmillaan jatkuvaa itsereflektiota ja spontaania tarvetta testata teoriaopintoja henkilökohtaisella tasolla käytännön tilanteessa. Tämä toteutuu luonnostaan kokemuksellisen oppimisen tilanteessa (Kärki 1995, 196).

Sikkelän (1999) mukaan ammatillisen kasvun ja kehityksen esteenä voivat olla syvään juurtuneet käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta. Opettajakoulutukseen tulevilla opiskelijoilla on lähinnä omiin kokemuksiin oppilaana perustuva, maallikoille ominainen käsitys opettamisesta. (Sikkelä 1999, 43 - 44). Tutkimustulokset kertovat oppimiskokemusten vaikuttavan hyvin paljon opettamistapaan

ja -tyyliin. Me opetamme niin kuin meitä on opetettu ja niin kuin me olemme oppineet. (Suortamo 1993, 65.) Opettajaharjoittelun lähtökohtana tulisikin olla opiskelijoiden opetusta ja oppimista koskevien uskomusten ja käsitysten tunnistaminen ja tehtävänä muutoksen käynnistäminen siten, että opiskelija alkaa kriittisesti tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta (Talvitie 1996, 251).

2.3 Harjoittelussa saadut valmiudet opettajan työhön

Kiviniemen (1995) mukaan useat tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, ettei harjoittelu välttämättä kykene antamaan riittäviä valmiuksia opettajan työhön. Vastavalmistuneet opettajat saattavat kohdata eräänlaisen käytäntöshokin pyrkiessään ensimmäisten opetusvuosiensa aikana omaksumaan työssään tarvittavan ammattitaidon. (Kiviniemi 1995, 116.) Olen itse tavannut useita äskettäin valmistuneita opettajia, jotka ovat kertoneet varsinkin ensimmäisen vuoden olleen todella rankan. He ovat todenneet, ettei harjoittelu ollut antanut todenmukaista kuvaa opettajan työstä.

Niemi ja Tirri (1997) ovat tutkineet opettajankoulutuksen antamia valmiuksia opettajan työhön opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tutkitut opettajat olivat olleet noin yhden vuoden työssä valmistumisensa jälkeen. Opettajat tunsivat saaneensa hyvät tai erittäin hyvät valmiudet opetustyön suunnitteluun, oman opetustyönsä arviointiin ja opetusmenetelmien käyttöön. Kuitenkin opettajat arvioivat opettajankoulutuksen antaneen heille heikosti valmiuksia oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa, kouluyhteisössä toimimiseen, hallinnollisiin tehtäviin ja oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitoon. Opettajien koulutus näyttää siis painotuvan luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen, vaikka opettajan lisääntynyt vastuu ja oppilasryhmien heterogeenisuus edellyttäisivät opettajilta entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. (Niemi & Tirri 1997, 43.) Omat kokemukseni tukevat edellisiä havaintoja. Harjoittelut totuttivat vain oppituntien miltei pilkuntarkkaan suunnitteluun ja toteutukseen. Muut opettajan työhön kuuluvat tehtävät jäivät lähes täysin vaille huomiota, vaikka opettajankoulutuksen

kehittämissuunnitelmaan oli jo vuonna 1993 kirjattu, että auttaakseen selviämistä koulun rutiineista ja oppilaan kokonaiskehityksen tukemista opettajaharjoitteluun tulisi liittää entistä enemmän muuta koulun toimintaa kuin opettamista (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle, 34 - 35). Sen lisäksi, ettei harjoitteluissa juurikaan saa kokemusta luokkahuoneen ulkopuolelta, se ei välttämättä anna kaikkia valmiuksia luokkahuoneen seinien sisälläkään toimimiseen. Tarkoiton lähinnä järjestyksenpitoa ja vastuullisena auktoriteettina toimimista. Tärkeää olisi myös todellinen omakohtainen pohdinta siitä, miten erilaiseen häiriökäyttäytymiseen, esimerkiksi aggressiivisiin, kiroileviin tai työskentelyä häiritseviin lapsiin olisi suhtauduttava, ja toisaalta miten suhtautua hiljaisiin, sulkeutuneisiin ja jopa masentuneisiin oppilaisiin, jotka helposti jäävät huomaamatta vilkkaiden lasten joukossa.

Niemen ja Tirrin (1997) tutkimuksessa todettiin, että opettajankouluttajat arvioivat vastavalmistuneitten opettajien valmiudet huomattavasti paremmiksi kuin vastaavalmistuneet opettajat itse. Tuloksissa saattaa tosin myös näkyä uraansa aloittelevien opettajien niin kutsutun shokkikokemuksen ominaisuuksia, koska opettajien ensimmäiset työvuodet ovat hyvin stressaavia. Puhutaan todellisuushokista tai hengissäsäilymiskamppailusta, johon liittyy voimakkaasti oman koulutuksen kritiikki. Opettajan työn todellisten ongelmien paljastuttua oma koulutus tuntuu riittämättömältä. (Niemi & Tirri 1997, 43 - 56.) Ratkaisuna edellä mainittuihin ongelmiin on esitetty työhönperehdyttämistä. Raivola (1993) toteaa, että käytäntöshokki saa aloittelevan opettajan unohtamaan reflektion taitonsa ja turvautumaan totuttuihin tapoihin, kun hän ratkaisee päiväkohtaisia ongelmia työssään. Häntä on tuettava alkuvaikeuksien voittamisessa. (Raivola 1993, 28.) Laurialan (1990) mukaan työhönsiirtymisvaihe on merkittävä ja tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa. Hänen mukaansa nuorten opettajien ohjaus on laiminlyöty. (Kiviniemi 1995, 118.)

Kiviniemi (1995) korostaa uraansa aloittelevien opettajien työelämään johdattelevan harjoittelun merkitystä. Hän on raportoinut toimintatutkimuksessaan Chydenius-Instituutissa toteutetun uudentyypin harjoittelumuodon, ns. omaluokka-harjoittelun kehittämis- ja toteutusprosessia. Kiviniemen näkemyksen mukaan omaluokkaharjoittelun kaltaista harjoittelua tulisi kehittää ja se voisi toimia uraansa aloittavan opettajan työhönsiirtymisen helpottajana. (Kiviniemi 1995, 118.) Tällai-

nen omaluokkaharjoittelu, josta enemmän kohdassa 3.2, voisi olla mielekäs työhönperhehdyttämisen muoto.

3 ERILAISIA MAHDOLLISUUKSIA HARJOITTELUN SUORITTAMISEEN

Suomessa on pitäydytty kansainvälisesti melko harvinaisessa harjoittelukoulujärjestelmässä. Tällä on pyritty takaamaan ohjauksen korkeatasoisuus; harjoittelukoulussa lehtorien toimenkuvaan kuuluu jatkuvasti ohjaus, joten heidän ohjauskokemuksensa on varsin laaja. (Krokbors 1997, 18.) Normaalikouluja on kuitenkin arvosteltu siitä, että niissä toiminta ei ole "normaalia" ja siksi se antaa vääristyneen kuvan myös opetustyöstä (Heikkinen 1996, 157). Meri (1998, 20) kuvaa normaalikoulujen harjoitteluympäristöä tavanomaisesta opetusympäristöstä poikkeavaksi, omalaatuiseksi maailmaksi.

3.1 Harjoittelu normaalikoulussa

Heikkinen (1996) on lisensiaatintutkimuksessaan kyseenalaistanut normaalikoulujen miltei monopolimaisen aseman opettajaharjoittelupaikkana. Niissä harjoittelussa ei hänen mukaansa saa kokemusta kokonaisvaltaisesta kasvatustoiminnasta, vaan harjoittelu on miltei yksinomaan tuntien suunnittelua ja omien taitojen esittelyä. Kuitenkin opettajaksi opiskelevan tulisi jo koulutuksensa aikana saada laaja ja monipuolinen kuva opettajan tehtävistä. Vedder ja Bannik (1988) toteavat vieraantumisen opettajan työn arkipäivästä ja koulun jokapäiväisestä elämästä johtavan helposti siihen, ettei opettajaksi opiskeleville niinkään ole tärkeää oppilaiden oppiminen vaan oma suoriutuminen luokan edessä (Kiviniemi 1996, 117).

Heikkinen (1996) kritisoi sitä, että Normaalikouluilla opiskelija ei tunne kuuluvansa henkilökuntaan ja asetelma on muutenkin "mestari - oppipoikamainen". Opetustaidon arvosanan poistuminen on kyllä vapauttanut ohjaajat arvostelun taakasta ja työ on sitä kautta uudistunut ja ilmapiiri vapautunut. Kuitenkin olosuhteet sinänsä ovat hänen mukaansa niin erilaiset kuin tavallisessa kenttäkoulussa, että kokonaisvaltaista tuntumaa opettajan työhön ei voi saavuttaa, eivätkä mahdollisuudet aitoon

dialogiin opiskelijan ja ohjaajan välillä ole erityisen suotuisat. Osasyynä on hänen mielestään se, että harjoitteluaan suorittavia opiskelijoita on paljon samassa koulussa ja jopa samassa luokassa. Heikkinen on tehnyt kehitystyötä harjoittelunohjauksen kehittämiseksi dialogisempaan suuntaan. (Heikkinen 1996, 140, 158.)

Alanen ja Kinnunen (1998) ovat tutkineet opettajaharjoittelun ohjausta opiskelijoiden kokemana haastatteleamalla neljää satunnaisesti valittua opiskelijaa. Kimokkeena aiheenvalintaan oli tyytymättömyys Normaalikoululla suoritetuihin harjoitteluihin. Arvostelu on kohdistunut lähinnä ilmapiiriin, ohjaukseen ja ohjaussuhteisiin. Tutkimus selvitti opiskelijoiden tyytyväisyyttä harjoittelun ohjaukseen ja vertasi opiskelijoiden kokemuksia opettajaksi kasvamisen edellytyksiin ja yliopiston asettamiin harjoittelua koskeviin tavoitteisiin sekä ohjausta koskeviin teorioihin. Tutkimus osoitti, että opiskelijoilla oli harjoitteluita kohtaan negatiivisia tunteita. Kaikki haastatellut olivat tyytymättömiä siihen, etteivät saneet tarpeeksi toteuttaa omia näkemyksiään. Työskentely oli liian paljon ylhäältä johdettua ja autoritääristä. Tutkittavat toivoivat harjoittelunohjaukselle selkeää yhtenäistä normistoa ja parempaa yhteistyötä normaalikoulun ja yliopiston välille. Tällä hetkellä ohjauksen laatu on liikaa sidoksissa ohjaajan persoonaan. Eri ohjaajien asettamat tavoitteet ja käytännön toteutus voivat poiketa huomattavasti toisistaan. Opiskelijoiden mukaan opettajaharjoittelulle asetetut tavoitteet toteutuivat todella heikosti. (Alanen & Kinnunen 1998, 63 - 65.)

3.2 Harjoittelu kenttäkoulussa

Normaalikoulut ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä. Onko kenttäkouluharjoittelu sitten parempi vaihtoehto? Heikkinen (1996) esittelee kaksi ratkaisumallia, joita on pohdittu: joko työnjakoa normaalikoulun ja kenttäkoulujen välillä tai jälkimodernia verkostumista eli harjoittelujen järjestämistä luonnollisissa olosuhteissa kenttäkouluilla ja normaalikoulujärjestelmän lakkauttamista. Molempia malleja on kritisoitu. Jälkimmäisen mallin opetusministeriö hylkäsi yksimielisesti kaikkein heikoimpana vaihtoehtona. Ensimmäistä mallia on kritisoitu sillä, että kenttäkoulujen opettajien

ammattitaitoa ei ole pidetty riittävänä opettajaharjoittelun ohjaukseen. On myös epäilty, että opiskelijat sitten hakeutuisivat kenttäkouluihin vain päästäkseen harjoittelusta helpommalla. (Heikkinen 1996, 159 - 161.)

On esitetty myös päinvastaisia mielipiteitä. Alarmon (1999) mielestä opiskelija, joka näkee vaivaa hakeutuakseen kentälle ja itse järjestää oman harjoittelunsa olosuhteet, osoittaa haluavansa kehittää itseään opettajana. Hän toteaa, että hyvin suoritettujen harjoittelun motivoijana on myös mahdollisuus saada työtä myöhemmin kyseiseltä koululta. Rimanalittajaa tuskin töihin otetaan. (Alarmon 1999, 79.) Kenttäharjoittelu ei välttämättä ole normaalikouluilla suoritettavia harjoitteluja helpompi. Opiskelutovereitteni kokemus on, että kentällä tehdyt harjoittelut ovat työläämpiä mutta silti antoisampia kuin normaalikoulussa toteutetut harjoittelut. Opiskelijat on otettu kenttäkouluilla yleensä vastaan tasavertaisempina, tuntien pitoa on ollut enemmän ja myös työn muut puolet ovat tulleet selkeämmin esille.

Enkenbergin (1996) mukaan opettajaksi opiskelevat tarvitsevat ammattilaiseksi kehittyäkseen tilaisuuksia osallistua kokonaisvaltaisesti opettajayhteisön työhön sen täysivaltaisena jäsenenä. Vain näin voidaan välittää opiskelijalle taitavien opettajien hiljaista tietoa - tietoa joka on toiminnassa - sekä siihen liittyviä arvostuksia ja arvoja. Opetuksessa pitäisi siis korostaa mahdollisimman autenttisia tilanteita. (Enkenberg 1996, 78.)

Feiman-Nemser (1998) on tutkinut kenttäkoulun opettajan roolia opettajankouluttajana sekä kokeneiden opettajien mahdollisuuksia noviisin työhönperehdyttämisessä. Hänellä itsellään oli tilaisuus tuoreena opettajana yhteistyöhön kahden kokeneen opettajan kanssa. Kysymyksessä oli opetussuunnitelmankehittämiprojekti, jossa hänen oppimisensa ei ollut päätarkoitus, eikä kukaan siis suoraan ohjannut häntä. Projektin sivutuotteena, keskustelujen ja havainnoinnin kautta, hän sai pääsyn kokeneiden kollegojensa ammatilliseen tietoon, ajatteluun ja toimintatapoihin ja huomasi omien ajattelutapojensa kehittyvän. Vaikka hänen panoksensa projektissa oli ymmärrettävästi enemmän katsomista ja kuuntelemista hän tunsi oman osallistumisensa olevan arvokasta ja kysymyksensä ja ideansa arvostettuja. Tilaisuus osallistua yhteiseen toimintaan aidossa tilanteessa, kokeneiden opettajien kanssa oli siis hänelle merkittävä tekijä ammatillisessa kehittämisessä. Feiman-Nemser onkin sitä mieltä, että kokenut opettaja voi auttaa noviisia ajattelunsa avulla, tekemällä omaa ajattelu-

aan näkyväksi. Kuuntelemalla kokeneen opettajan ajatuksia oppitunneista ja niiden mahdollisista ongelmatilanteista sekä hänen tulkintojaan lasten sanomisista ja tekemisistä kokemattomampi opettaja voi oppia paljon. (Feiman-Nemser 1998, 66 - 69.)

Kiviniemen (1995) toimintatutkimus selvittää tarkemmin kenttäharjoittelussa esille tulevia, opettajan työhön opettamisen lisäksi liittyviä puolia. Hän on tutkinut työn ohessa toteutettavan opettajaharjoittelun, ns. omaluokkaharjoittelun kehittämistä ja toteutusprosessia. Ensimmäisen kerran päättöharjoittelun saattoi suorittaa omassa luokassa opettajan viransijaisena toimien 1992 syksyllä. Uudenlaisen päättöharjoittelun suoritti 29 opiskelijaa, joiden suhtautuminen harjoitteluun oli pääasiassa myönteistä. Opiskelijat kokivat jakson työlääksi, mutta arvostivat kokemaansa itsenäisyyttä. Opettamisen lisäksi heidän tuli itse ottaa vastuu luokan yhteisten toimintanormien kehittämisestä esimerkiksi käytettävistä työmuodoista ja työrauhakysymyksistä. Omaluokkaharjoitteluun liittyvien suunnitelmien tekemistä ei pidetty keinotekoisina. Ne tehtiin lasten vuoksi, ei ohjaajien, ja niiden katsottiin palvelevan oman työn kehittämistä. Ohjaukseen toiset olivat tyytyväisiä, toiset kritisivat sen vähyyttä. Tutoreina toimineet tavalliset luokanopettajat toivat esiin arkuuden ja epävarmuuden ohjaamiseen. Lehtoreiden mielestä harjoittelu teetti paljon työtä, mutta oli silti myös mielekäs kokonaisuus. (Kiviniemi 1998, 82 - 83.)

Omaluokkaharjoittelusta saadut kokemukset ja parannusideat ovat sittemmin suunnanneet Isosompin (2000) tutkimuksessaan kuvaaman ja arvioiman työharjoittelumuotoisen opettajaharjoittelun kehittelyä Chydenius-Instituutissa. Pitkäkestoisessa, omassa luokassa toteutettavassa työharjoittelussa on aineksia kaikista Chydenius-Instituutin aikaisemmista harjoittelumuodoista. Tavoitteena on helpottaa uraansa aloittelevan opettajan työhön siirtymistä antamalla mahdollisuus opettajan työn ja kouluelämän kokonaisuuden sekä uuteen elämäntilanteeseen liittyvien kysymysten hahmotteluun ja ratkaisujen etsimiseen koulutuksen tarjoaman ohjauksellisen tuen avustuksella. (Isosomppi 2000, 7, 34.) Uusin harjoittelumalli on saanut osakseen paljon myönteistä, mutta myös kielteistä palautetta. Positiivisina seikkoina koettiin esimerkiksi oman opettajuuden ja oppilaantuntemuksen kehittyminen sekä opettajan työnkuvan laajeneminen. Kritiikkiä aiheutti työn määrä sekä ohjauksen vähäisyys. (Isosomppi 2000, 58, 60, 71, 73, 74.) Isosomppi (2000, 71) toteaa kuitenkin yhteenvedona työharjoittelun olevan hyvä, jopa erinomainen harjoittelujakso. Itse kiinnitin

tutkimuksia (Kiviniemi 1995; Isosomppi 2000) lukiessani huomiota sekä omaluokka- että työharjoittelumuotoisen harjoittelun saaman kritiikin samankaltaisuuteen. Ilmeisesti yrityksistä huolimatta ohjauksellista tukea ei vieläkään ole tarpeeksi.

Harjoittelun suorittamista kenttäkouluilla puolustaa myös se, että koulutus on silloin lähemmässä yhteydessä todelliseen koulumaailmaan. Niemi, Syrjälä ja Viilo (1998) toteavat, että eri tahojen irrallisuus on pulmallista. Opettajankoulutus toimii usein omana saarekkeenaan, samoin koulu. Näiden välille ei välttämättä synny toimivaa yhteistyötä. Koulu ja opettajankoulutuslaitos toimivat usein irrallaan myös muusta yhteiskunnasta. Koulun ja opettajankoulutuksen erillisyys tekee koulua koskevat muutosprosessit erittäin vaikeiksi. Opettajankoulutuslaitos antaa opiskelijoille uusia valmiuksia, mutta niiden käyttö pysähtyy usein koulun portilla, mikäli koulu ei ole valmis ottamaan uusia käytäntöjä vastaan. Toisaalta uudistus pysähtyy myös silloin, kun koulut ovat jo askeleen pidemmällä kuin opettajankoulutus, jolloin uusilla opettajilla ei ole ajanmukaisia valmiuksia. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 13.)

Helsingin opettajankoulutuslaitoksessa osa harjoitteluista järjestetään kenttäkouluissa. Siellä on todettu kentän ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyön kantavan hyvää hedelmää. Se antaa kouluille mahdollisuuden esittäytyä ja tuoda julki ajatuksiaan ja kehittämishankkeitaan. Opettajankoulutuslaitoksen asiantuntemusta voidaan käyttää hankkeiden eteenpäin viemisessä ja mahdollisessa tutkimusavun tarjonnassa. Opettajankoulutuslaitos saa kentän kokeiluista uusia ideoita, joita voidaan hyödyntää opetuksessa ja tutkimuksessa. Ne koulut, jotka ovat olleet aktiivisesti mukana erilaisissa kehittämishankkeissa, ovat osoittaneet pystyvänsä välittämään kehittämistoiminnan periaatteita opiskelijoille. Näin opiskelijat saavat käytännössä tutustua opettajiin oman työnsä kehittäjinä. (Rantala 1994, 22 - 24.) Opettajankoulutuksen ja kenttäkoulujen välisen yhteydenpidon ja yhteistyön merkitystä korostaa myös Matikaisen (2000) tutkimustulokset kenttäkouluissa ohjaajina toimineiden opettajien ryhmähaastatteluista (Matikainen 2000, 34 – 51).

Opettajaharjoittelun järjestäminen normaalissa koulussa voi olla erittäin antoisa kokemus myös ohjaajana toimivalle luokanopettajalle. Johnsonin ja Silfastin (1994) tutkimuksen mukaan harjoittelijan ohjaaminen on kehittänyt opettajien ammattitaitoa ja parantanut työmotivaatiota. Tutkimus on tehty Torkinmäen ala-asteella Kokkolassa. Se on tavallinen kunnan koulu, jossa järjestetään Chydenius-Instituutin har-

joittelujaksoja. Kyseisessä koulussa kaikki opettajat koulutettiin tehtäviinsä ennen varsinaisen ohjaustyön alkua. Uuden roolin myötä työstä on tullut haastavampaa. Harjoittelun järjestäminen on myös vaikuttanut myönteisesti koulun ilmapiiriin lähentämällä ihmissuhteita, vahvistamalla yhteisöllisyyttä ja parantamalla yhteistyökykyä. (Johnson & Silfast 1994, 87 - 89). Opettajaharjoittelun ohjaus on korkeakoululaitoksen kalleimpia opetusjärjestelyjä (Krokkfors 1997, 16). Rantala (1994, 3) arveleekin, että ajatus harjoittelun toteuttamisesta ohjaamattomana työharjoitteluna kenttäkoululla saattaisi olla taloudellisesti houkuttelevaa. Kiviniemi (1998, 82) korostaa kuitenkin sitä, ettei opiskelijaa saa jättää harjoittelussa oman onnensa nojaan vaikkapa itsenäisyyden ja vastuullisuuden kehittymisen varjolla, vaan riittävä ohjaus on järjestettävä.

Viljanen (1992) on asiasta toista mieltä. Hänen mukaansa opiskelija pitäisi tutustuttaa työelämään perusteellisesti jo koulutuksen aikana lähettämällä tämä lukuvuoden mittaiseen ohjaamattomaan työharjoitteluun - siis hoitamaan itsenäisesti opettajan virkaa palkallisena sijaisena. (Viljanen 1992, 152.) Perinteisen ohjatun harjoittelun ja ohjaamattoman työharjoittelun välimuoto, etäohjattu harjoittelu, voi olla myös hyvä vaihtoehto, joka miltei pakottaa itseohjautuvuuteen ja vastuun ottamiseen omasta toiminnastaan. Meriläinen (1996) koki ulkomailla suoritetun päättöharjoittelunsa sisältäneen postmodernille yhteiskunnalle luonteenomaisia epävarmuustekijöitä, joita opettaja joutuu työssään väistämättä kohtaamaan. Harjoittelu erilaisessa ympäristössä oli siten kasvattava kokemus. Meriläinen muistuttaa, että ”kansainvälistyä” voi myös Suomessa valitsemalla rohkeasti erilaisia kouluja harjoittelupaikoiksi. (Meriläinen 1996, 87 - 90.)

3.3 Kenttäkouluharjoittelun ongelmakohtia

Kaikki puolet kenttäkouluharjoittelussa eivät suinkaan ole pelkästään myönteisiä. Krokkfors (1993) on sitä mieltä, että opettajaharjoittelu tulee määritellä selvästi erisältöiseksi kuin työharjoittelu. Työharjoittelussa harjoitellaan työntekoa, opettajaharjoittelussa harjoitellaan työntöön analyysiä teoreettisesta viitekehyksestä käsin

(Krokkfors 1993, 62). Myös Jyrhämä (1995, 347) korostaa, että ohjauksella on sen vuoksi keskeinen osuus ja merkitys opettajaharjoittelun tavoitteiden saavuttamisessa.

Raivola (1993) epäilee kenttäkouluilla annettavan ohjauksen pätevyyttä ja kysyy, kuka on kokenut eksperttiopettaja, joka kykenee toimimaan ohjaajana? Kenen ammattitaito ja mitkä siinä esiintyvät piirteet olisivat tarkkailun arvoisia tunnistaa ja miten tuon henkilön koulu voitaisiin liittää harjoittelukoulujen joukkoon? Osaako opettaja välittää osaamisensa noviiseille? Hänen mukaansa yliopiston yhteydessä toimiva kokeilu- ja kehittämiskoulu tarjoaa elimellisen yhteyden tiedeyhteisöön ja tutkimukseen sekä pitkälle koulutetun ja teoreettisesti suuntautuneen, itse jatkuvasti kasvatustutkimusta tekevän henkilökunnan, joka tukee noviisia. (Raivola 1993, 23.) Krokkfors (1997, 18) toteaa kuitenkin, että normaalikoulujen kapasiteetti on rajallinen ja siksi suuntauksena on harjoittelujen järjestäminen yhä enemmän myös kenttäkouluissa.

Opettajan kouluttaminen ja ohjaaminen on todella moniulotteinen ja vaativa tehtävä (Ojanen 1990, 1). Persoonallisen ohjausnäkömyksen omaavaksi ohjaajaksi kasvaminen on pitkä prosessi (Kiviniemi 1998, 89). Ohjaajakoulutukseen tulee sen vuoksi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Ohjaajakoulutus tarvitsee apua tutkimuksesta voidakseen suuntautua mahdollisimman hyvin tarpeen suuntaisesti. (Krokkfors 1997,18.)

Muitakin ongelmia kenttäkouluharjoittelujen järjestämisessä on ilmennyt. Kenttäkouluilla järjestetyistä harjoiteluista koituu kouluille tietenkin ylimääräistä työtä ilman ylimääräistä korvausta. Kenttäkouluihin kohdistuva ylimääräinen harjoiteluista johtuva rasitus kävi selvästi ilmi - positiivisten seikkojen lomassa - - Johnsonin ja Silfastin (1994) tutkimuksessa. Tutkimuksessa haastateltiin opetusharjoittelupaikkana käytettävän, tavallisen kunnan koulun opettajia ja muuta henkilökuntaa, muun muassa siivoojia. Tutkimuksen mukaan harjoittelujen aikana kouluilla oli kiire. Normaalikouluissa ohjaustunnit luetaan opetusvelvollisuuteen, joten varsinaisten opetustuntien viikkotuntimäärä on pienempi. Tutkimuskoululla, Torkinmäen ala-asteella, sen sijaan ohjaustyö vei aikaa tukiopetukselta, kerhotyöltä ja opettajien kokouksilta. Siivoojat valittelivat lisääntyntä työmäärää ja hankaloituneita työaikoja. Kun ohjausta oli luokissa, ei siivousta voinut tehdä normaaliin aikaan. Harjoittelijoiden suuri määrä samassa koulussa häiritsee siis koulun normaalia

toimintaa, ellei sitä varten saada erityisiä resursseja. Sen lisäksi opettajien ja muun henkilökunnan palkkaus pitäisi saada vastaamaan lisääntyntä työmäärää. (Johnson & Silfast 1994, 73, 88, 90.) Suunnitelmat opettajaharjoittelujen järjestämisestä enenevässä määrin tavallisissa kouluissa eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että yhden koulun osaksi tulisi suuri harjoittelijamäärä, vaan ihanteellisinta olisi hajauttaa harjoittelijoita monille eri kouluille.

4 OPETTAJAHARJOITTELUN OHJAUS

Harjoittelunohjauksella on kaksi päätavoitetta. Ensimmäinen on se, että opiskelija pystyisi paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen mukaisesti, joita hänellä koulutuksensa perusteella on. Toiseksi pyritään vahvistamaan niitä kasvattajan ominaisuuksia, jotka parhaiten täydentävät harjoittelijan omaa persoonallisuutta. Pyritään siis tukemaan sekä ammatillista kasvua että henkilökohtaista kasvua. (Nummenmaa 1993, 82.)

4.1 Muutospaineita

4.1.1 Muutokset tiedon- ja oppimiskäsityksissä

Opettajankoulutukseen on aina liittynyt opettajaharjoittelua ja opettajaharjoitteluun on aina liittynyt ohjausta. Vuosien varrella sen muodot ja taustalla vaikuttavat teoreettiset käsitykset ovat kuitenkin muuttuneet. (Krokkfors 1997,1).

Opettajaharjoittelun ohjaus on Blombergin (1990) mukaan perinteisesti nähty opettamista koskevan "kulttuuritiedon" siirtämisenä mestariopettajilta noviiseille. Perinteisen kisälli-mestari -ajattelun rinnalle ja sitä poistamaan kehittyi behavioristiseen psykologiaan nojaava opetusteknologia. Ohjaajan työ muodostui harjoittelijan ohjaamiseksi valmiiden materiaalien tekniseksi järjestelijäksi ja oppilaidensa työskentelyn säätelijäksi ja valvojaksi. Teoreettisesti hallitussa ohjaustyössä sen sijaan on keskeisenä tavoitteena tukea kriittistä, ongelmia problematisoivaa asennoitumista opetukseen ja ohjata opetuskäytänteiden pohdintaan. (Blomberg 1990, 34 - 36.) Myös Ahonen (1994, 49) korostaa sitä, että opiskelijan tulee jo harjoitteluissa tutustua oppilaiden tiedollisten prosessien ohjaamiseen, jotta yksisuuntaisen ja mekaanisen tiedonvälityksen perinne vihdoin väistyisi oppitunneilta.

Yhteiskuntamme muuttuu nopeasti. Käpylä (1995) korostaa, että muutoksen

myötä uudenlainen tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys on välttämätön. Ennen vallitsi objektivistinen tiedonkäsitys ja behavioristinen oppimiskäsitys, jolloin koulun keskeisin tehtävä oli alamaisten tuottaminen teollisuusyhteiskunnan ja massatuotannon tarpeisiin. Nyt jälkiteollisessa tai tietoyhteiskunnassa tuotantoelämä vaatii yksilöltä huomattavasti entistä korkeampaa tiedon ja taidon tasoa, yksilöllisyyttä ja luovuutta. Koulun yhteiskunnallinen tehtävä on muuttunut aktiivisen subjektin tuottamiseen. Käpylä kuvailee muutosta dramaattiseksi. (Käpylä 1995, 28).

Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelukin edellyttää Patrikaisen (1999) mukaan ammatillisen kehittymisen kautta syntyvää uudenlaista opettajuutta. Opettajuudella hän tarkoittaa opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa ja niiden välistä reflektivistä yhteyttä. Selvä pedagoginen ero aikaisempiin opetussuunnitelmiin on se, että tärkeimmiksi käsitteiksi asetuvat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, jotka ovat myös opettajan pedagogisen ajattelun keskeinen sisältö. Tästä lähtökohdasta käsin Patrikainen tähdentää, että uuden kehityssuunnan tulisi olla selvillä: olisi pyrittävä kehittämään kognitivistis-konstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen mukaista opettajuutta (Patrikainen 1999, 15, 79, 145, 151).

Opettajan professionaalisuuden kehittyminen vaatii hänen omaa ymmärrystään konstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä niin, että hän pystyy sekä itse toimimaan konstruktivistisesti omassa oppimisessaan että ohjaamaan oppijan konstruktivistista oppimisprosessia (Patrikainen 1999, 71). Mitä tämä sitten tarkoittaa käytännön opetustyössä? Miten konstruktivistinen opettaja konkreettisesti toteuttaa näkemystään?

Kun tieto mielletään joksikin, jota oppija aktiivisesti käsittelee ja konstruoi prosessissa, jossa hän itse on subjektina, on selvää, ettei tietoa yksinkertaisesti voi siirtää opettajalta oppijalle. Verbaalisesta selityksestä ei välttämättä seuraa asian ymmärtäminen, ja oppijat saattavat tulkita opettajan esittämän ongelman eri tavoin. Ei siis ole yhtä yksioikoista todellisuuden representaatiota, vaan todellisuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osallistuneet henkilöt havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat. Siksi emme voi rakentaa ainoaa ja ehdotonta, objektiivista totuutta. Tästä seuraa, että ajatus "malliopettajasta" tai "oikeasta tavasta opettaa" voidaan hylätä. (Patrikainen 1999, 70.)

Voi siis olla useita eri tapoja toimia konstruktivistisenä opettajana. Jokaisen opettajan toimintaa ohjaa oppimiskäsityksen lisäksi hänen oma persoonansa ja hen-

kilökohtainen, hänelle ominainen tapa toimia. Hänen tapansa toteuttaa opetus voivat rikastuttaa hänen vahvuutensa, lahjakkuutensa tai miksei myös heikkoutensa - jos hän ymmärtää ne ja kääntää ne voitokseen. Patrikainen (1999) valaisee edelleen kysymystä siitä, kuinka konstruktivistinen opettaja konkreettisesti voi toteuttaa oppimiskäytännönsä. Hän tähdentää, että tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä positiivisen oppimishalun viritämisestä ja säilyttämisestä pedagogiikan keinoin. Tämä merkitsee opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. (Patrikainen 1999, 58.)

4.1.2 Muutosten toteuttaminen käytännössä

Jos ymmärretään, kuinka konstruktivistinen opettaminen tulisi toteuttaa, pitäisi muutos siirtää teoreettisen ymmärryksen tasolta käytännön koulutyöhön. Krokfors (1997, 16) toteaa opettajaharjoittelulla olevan ratkaisevan tärkeä vaikutus niihin toimintatapoihin, joita koululaitoksesamme tulevaisuudessa käytetään. Fullanin (1994) mukaan koulu voi muuttua vain yksittäisen opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan muutoksen myötä. Hän toteaa kuitenkin, ettei koulua voida uudistaa nuorten opettajien avulla. (Patrikainen 1999, 15.) Myös Niemi (1995, 21) toteaa uusien opettajien kyllä olevan hyvä maaperä, mutta jos vanhempaa opettajapolvea ei saada mukaan uudistukseen, tulee muutoksesta toivottoman hidas. (Niemi 1995, 21.)

Fullan (1994, 36, 157) ehdottaa ratkaisuksi, että opettajankoulutus suunniteltaisiin jatkuvaksi, koko opettajan uran kestäväksi prosessiksi, sillä opettajan ammatinhallinta edellyttää hyvää peruskoulutusta ja jatkuvaa täydennyskouluttautumista. Myös Siitonen (1993) yhtyy tähän ajatusmalliin. Hän uskoo, että jos Normaalikouluista kehittyisi harjoittelupaikan lisäksi täydennyskoulutusta antavia tutkimus- ja kehittämiskeskustoja, viimeisin tieto leviäisi erityisen jouhevasti kentälle "sappiopettajien" mukana. (Siitonen 1993, 129.) Niemenkin (1996, 41) ratkaisu tähän kysymykseen on, että täydennyskoulutus suunnitellaan hyvin ja kohdistetaan koko opettajakuntaan. Viljasen (1992) mielestä opettajia ei tulisikaan kouluttaa yhtäjak-

soisesti, vaan vuorotella varsinaisen opiskelun ja työn osuutta, sekä niveltää yhteen ammatillinen perus- ja jatkokoulutus. Kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijalle annettaisiin aineenhallinnallinen ja pedagogis-didaktinen valmius luokanopettajan tehtävien hoitamiseen ja sen jälkeen hän siirtyisi lukuvuoden mittaiseen työharjoitteluun koululaitokseen. Harjoittelu olisi itsenäistä, palkallista opettajan viran hoitamista. Neljänneksi lukuvuodeksi opiskelija palaisi vielä yliopistoon ns. syventelyvaiheeseen, jossa käsiteltäisiin harjoittelun aikana saatuja kokemuksia ja materiaalia sekä kirjoitettaisiin suppea tutkielma. Nykyisestä opettajankoulutuksesta Viljasen malli eroaa ratkaisevimmin siinä, että erikoistumisopinnot kuuluisivat vasta jatkokoulutusvaiheeseen, vähintään kaksi vuotta työtä tehneille, jotka tietävät omat erikoistumistarpeensa. Työharjoittelupaikkaa tarvitseva opiskelija voitaisiin siis sijoittaa hoitamaan erikoistumaan tai jatkokoulutukseen lähtevän luokanopettajan virkaa. (Viljanen 1993, 152, 153, 161.)

Jotta opettajaharjoittelulla ja täydennyskoulutuksella päästäisiin toivottuun tulokseen eli muutokseen käytännön tasolla, pitää opettajien ajattelussa tapahtua muutos. Suortamo (1993) toteaa, että aikaisemmilla oppimiskokemuksilla on hyvin suuri vaikutus opettamistapaan ja tyyliin. Me opetamme niin kuin itse olemme oppineet. (Suortamo 1993, 65.) Opettajaksi opiskelevat saattavat pitää omien koulukokemuksensa seurauksena syntyneitä mielikuvia opettajan työstä itsestäänselvytenä ja kriittömästi soveltaa niiden pohjalta sisäistämäänsä opettamismalleja harjoittelussa (Väisänen & Silkelä 2000, 34). Jos näitä itsestäänselvyksiä ei kyseenalaisteta ja ajattelussa saada aikaan muutosta, siirtyvät nämä käsitykset myös käytännön työelämään. Suortamo (1993, 65) on sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa opiskelija pitäisi suistaa totutuilta raiteiltaan, jotta hän joutuisi arvioimaan opettajan työn lähtökohtia uudella tavalla.

Väisänen ja Silkelän (2000) mukaan opettajankoulutuksessa on melko vähän tietoa opiskelijoiden pedagogisista uskomuksista ja käsityksistä. Niiden tunnistaminen olisi kuitenkin välttämätöntä, koska ne saattavat törmätä yhteen opettajankoulutuksen tarjoaman tiedon ja teorioiden kanssa. (Väisänen & Silkelä 2000, 12.) Tämähän juuri on konstruktivistisen tiedon- ja oppimiskäsityksen lähtökohta. Olisi tunnettava entiset ajatusmallit ja -rakenteet, joihin uuden tiedon tulisi saada kiinnekohta. Ehkä ongelma onkin se, että nykyiset opettajat ja opettajiksi opiskelijat ovat itse saaneet

mallin behavioristisemmasta opettamisesta sekä peruskoulussa että vielä yliopistosakin. Kun yliopistossakaan ei välttämättä olla käytännössä pystytty siirtymään konstruktivistiseen opettamistyyliin kuinka se olisi siirrettävissä omaan opetustyöhön. Teoriassa tiedämme, mitä se on, mutta käytännössä se jää roikkumaan ilmaan.

Opetusmenetelmiä tärkeämpi kysymys on mielestäni se, että välitämme oppilaista aidosti. Suurten muutosten tulisi tietenkin tapahtua yhteiskunnan rakenteissa, mutta yksilöinäkin voimme vaikuttaa. Opettajakoulutuksen osalta tätä periaatetta voitaisiin toteuttaa siten, että opiskelijoiden ajattelussa pyrittäisiin ei vain tiedon- ja oppimiskäsitysten muutokseen vaan myös arvomaailman syvälliseen pohdintaan ja mahdollisesti uudelleen jäsentämiseen.

Vastuuta opetuksen kehittämisestä ollaan yhä enenevässä määrin siirtämässä koulun tasolle ja opettajat joutuvat tekemään kauaskantoisia päätöksiä. Tulevien opettajien tulisi jo peruskoulutuksessaan oppia pohtimaan, mihin koulukasvatuksella ollaan pyrkimässä. (Linnansaari 1998, 35, 40.) Hakala (1994) on osuvasti todennut, että opettajiksi tarvitaan henkilöitä, jotka kykenevät tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana yhteiskuntaa - eivät vain siirtämään teknisesti kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. Opettajaksi opiskelevan olisi hänen mukaansa opittava jo koulutusvaiheessa näkemään, että koulussa ja yhteiskunnassa voi todella olla parantamisen varaa. (Hakala 1994, 96.) Tätä kutsutaan kriittiseksi tiedon intressiksi, joka on kyseenalaistavaa, uudistuksiin pyrkivää, paljastaa ongelmien syyt ja pyrkii vaikuttamaan niihin. Monet kansainväliset opettajankoulutustutkijat pitävät tällaista emansipatorista tiedonihannetta ja kriittistä reflektiota välttämättömänä opettajankoulutuksessa. Koulutuksessa tulisi määrätietoisesti suuntautua tähän, jotta opettajat oppisivat arvioimaan työhönsä liittyviä arvoja ja tulisivat tietoisiksi vastuustaan. (Niemi 1993, 42.)

Patrikainen (1999, 150) onkin todennut, että uuden opettajuuden ja koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystään ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään.

4.2 Tavoitteena reflektiivisten prosessien aktivoiminen

Opettajaharjoittelun ohjaaja suuntaa opiskelijan tarkkaavaisuuden keskeisiin kohteisiin ja tekee opiskelijan tietoiseksi hänen omien toimintatapojensa toimivuudesta tai toimimattomuudesta (Jyrhämä 1995, 347). Opiskelijassa kehitetään siis kykyä havaita ja analysoida opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Hänen tulisi oppia pohtimaan luokassa tehtävän työn perusteita eli sitä, miksi toimitaan niin kuin toimitaan sekä opetuksen tavoitteita. On pohdittava sitä, mitä valitaan opetettavaksi ja miksi, sekä minkälaisia kasvatuspäämääriä ja ihanteita opetus tukee. (Niemi 1993, 60.) Ojansen (1993) mukaan on tärkeää, että opiskelijat alkavat jo koulutuksen aikana problematisoida työtään. Se edesauttaa tutkivan asenteen syntymistä ja sen säilymistä. (Ojanen 1993, 109.) Ohjauksen tavoitteena on siis ensisijaisesti reflektiivisten prosessien aktivoiminen (Nummenmaa 1993, 77).

Reflektiivinen ohjaus vaatii ohjaajalta suurta ammattitaitoa. Ohjaajan tulee kyetä antamaan ohjattavalle sekä tieteenfilosofisia että kasvatusteoreettisia ajattelun rakennusaineita. Oman oppineisuuden tulee olla laaja, ja henkilökohtaisen kasvatustieteellisen näkemyksen ja arvomaailman hyvin jäsentynyt. Ajattelutaitojen opettaminen on kuitenkin yhdessä suhteessa helppoa: opiskelijan arvomaailman ja kasvatustieteellisen näkemyksen saa antaa kehittyä rauhassa. Omaa näkemystä ei tarvitse tarjota edes malliksi saati sisäistettäväksi. Se on vain ohjauksen väline. Suvaitsevaisuus ja toisen henkilön näkemysten kunnioittaminen on reflektiivisen toiminnan lähtökohta ja tavoite. (Niemi 1993, 55 - 57.)

Reflektiiviset muutokset eivät välttämättä näy käytännössä ainakaan heti. Harjoittelun arviointi pitää toki sisällään myös opetustaidon arvioinnin rakenteita, muttei kuitenkaan pelkästään näkyvää opetustaitoa. Oleellisinta olisi "saada näkyviin" opiskelijan ajattelua. Pystyykö opiskelija kuvailemaan käytännön toimintaa käsitteellisellä tasolla. Oleellista olisi siis tavoittaa toimintaa arvioivan ja perusteluja tuottavan analyysin laatu. (Krokkfors 1994, 35).

Ensimmäisessä harjoittelussani oli reflektiivisyys kaukana. Opettaja antoi tuntien aiheet, suunnittelin ne ilman mitään aikaisempaa kokemusta ja sitten opettaja teki suunnitelmiini niin paljon muutoksia, että itse asiassa ne olivat epäsuorasti hänen

suunnittelemaani. Silloin en ymmärtänyt kritisoida tuota menettelyä vaan se tuntui ihan hyvältä. Eihän minulla ollut mitään kokemusta. Ohjauskin kohdistui pelkästään tekniikkaan. Vasta seuraavassa harjoittelussa sain toisenlaisen toimintamallin. Luokanlehtori, konstruktivismin kannattaja, antoi minulle ja parilleni täyden vapauden ja myös vastuun, joka tuntui kiehtovalta, mutta myös hieman pelottavalta. Kun ensimmäisessä harjoittelussa olin pitänyt vain muutaman tunnin ja nekin miltei opettajan suunnittelemina, piti nyt yhtäkkiä suunnitella kokonainen maantiedon jakso. Piti soveltaa konstruktivismin periaatteita, jotka eivät oikein olleet selvinneet luentojen perusteella. Konstruktivismi oli yritetty opettaa meille varsin epäkonstruktivistisella tyylillä, mihin jo aiemmin viittasin.

Saimme kyllä projektin toteutetuksi ja hyvää palautetta sekä lehtorilta että didaktikolta. Mutta minä jäin todella miettimään oppivatko oppilaat oikeasti jotakin. Oppivatko he todella etsimään tietoa ja toimimaan ryhmässä? En oikein osannut luottaa oppilaisiin siinä, että he tekisivät parhaansa ihan melkein itsekseen - luotankohan vieläkään? Myöhemmin, muissa kouluissa sijaisena toimiessani olen nähnyt projektityöskentelyä, jossa tietoa ei todellakaan konstruoida vaan pikemminkin kysymyksessä on työn mahdollisimman nopea loppuun saattaminen monista-leikkaaliimaa menetelmää käyttäen. Jos yksi ryhmä tutkii yhtä aihetta ja toinen toista ja oppilaiden tulee sitten opettaa toisilleen opiskelemaansa asia, tuntuu opetuksen sisältö jäävän varsin hataraksi kaikin puolin. Esiintymisrohkeutta kenties hieman karttuu. Oman kokemukseni perusteella arvelen, että projekteja, joissa päävastuu oppimisesta on lapsella itsellään, tulee toteuttaa varsin harkitusti.

Toisessa harjoittelussani luokanlehtori oli siinä mielessä arvoituksellinen, ettei hän koskaan sanonut suoraan mitään, vaan laittoivat meidät ajattelemaan itse, pohtimaan omaa toimintaamme ja sen perusteita. Tuo lehtori yritti siis saada meitä reflekttoimaan omaa toimintaamme. Jälkikäteen ajatellen oli hyvä, ettei ainoastaan kuullut, että olit hyvä tässä tai tuossa olisi parantamisen varaa. Sellaistakin palautetta olisin silloin kyllä kaivannut, sillä siinä vaiheessa pohdin paljon sitä, millainen olen opettajana ja millaisena tuo kokenut opettaja minua pitää. Minulla oli sellainen käsitys, että jotkut asiat ovat "oikein" ja jotkut "väärin", ja että joku kokenut opettaja voi sen määritellä. En ollut ymmärtänyt sitä, että on monta oikeaa tapaa opettaa ja kysymys onkin siitä, että minulle kehittyisi "oman näköiseni" tyyli, oma käyttö-

teoria.

Väisänen ja Silkelän (2000) mukaan tutkimukset ovat selvästi osoittaneet yhteyden opettajan uskomusten ja käytännön opetustyön välillä. Opettajankoulutuksessa on siis tärkeää tiedostaa uskomusten ja ennakkokäsitysten vaikutus ja niitä tulee osata käsitellä rakentavasti. Muutoin ne tulevat vaikuttamaan kätkeytyksi uuden oppimisessa. (Väisänen & Silkelä 2000, 12 - 13.) On siis tärkeää tietää minkälaisia äänneen lausumattomia odotuksia ja uskomuksia opiskelijoilla on. Keskeinen kysymys on miten ajattelu saadaan näkyväksi (Patrikainen 1999, 45).

Ammatillinen kasvu on oppimistapahtuma, jonka seurauksena opiskelijassa tapahtuu sekä käyttäytymisen muuttumista että tieteellisen ajattelun ja opettajaidentiteetin kehittymistä. Syvään juurtuneet, lähinnä omiin kokemuksiin perustuvat käsitykset ja uskomukset oppimisesta ja opettamisesta saattavat olla tällaisen kehityksen esteenä. (Väisänen & Silkelä 2000, 16.) Wolfe, Murray & Philips (1992) toteavat, että uskomukset toimivat ikään kuin suodattimina, joiden läpi opiskelija tulkitsee uusia kokemuksiaan, ajattelee ja toimii (Väisänen & Silkelä 2000, 30). Pajaresin (1992) mukaan opiskelijat pyrkivät mieluummin sulauttamaan eli assimiloimaan uutta tietoa olemassa oleviin tiedollisiin rakenteisiinsa kuin muuttamaan jo olemassa olevia käsityksiään (Väisänen & Silkelä 2000, 41).

4.3 Umpikuja - ristiriita - särö

Opettajaksi opiskelevilla on käsitys siitä, mitä opetus on ja miten se tulee toteuttaa, jotta oppimista tapahtuu. Kroksmark (1990) kutsuu tätä spontaaniksi didaktiseksi tietämykseksi, jota kaikilla ihmisillä on (Jyrhämä 1999, 335.) Jank ja Meyer (1991) toteavat, että näiden omien käsitysten struktuurien ja laadun tietoiseksi tekeminen on edellytys oman opetuskäytännön tavoitteelliseen parantamiseen (Jyrhämä 1999, 335). Väisänen ja Silkelä (2000) menevät kuitenkin pidemmälle. Pelkkä tiedostaminen ei riitä. He viittaavat käsitysten muutosta käsittelevään kirjallisuuteen, jossa toistuvasti tulee esiin tiedollisen ristiriidan merkitys. Opiskelijoiden tietokäsitysten tulee joutua ristiriitaan tai umpikujaan jotta he kiinnostuisivat niiden muuttamis-

ta.(Väisänen & Silkelä 2000, 61.)

Malisen (2000) väitöskirjan lähtökohtana oli aikuisen oppimisprosessin pohtiminen, teorioiden ja käytännön yhteensovittamisen kannalta, keskeisimpien aikuiskasvatuksen teoreetikoiden Knowlesin, Kolbin, Mezirowin, Revansin ja Schönin teorioiden pohjalta. Hänen mukaansa elämäkokemus - vuosien varrella kertynyt osaamisen, tiedon, taidon ja tunteiden kokonaisuus - muodostaa aikuisen oppimisen kiistatoman perustan. Malinen puhuu "säröstä". Jotta todellista oppimista voisi tapahtua, aikuisen oppijan tapaan ajatella ja tietää pitäisi saada syntymään särö. Särö, epäily, syntyy elämäkokemuksen ja "ravistelevan" oppimiskokemuksen yhteentörmäyksessä. Tällöin aikuisessa herää tarve todelliseen oppimiseen, joka muuttaa hänen tapansa ajatella ja toimia. Ellei säröä synny, opiskelija vain suorittaa kurssin, tentin tai harjoittelun. (Malinen 2000, 134 - 140.)

Näihin tuloksiin viitaten opettajaksi opiskelevien pitkinä oppilasvuosina sisäistyneisiin käsityksiin opetuksesta pitäisi saada syntymään "särö". Vasta tämä saisi aikaan todellista, sisäistettyä kehittymistä opiskelijan ajattelussa ja sitä kautta opetuskäytännöissä. Kuinka särön voi käytännössä saada syntymään opiskelijan ajatusmaailmaan? Mitchell (1994) väittää, että opiskelijoiden uskomuksia opettamisesta ja oppimisesta voidaan muuttaa vaikuttamalla asenteisiin ja tarjoamalla oppimiskokemuksia, jotka edistävät uskomusten muuttumista (Väisänen & Silkelä 2000, 41). Tämä ei vielä vastaa tyhjentävästi siihen, kuinka särö käytännössä saadaan aikaan. Väisänen ja Silkelä (2000) ilmaisevat oman vastauksensa selkeämmin. Heidän mukaansa tiedollinen ristiriita, kognitiivinen dissonanssi, voidaan saada aikaan asettamalla oppija uuteen tilanteeseen, jota hän ei pysty käsittelemään ja hallitsemaan tai mieltämään olemassa olevan skeeman tai uskomuksen pohjalta. He lisäävät kuitenkin, ettei kognitiivinen ristiriita muuta käytännön toimintaa ellei siihen liity opiskelijan omaa halua ja tahtoa luopua aiemmista käsityksistään. Prosessissa tarvitaan tietoista reflektiota. (Väisänen & Silkelä 2000, 34, 45, 69.)

Kuulostaa hienolta ratkaisumallilta teoriatasolla: Ohjaajan tulee siis vain asettaa opettajaharjoittelija tilanteeseen, jota tämä ei hallitse tai pysty käsittelemään aikaisempien ajattelumalliensa pohjalta! Mutta voiko hän todella olla perillä aikaisemmista ajattelumalleista ja tietää, millainen tilanne on harjoittelijalle hallitsematon. Jos ohjattavia on monta, se vaatii ohjaajalta melkoista paneutumista, jotta hän voisi

huomioida opiskelijat yksilöllisesti. Todennäköisesti kaikilla on toisistaan poikkeavat ajattelumallit. Ohjaaja voi päästä perille opiskelijoiden aiemmasta ajattelusta opiskelijoiden itsereflektoinnin kautta. Sen jälkeen ristiriita tai särö voidaan Kaganin (1992) mukaan herättää esimerkiksi laittamalla opiskelija työskentelemään yhdessä kokeneen opettajan kanssa, jonka käsitykset ja käytänteet ovat erilaisia kuin opiskelijan (Väisänen & Silkelä 2000, 34).

4.4 Mitä ohjaajalta edellytetään

Voiko ohjaajana toimia kuka tahansa? Ovatko kenttäkoulujen opettajat ohjaustyöhön päteviä? Turneyn (1982) mukaan ohjaajan vaikutus riippuu paitsi ohjaajan ammatillisista kyvyistä, ennen kaikkea ohjaajan asenteesta. Ohjaajia on kutsuttu opettaja-harjoittelun avainhenkilöiksi hyvään ja pahaan, sillä he luovat opiskelijan asenteet opettamista kohtaan ja laajemmin kasvatusta ja työhön sitoutumista kohtaan. Tässä suhteessa voi tapahtua suurta vahinkoakin. (Ojanen 1990, 26 - 27.) Ei siis ole yhdenmukaista kuka harjoittelua ohjaa, mutta mitkä ohjaajan ominaisuudet ja valmiudet ovat onnistuneen harjoittelun kannalta oleellisia?

Käsittelen tutkimuksessani näitä ohjaajalta vaadittavia edellytyksiä Krokforsin (1993) luokitteleman mallin mukaisesti (kuviokuva 1). Hän on halunnut tuoda esiin ohjauksessa vaikuttavien alueiden väliset hierarkkiset suhteet ja jakanut ne kolmeen eri tasoon: Ohjauksen perustaidot, ohjauksen välttämättömät edellytykset ja reflektiivisen ohjauksen edellytykset. (Krokfors 1993, 61.) Reflektiivinen ohjaus on tässä mallissa ohjauksen ylin taso, johon tulisi pyrkiä. Reflektiivinen ohjaus edellyttää kuitenkin muiden tasojen toteutumista.



KUVIO 1. Ohjauksen viitekehys (Kroksfors 1993)

4.4.1 Ohjauksen perustaidot

Ohjauksen perustaitoihin Kroksfors (1993, 61) luokittelee opetuksen teorian tuntemisen ja oppiaineksen ja oppiaineiden didaktiikan tuntemisen. Voimme ajatella, että teorian ja didaktiikan tunteminen on ammattitaidon ja opettajuuden kehittymisen lähtökohta. Siten se on myös pätevän opettajaksi kasvun ohjaamisen lähtökohta ja perusta. Reflektiivisessä ohjauksessa tulisi siis näkyä teorian ja didaktiikan tuntemus. Sen tulisi ilmetä ohjaajan ja ohjattavan välisessä keskustelussa. Jyrhämä (1999) puolustaa tätä ajatusta todetessaan, että ohjaajan pedagoginen ajattelu tulee näkyviin hänen ohjauksessaan. Ohjaaja lausuu ääneen ajatuksia, joita hän pitää hyvän opetuksen kannalta tärkeinä. (Jyrhämä 1999, 336.)

Kroksfors (1997) on tutkinut ohjauskeskustelua opettajaharjoittelussa väitöskirjätutkimuksessaan, joka on jatkoa lisensiaattitutkimukselle opettajaharjoittelunohjauk-

sen ohjauksen filosofisista ja teoreettisista taustoista. Tutkimuksen lähtökohtana oli ajatus, että ohjauskäytäntö muotoutuu erilaiseksi riippuen siitä, minkälainen käsitys tiedon luonteesta ohjaavalla henkilöllä on. Tutkimuksessa esitettiin kaksi käsitystä tiedon traditiosta: tekninen rationalismi ja reflektiiviseen ajatteluun perustuva käsitys tiedosta. 40 ohjauskeskustelua luokiteltiin. Kaikesta keskustelusta 29% oli tapahtumia kuvailevaa, 41% sitä arvioivaa, 25% perustelevaa, ja 5% selittävää keskustelua. Erityistä huomiota herätti perustelevan keskustelun laatu. Vain 4% keskusteluista oli sellaista, jossa tapahtumaa tai arviota perusteltiin kasvatuksen teoriasta nousevin perustein. (Kroksfors 1997, 106.)

Koponen (1996, 44) tuo esille, että opettajaharjoitteluissa on perinteisesti korostunut teknis-rationaalinen tausta-ajattelu. Kroksfors (1993, 49) selventää, että hyvän opetuksen on katsottu koostuvan tietyistä taidoista, jotka voidaan siirtää yksilöltä toiselle antamalla malleja ja hyviksi havaittuja käytänteitä eli antamalla eräänlainen metodipaketti. Valmiit menetelmät ja toimintatavat eivät kuitenkaan riitä. Mitään pala palalta opittavaa, absoluuttisesti oikeaa didaktista teoriaa ei ole olemassakaan (Kari 1996, 25). Koponen, Räisänen, Satamo ja Vähänikkilä (1996) tähdentävät, että opiskelijan ammatillinen kehittyminen liittyy oman opetustyylin ja omien menettelytapojen löytämiseen. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa opettaa. (Koponen, Räisänen, Satamo & Vähänikkilä 1996, 51; Patrikainen 1999, 70). Tämä on mullistava muutos. Kiviniemen (1991, 53) mukaan haasteena onkin saada opiskelijat ymmärtämään, ettei koulutuksen ensisijaisena tehtävänä ole välittää tietoa, vaan saada heissä aikaan reflektioivaa oppimista.

Kroksforsin (1993) mukaan sekä teknis-rationaalisen että reflektiivisen ohjauksen perustavoite on sama: opetustaidon kehittyminen. Teknisessä ohjauksessa tätä kehitystä lähestytään toimintaan vaikuttamisen kautta, ulkoisista prosesseista käsin. Reflektiivisessä ohjauksessa taas opetustaidon kehittymistä lähestytään ajatteluprosesseihin vaikuttamisen kautta, sisäisesti. (Kroksfors 1993, 56.)

Meri (1998) on havainnut, että ohjaustilanne on muuttunut selvästi tasa-arvoisemmaksi kuin 30 vuotta sitten. Vaikka reflektointia on nykyään selvästi havaittavissa ja opiskelija aktiivisesti arvioi tekemisiään, kysellään silti vielä vaihtoehtoisia toimintamalleja ja halutaan kannanottoja omiin ratkaisuihin. (Meri 1998, 1.) Myös Jyrhämä (1999) on todennut opiskelijoiden yleensä olevan varsin reseptinnäl-

käisiä ja haluavan ohjaavalta opettajalta vahvistusta toiminnalleen. Ekspertin antamat ohjeet ovat aloittelijalle puuttuvan rutiinin korvike. (Jyrhämä 1999, 337 - 338.)

Meri (1998) mukaan reseptit tarjoavat lyhyitä ja selkeitä toimintaohjeita ja mahdollisia ratkaisuja vaikeissa ja runsaasti ongelmia sisältäviä tilanteissa. Resepteillä voidaan siirtää toimivia käyttöteorioita, jotka voivat käynnistää oppimisprosessin. Niiden käyttö edistää didaktisen asiantuntemuksen karttumista. (Meri 1998, 7, 9, 31.) Alkajan mahdollisuus hahmottaa kohtaamiaan opetuksen ja kasvatuksen ongelmia yksinomaan oppimisteoreettisin käsittein on rajoittunutta etenkin koulutuksen alkuvaiheessa (Meri 1998, 15). Nämä seikat puoltavat reseptien käyttöä opettajaharjoittelun ohjauksessa.

Jyrhämän (1999) mielestä opettajankoulutuksen suuntausten muututtua mestarikisälli -tyyppisestä ajattelusta opettaja työnsä tutkijana -tyyppiseen ajatteluun ja konstruktivismiin voitaisiin ajatella, ettei suoranaisia ohjeita ja neuvoja juuri annettaisi. Sen sijaan voitaisiin odottaa opiskelijan itse konstruoivan ohjeet ja toimintatavat itselleen. Ohjeet ja neuvot näyttävät kuitenkin säilyttäneen suosionsa. Yleisesti ottaen ne koetaan hyödyllisiksi. (Jyrhämä 1999, 346.)

Meyer (1991) ei suosittelen reseptien käyttöä varauksetta. Hän on pohtinut reseptien käyttöä älyllisinä työvälineinä ja reseptien reflektointia. Reseptejä tarjottaessa tulisi ohjata niiden refleктоivaan käyttöön. Reseptien käyttö on kyllä tarpeellista, mutta oikeutettua ainoastaan silloin, kun siihen liittyy niiden käytön analysointi sekä mielekkyyden ja käyttökelpoisuuden pohdinta. (Meri 1998, 12.) Meri (1998, 11) toteaa, että muutoin käyttöön saattaa jäädä reseptejä, jotka kuvaavat kyllä, miten tulee toimia, mutta eivät vastaa kysymykseen miksi. Wagner (1985) on havainnut, että opettajankoulutuksen aikana käytetyt reseptit määräävät sitkeämmin ja pysyvämmiin opettajan toimintatapaa kuin opiskelun aikana kohdatut opetustapahtumaa koskevat kasvatustieteelliset teorialat (Meri 1998, 13).

Harjoittelun ohjaajan teorialatuntemuksesta nousevia reseptejä, valmiita ohjeita, toimintamalleja ja tapoja voidaan siis käyttää, mutta varoen. Käytön tulee aina olla refleктоivaa ja perusteltua niin, että opiskelija itse ymmärtää, pohtii ja kyseenalaistaa, mitä tekee ja miksi. Opiskelijan persoona tulee huomioida, sillä mikä sopii yhdelle, ei välttämättä sovi toiselle.

4.4.2 Ohjauksen välttämättömät edellytykset

Nummenmaa (1993, 82) määrittelee opettajaharjoittelunohjauksen olevan ohjaavan opettajan ja harjoittelijan välistä opetuksellista vuorovaikutusta, jossa keskeistä on oppiminen kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. Krokfors (1993) sisällyttääkin ohjauksen välttämättömiin edellytyksiin vuorovaikutusmallien tuntemisen ja opettajapersoonan kehittymisen tukemisen.

Lähtökohtana on jälleen yhteiskuntamme nopea rakennemuutos, jonka vuoksi tulevaisuuden opettajilla on oltava aivan toisenlaisia valmiuksia työhönsä kuin aikaisemmillä opettajasukupolvilla. Aho (1996) tuo esille, ettei tulevien opettajien ohjaus voi enää olla valmiiden ohjeiden, neuvojen tai kaavojen jakamista, sillä nopeasti muuttuvassa maailmassa opettaja kohtaa tilanteita, joihin ei löydy valmista ratkaisua. Sen sijaan opiskelijoita tulisi auttaa löytämään oma subjektiivinen tapansa kohdata tulevaisuus. Tähän opiskelija tarvitsee realistisen positiivista minäkäsitystä. (Aho 1996, 65 - 89 ; Niemi ym. 1998, 75 - 76 ; Väisänen & Silkelä 2000, 25.) Toisin sanoen ohjaajalta vaaditaan kykyä vahvistaa opiskelijan positiivista, realistista minäkäsitystä.

Aho (1996) jatkaakin, että ohjauksessa olisi tuettava ohjattavien itsetunnon vahvistumista ja muuttumista realistiseksi. Vain silloin ihminen pystyy tekemään päätöksiä itsenäisesti ja ottamaan vastuuta toiminnastaan. (Aho 1996, 66.) Tärkeää on myös ohjata opiskelija huomaamaan omia vahvuuksiaan opettajana. Positiivinen palaute vahvistaa varmasti kehittymässä olevaa ammatti-identiteettiä ja lisää kiinnostusta opettajan työtä kohtaan. Niemi (1996) viittaa OECD:n Teacher Quality - projektiin, jossa yksi parhaita korkeatasoisen opetuksen ja oppilaiden oppimisen ennusteita oli opettajan vahva sitoutuminen tehtäväänsä eli oman ammatin arvostus ja usko siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivisia muutoksia. (Niemi 1996, 39).

Habermanin (1989) rogersilaiseen ajatteluun pohjautuvassa näkemyksessä sanotaan, että jos opettajat olisivat parempia ihmisiä - inhimillisempiä, varustettuja suuremmalla itseymmärryksellä, suuremmalla reflektiokyvyllä ja herkkyydellä sekä empatialla ja itsensä todentamisella he olisivat parempia opettajia. (Niikko 1998). On

tietenkin eettisesti arveluttavaa määritellä kenenkään ihmisyyttä "paremmaksi" kuin toisen. Haberman ei puutu opettajien teknisiin taitoihin tai tiedonkäsitteisiin vaan heidän persoonaansa. Habermanin julkituoma ajatus siitä, että opettajapersoonien tulisi olla inhimillisiä ja omata pehmeitä arvoja, on rohkea tiedeyhteisössä. Se saattaa kuitenkin osua juuri asian ytimeen. Inhimillisyyden, suuremman itseymmärryksen, reflektiokyvyn, herkkyyden, empatian ja itsensä todentamisen kautta realistisen positiivinen minäkäsitys voisi vaikka löytyä tai vahvistua.

Huhmarniemen (1996, 1) mukaan hyvän opettajan tunnusmerkkinä ei tulisi pitää niinkään hänen menetelmällistä taitavuuttaan, vaan hänen kasvatuspäämääriänsä ja ylipäänsä asennoitumista ihmiseen. Ojanenkin (1990, 3) painottaa, että opettajankoulutus voi parhaiten valmentaa opiskelijaa tulevaan työhönsä auttamalla häntä kasvamaan kokonaispersoonallisuutena. Itsensä tunteminen on opettajana toimimisen perusedellytys (Aho 1998, 102).

Korpisen (1996) mukaan kasvattajan ja opettajan terve itsetunto on hänen työnsä onnistumisen paras tae. Opettaja, jonka itsetunto on realistinen ja vahva pystyy hyväksymään myös oppilaissaan erilaisuuden (Korpinen 1996, 15). Tämä on erittäin tärkeää, sillä jos oppilas kokee opettajan itselleen merkitykselliseksi ihmiseksi, hän sisäistää opettajan kuvan itsestään osaksi omaa minäkäsitystään. Opettajan on siis tiedostettava oma vaikutusvaltansa voidakseen toimia parhaalla mahdollisella tavalla oppilaalle merkityksellisen ihmisen roolissa. (Korpinen 1996, 14.)

Opettaja työskentelee persoonansa avulla; se on hänen tärkein työvälineensä. Kaikki tapahtumat ja kokemukset, varsinkin merkittävät kokemukset koko elämänhistorian aikana, ovat vaikuttaneet persoonan muovautumiseen ja subjektiivisen kasvatusteorian kehittymiseen eli niihin tietoihin ja uskomuksiin, joita pitää olennaisina kasvatuksessa ja opettamisessa (Silkelä 1999, 41 - 42.) Woods (1993) nimittää elämänsä kriittisiä tapahtumia ja siirtymävaiheita jopa opettajaksi sosiaalistumisen avaintekijöinä. Siksi opettajaksi opiskelevien olisi olennaisen tärkeää pohtia omaa elämänhistoriaansa, sen eri vaiheita ja tapahtumia, tapahtumien merkityksiä ja vaikutuksia nykyiseen elämäntilanteeseen ja uskomuksiin. (Silkelä 1999, 39 - 42.) Myös Estolan (1995) mukaan opiskelijan itsereflektio edistää ammatillista kasvua. Itsereflektointi voi tapahtua vaikkapa päiväkirjaan kirjoittamisen muodossa (Estola 1995, 121). Meriläinen (1996) kuvaa omaelämäkerrallisessa tapaustutkimuksessaan

opettajaksi kasvamistaan. Ulkomailla toteutettu opettajaharjoittelu oli hänelle monella tavalla merkittävä kokemus, mutta reflektiiviseen kirjallisuuteen tutustuminen ja itsereflektointi vaikutti silti enemmän opettajaksi kasvamiseen (Meriläinen 1996, 87.)

Oman elämän merkittävien oppimiskokemusten ja muutoin merkittävien tapahtumien muisteleminen ja pohdinta voi olla omaa elämää, identiteettiä ja maailmasuhdetta jäsentävä itsehoidollinen prosessi, jossa alkaa ymmärtämään omaa elämäänsä, toimintaansa ja kokemusten merkityssuhteita ja vaikutuksia nykyiseen elämään uudella tavalla. Merkityksellisten kokemusten tarkastelussa kyse on sen arvioinnista, miten jokin yksittäinen tapahtuma liittyy koko elämäntarinaa (Silkelä 1999, 38 - 39). Persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tarkasteluun voi liittyä myös vapauttava, emansipatorinen intressi, jolloin oppimiskokemusten analysointi ja tulointa lisää yksilön tietoisuutta omasta identiteetistä suhteessa ympäröivään maailmaan ja avaa uusia persoonallisuuden kasvun mahdollisuuksia (Silkelä 1999, 39). Woods (1993) korostaa, että reflektointi voi siis auttaa kysymyksiin kuka olen, kuka haluan olla, mikä elämässäni on tärkeää, millaiseksi opettajaksi haluan kehittyä (Silkelä 1999, 41).

Itsetutkimuksessa, jossa pyritään siihen, että opiskelijan alkuperäiset uskomukset integroituisivat teoreettisesti perusteltuihin uskomuksiin ja hän konstruoisi ne lopulta uudestaan, on olennaista se, että opiskelijalla on jatkuva kontakti ohjaavaan aikuiseseen ja että hän saa systemaattista palautetta toiminnastaan (Vacc ja Bright 1999, Silkelän ja Väisäsen 2000, 67 mukaan). Ohjaajan tulee siis tukea opiskelijan reflektiota. Palaute edistää itsearviointia, jos se annetaan oikeassa muodossa ja ympäristössä (Eteläpelto 1992, 15). Aho (1995) korostaa, että opiskelun pitäisi tapahtua psykologisesti turvallisessa ympäristössä, jossa opiskelija saa olla aito, oma itsensä ja toimia omien taipumustensa, käsitystensä ja ominaisuuksiensa mukaan ilman pelkoa nöyryytyksestä, väheksymisestä tai muusta rankaisuun verrattavasta palautteesta. Vahvan minäkäsityksen kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että ohjaaja tuntisi opiskelijan jossain määrin. Oppimistilanteessa opettajakouluttaja ei myöskään saisi olla kaikkietävä auktoriteetti, vaan opiskelijan kanssa tasavertainen opiskelun ohjaaja, auttaja. (Aho 1995, 33.)

Monille opiskelijoille varsinkin opintojen alkuvaihe on suurten muutosten aikaa.

Kodista irtautuminen ja itsenäistyminen muuttavat elämäntilannetta, yliopisto-opiskelun erilaisuus ja vaatavuus saattavat tuoda paineita. Oman uranvalinnan sopivuus saattaa mietityttää; onko minusta opettajaksi. Suurten elämänmuutosten aikaan myös opiskelijan minäkäsitys saattaa vielä olla jotenkin jäsentymätön. Heikkinen (2001) kuvaa väitöskirjassaan empiiristä toimintatutkimusta, jonka yhtenä tarkoituksena oli soveltaa ja kehitellä elämänkerrallisia metodeja tukemaan tulevien opettajien persoonallista ja ammatillista kasvua opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa lukuvuonna 1996 - 1997 aloitettu kotiryhmäopetus tarjosi luontevan ympäristön menetelmien testaamiseen ja edelleen kehittelyyn. Kotiryhmäopetuksen idea oli se, että jokaisella opintonsa aloittavista opiskelijoista kootulla ryhmällä oli oma opettaja, joka oli vastuussa melkein kaikkien kasvatukseen liittyvien kurssien opetuksesta ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Kotiryhmän opettajan tehtävänä oli luoda ryhmään turvallinen ilmapiiri ja edesauttaa luottamuksellisten suhteiden syntymistä kaikkien ryhmän jäsenten välillä. Näin opiskelijoiden reflektointi voisi tapahtua turvallisessa ja tutussa ympäristössä. Vuonna 2000 Jyväskylän yliopisto palkitsi kotiryhmäopettajat myöntämällä heille opetuksen laatupaljon. (Heikkinen 2001, 49, 101.)

Ohjauksen vaikutukset riippuvat ratkaisevalla tavalla siitä, millaiseksi ohjaajan ja harjoittelijan välinen ohjaussuhde muodostuu (Nummenmaa 1993, 79 - 80). Hakalan (1994, 93 - 94) mukaan liian karkeasanainen ohjaus, palaute ja arviointi saattaa koskettaa opiskelijaa syvästi ja tuottaa jopa psykosomaattisia oireita ja ahdistuksen tunteita Ohjaajan olisikin Niemen (1992) mukaan mahdollistettava avoin ilmapiiri jossa opiskelijan ei tarvitse suojautua tai puolustautua vaan jossa kokemuksia voidaan tarkastella rehellisesti ja etsiä kehittymismahdollisuuksia (Niemi 1992, 70). Tällaisen myönteisen keskusteluilmapiirin luomiseksi ohjaajan täytyy olla kiinnostunut harjoittelijasta ja kunnioittaa häntä, hänen mielipiteitään ja arvojaan. Toiminnassa tulee korostua harjoittelijakeskeisyys, epäkriittinen ystävällisyys, empatia ja inhimillinen tasa-arvo. (Nummenmaa 1993, 79 - 80.) Myös Meriläinen (1996, 89) korostaa ohjaajan ja ohjattavan välisten luottamuksellisten keskustelujen merkitystä opettajaksi kasvamisessa. Ojanen (1990) on todennut, että ohjauksessa on tärkeintä yhteyden luominen ohjattavaan. Ohjaaja ei koskaan yksin tee onnistunutta ohjausta, se on aina vuorovaikutuksen tulos. (Ojanen 1990, 167.)

Kantolan (1980) ajatusta hedelmällisen vuorovaikutuksen edellytyksistä kasvat-
tajan ja kasvatettavan välillä voisi kenties soveltaa myös ohjaussuhteeseen. Hän on
todennut, että ”vain kasvava voi kokea kasvuprosessin toisessa ihmisessä.” Tuota
ajatusta on usein siteerattu. Kantola itse pohtii monikohan on ymmärtänyt hänen tar-
koittaneen kasvulla pieneksi tulemista, reflektiokyvyn kehittymistä ja keskeneräisyy-
den myöntämistä itsessään. Kasvun ajatellaan helposti olevan jatkuvaa kehitystä
puutteellisesta täydelliseksi. (Halmio 1997, 75, 77.)

4.4.3 Reflektiivisen ohjauksen edellytykset

Krokforsin (1993) ohjauksen tasojen jaottelussa ylimmällä tasolla on reflektiivinen
ohjaus, jonka edellytykset ovat ohjaajan oma kasvatusfilosofinen näkemys, johon
hänen arvonsa, norminsa ja asenteensa liittyvät. Tämän näkemyksen tiedostaminen
ja kehittäminen on onnistuneen ohjauksen edellytys. (Krokfors 1993, 60 - 61.)

Ahon (1996) mukaan ohjaajan keskeinen tehtävä ohjausprosessissa on reflektoi-
minen, joka tarkoittaa huomion kiinnittämistä siihen, mitä ohjattava on ilmaissut ja
myös siihen, mikä häneltä jäi sanomatta. Hän tuo kuitenkin esiin myös sen, että ref-
lektio edellyttää aina empatiaa, toisen tilanteeseen eläytymistä ja että ohjaaja on-
nistuu työssään parhaiten jos hän on objektiivinen, kiinnostunut ohjattavistaan ja tun-
tee itsensä. Lisäksi hänellä täytyy olla psykologista tietämystä. (Aho 1996, 68.) Tämä
edellyttää siis myös ohjaajan itsereflektiota ja itsensä likoon laittamista.

Ojasen (1990) näkemys on, että opettajan kouluttaminen ja ohjaaminen on todella
moniulotteinen ja vaativa tehtävä. Siitä syystä opettajien opettaja pitäisi saada tutki-
maan myös omaa oppimista, ajatustensa, tunteidensa ja tekojensa välistä suhdetta ja
oppimisessa tapahtuneiden muutosten kaaviota. (Ojanen 1990, 1.) Heikkinen (1996)
ehdottaakin, että myös ohjaaja voisi reflektoida omaa ammatillista kehittymistään ja
vaikkapa kirjoittaa autobiografian itseään ja opiskelijaa varten. Aidon dialogin ja ta-
savertaisuuden saavuttaminen on nimittäin vaativa haaste, koska roolit ovat kuiten-
kin olemassa: toinen on kouluttaja ja toinen koulutettava. Ratkaiseva tekijä on Heik-
kisen mielestä aika eli ihmissuhteen jatkuvuus. (Heikkinen 1996, 114, 156 - 157.)

Väisänen & Silkelä (2000) ovat samaa mieltä. Heidän kehrittelemänsä harjoittelunohjauksen mallin lähtökohtana on luokanopettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen pitkäkestoisessa ohjauksessa, ammatillisen kasvun ryhmässä.

Patrikainen (1999) vie kaikkein pisimmälle ajatuksen siitä, mihin harjoittelun ohjaajan itsereflektion tulisi johtaa. Hän toteaa, että ollakseen kokenut kouluttaja opettajan tulee kyetä määrittelemään oma ihmiskäsityksensä sekä tunnistamaan olemassa olevista opetus- ja oppimisnäkemyksistä ne, joiden nojalla ja joista rohkeasti tavoitteellisesti irtautuen ja toimintaansa reflektoiden hän pystyy luomaan asetettuihin tavoitteisiin johtavan oman pedagogisen käytäntönsä. Patrikainen onkin määritellyt opettajan professionaalisuuden kehittymisen opettajan henkilökohtaisten toimintateorioiden kehittämisprosessiksi. (Patrikainen 1999, 62 - 65.)

5 HARJOITTELU KENTTÄKOULUISSA – OHJAAJIEN NÄKÖKULMA

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä – projektin kyselyyn osallistuneiden 32 kenttäkouluilla harjoittelun ohjaajana toimineen luokanopettajan vastauksista. Aineistoon otettiin mukaan avoimet kysymykset, joissa kartoitettiin opettajien kokemuksia ohjaajana toimimisesta sekä sitä, mikä motivoi heitä toimimaan ohjaajana. Lisäksi on analysoitu ohjaajien kokemuksia omasta, opiskeluaikaisesta harjoittelusta. Kyselyn anti kenttäkoulujen ohjaajaopettajien ohjaamiskokemuksista jäi melko vähäiseksi. Opettajat kommentoivat kokemukseen harjoittelun ohjaamisesta lyhyesti, pääasiassa myönteisesti: ”antoisaa puuhaa”, ”innostavaa”, ”mielenkiintoista.” Monet myönteisistä kokemuksista liittyivät ohjaus-suhteen vastavuoroisuuteen, jota käsitellään luvussa 5.3. Harvat kielteiset kokemukset liittyivät joidenkin harjoittelijoiden oma-aloitteisuuden puutteeseen tai liikaan tukeutumiseen ohjaajaan. Yksi kyselyyn osallistuneista opettajista kritisoi sitä, että opettajankoulutuslaitoksen harjoittelun ohjaaja ei ottanut harjoittelun aikana häneen yhteyttä, ja harjoittelun tavoitteet jäivät epäselviksi. Opettajien omiin opiskeluaikaisiin harjoittelukokemuksiin sekä heidän ohjaajana toimimisen motiiveihinsa suunnatut kysymykset tuottivat ohjaamiskokemuksiin verrattuna enemmän aineistoa. Sekä opettajien motivaatio- että kokemusvastauksia on lisäksi hyödynnetty tulosten analysoinnissa ohjauksen edellytysten näkökulmasta.

5.1 Ohjaajien omat harjoittelukokemukset

5.1.1 Kenttäkouluharjoittelu

Kyselyyn vastanneiden opettajien kokemuksissa korostuivat kenttäharjoittelun hyvät puolet. Kenttäkouluharjoittelu oli jäänyt useimmille parhaiten mieleen, ja useimmat

myös nostivat sen parhaaksi harjoittelujaksokseen. Kenttäkouluharjoittelun vahvimmaksi puoleksi nousi opettajien kyselyn perusteella sen realistisuus ja elämänläheisyys. Sen katsottiin olevan parasta harjoittelu-aikaa käytännön työtä varten.

N218 Kenttäharjoittelussa pääsi kaikista lähimmäksi todellisuutta

Kenttäkouluissa harjoittellessa oli myös päästy lähemmäksi ”oikean” opettajan roolia kuin harjoittelukoulussa. Omaa opettajuutta päästiin vihdoinkin kokeilemaan aidoissa tilanteissa.

N217 Kenttäkoululla sai jo toteuttaa itseään

Toisena kenttäharjoittelun vahvana puolena nostettiin esiin sen monipuolisuus ja kokonaisvaltaisuus verrattuna yksittäisten tuntien valmisteluun ja pitoon harjoittelukoululla. Kenttäkoulujaksoilla oli ollut myös mahdollisuus harjoitella kaikkien kouluaineiden opettamista. Ainoat negatiiviset kommentit kenttäharjoitteluun liittyen koskivat sen vähäistä määrää opettajankoulutuksessa.

N123 Kenttäharjoittelua tavallisissa kouluissa oli tosi vähän

N218 Enemmän soisi harjoittelua olevan kentällä kuin epänormaaleissa puitteissa toimivilla harkkareilla

5.1.2 Normaalikouluharjoittelu

Kyselytutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat normaalikouluharjoittelusta esille selvästi enemmän kielteisiä kuin myönteisiä piirteitä. Harjoittelussa oli korostunut liikaa opetustaidon arvosanaan tähtäävä toiminta. Ylipäänsä normaalikouluharjoittelu oli koettu stressaavana, epämiellyttävänä ja joskus jopa itsetuntoa heikentävänä jaksena, joka ei ole edes muistelemisen arvoinen.

N163 En muista muuta kuin pelon ja sen, miten kapea-alaisesti uskalsin toi-

mia

Normaalikoulunharjoittelun suurimpana heikkoutena pidettiin sen pirstaleisuutta ja kaavamaisuutta. Välillä harjoittelun koettiin painottuneen liiaksi ”temppujen” tekemiseen, ja siitä jäi ”teennäinen maku.” Kokonaisuutta oli vaikea hahmottaa kun huomio kiinnittyi tuntuun suunnitelmien tekemiseen. Oppituntien suunnittelun ja toteutuksen avuksi oli kyllä valtavasti opetusmateriaalia, mutta sekin tuntui jälkeenpäin ajateltuna turhalta, koska normaliteetissä ei kuitenkaan ole vastaavanlaisia resursseja käytettävänä. Olosuhteet olivat siis epätodelliset eikä normaalikoulunharjoittelu ei valmistanut kaikkiin niihin tehtäviin, jotka luokanopettajaksi valmistuneella oli edessään tavallisella koululla.

N202 Nyt näin monen työvuoden jälkeen ymmärrän, että harjoitteluaikana täytyisi saada kokemuksia myös häiritsevien oppilaiden ”käsittelystä”, oppilaiden riitojen selvittelystä, kadonneiden tavaroiden etsinnästä ym. Mikä kuuluu kokonaisvastuuseen luokasta. Myös vanhempien kohtaamiseen mielestäni pitäisi harjoitteluaikana saada eväitä.”

Normaalikoulunharjoittelussa kritisoitiin myös sitä, että vuorovaikutus lasten kanssa jäi helposti toiselle sijalle. Varsinaista kasvatustyötä tai luokan hallintaa kokonaisuutena ei harjoiteltu. Tuntien koettiin olevan niin täynnä ohjelmaa, ettei aikaa lapsen kohtaamiseen juuri jäänyt.

N202 Muistan, että olen keskittynyt ”opettamiseen” enkä ole osannut/uskaltanut tutkailla oppilaita ja heidän reaktioitaan

N36 Harjoittelu oli pinnallisia temppuja, joissa ei syntynyt aitoa oppilas-opettajasuhdetta, mikä on mielestäni ala-asteella opetuksen perusta

Normaalikoulunharjoittelusta nostettiin esille myös joitakin hyviä puolia. Muutamat hyvät ohjaajat olivat persoonina jääneet mieleen, ja heillä oli ollut vaikutusta myöhempiin opettajan työn valintoihin. Vahvuutena pidettiin myös sitä, että harjoittelukoulussa oppi tekemään suunnittelutyötä, ja siellä opittiin opettamisen perusasiat.

5.1.3 Kokemukset ohjauksesta

Osa kyselyn opettajista mainitsi hyvien ohjaajapersoonien merkinneen paljon heidän opettajan urallaan. Ohjausta koettiin saadun ja sitä pidettiin hyödyllisenä ja asiallisena. Yksi kyselyn opettajista mainitsi oppineensa tuntemaan itseään opettajana päätöharjoitteluvuoden aikana

N53 Useimmat ohjaavat opettajat osasivat laittaa minut ajattelemaan itseäni, opetustani ja sen vaikutusta oppilaisiin – siis ohjasivat minua itsearviointiin

Opettajien mukaan ohjauskokemukset riippuivat pitkälti ohjaajan persoonasta. Harjoittelukoulun lehtorien valmiudet ohjaukseen vaihtelivat. Harjoittelijan ja ohjaajan suhteessa ei oikein päästy aitoon vuorovaikutukseen, ja tasavertainen keskusteluyhteys ohjaajan kanssa oli saattanut jäädä vähäiseksi. Osa oli kokenut didaktikkojen ”määränneen liikaa”, eikä harjoittelijan omaa opettajapersoonallisuutta oltu vahvistettu.

N88 Ohjaavat opettajat ja lehtorit tuntuivat kokelasparasta pelottavilta, ei syntynyt rakentavaa vuorovaikutusta, jossa olisi yhdessä mietitty ydinasioita. Ohjauksesta unohtui laajempi näkökulma: ihmiseksi kasvaminen ja kasvataminen.

N190 Keskustelut ohjaajan kanssa joskus todella mollaamistilanteita, joissa lehtori loisti

M172 Työssäolon jälkeen on hämmästyttänyt silloinen didaktikkojen käytös ja harhaisuus koulun elämästä.

5.2 Ohjauksen edellytykset kenttäkouluilla

Vaikka tutkimuksen pohjana olevassa kyselyssä ei varsinaisesti pyritty selvittämään kenttäkouluilla harjoitteluja ohjanneiden opettajien valmiuksia ohjaustyöhön, on heidän vastauksiaan mielenkiintoista tarkastella Krokforsin (ks. 4.4) esittämien ohjauksen edellytysten valossa. Krokforsin (1993) luokittelun mukaan ohjauksen perustaitoja ovat oppiaineiden didaktiikan ja kasvatuksen teorian tunteminen. Tämä ohjauksen taso ei erityisemmin korostunut opettajien vastauksissa. Joillakin ohjaajaksi ryhtymisen motiivi oli oman koulutuksen ja kokemuksen käyttäminen toisten

hyväksi. Omaan perusosaamiseen luotettiin.

N157 Olen itse runsaasti jatko-opiskellut ja kokeillut monenlaista. Tietoja ja taitoja voisi jakaa eteenpäin

Yksi vastaajista koki, että hänellä olisi myös didaktisesti uutta annettavaa harjoittelijalle.

N216 Koen omaavani luovuutta, idearikkautta ja rohkeutta erilaisiin kokeiluihin ja tuntiratkaisuihin

Ohjauksen perustaitojen näkökulmasta haastatteluaineisto tarjosi yllättävän näkökulman. Useita haastatelluista opettajista oli motivoinut ryhtymään ohjaajaksi se, että he kokivat saavansa harjoittelijoilta tietoa uusimmasta pedagogiikasta (ks. luku 5.3). Jos kenttäkoulujen opettajat toivovat saavansa uusimman tiedon kouluun tulevilta harjoittelijoilta, voidaanko olettaa, että heidän ohjauksen perustaitonsa ovat kunnossa?

Krokforsin (1993) ohjauksen välttämättömät edellytykset sen sijaan nousivat vahvemmin esille harjoittelun ohjaajien vastauksissa. Krokfors määrittelee ohjauksen välttämättömiksi edellytyksiksi vuorovaikutusmallien tuntemisen ja opettajapersoonan kehittymisen tukemisen. Erityisesti opettajien vastauksissa korostui ohjaussuhteen vuorovaikutuksellisuus.

N108 Myönteisenä kokemuksena muistan myös harjoittelijan kanssa yhdessä toteutetut opetustilanteet, jolloin vuorovaikutus opetus- ja oppimistilanteessa oli monensuuntainen.

N53 Ajattelen, että yhteistyö harjoittelijan kanssa on antoisaa ja kehittävää vuorovaikutusta, jonka avulla myös ohjaavan opettajan ajattelu pysyy virkeänä, tuoreena, uudistusmyönteisenä.

Vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ohjattiin myös tietoisesti.

N108 Olen havainnut yhteistyön merkityksen myös ohjaustyössä olevan ratkaisevan. Yhteistoimintamallien antaminen ohjaustilanteissa rohkaisee tulevia opettajia hakeutumaan työyhteisössään yhteistyöhön.

Ohjaajien valmius vuorovaikutukseen ja dialogiin harjoittelijoiden kanssa näkyy myös heidän halussaan ottaa vastaan ja oppia opiskelijoilta. Vastavuoroisuudesta seuraavassa luvussa enemmän.

N88 Olen kokenut, että olen itse saanut valtavasti jokaiselta harjoittelijalta, heikoimmaltakin.

Myös toista ohjauksen välttämättömistä edellytyksistä, opettajapersoonan kehittymisen tukemista, oli pohdittu. Kun oman minäkuvan opettajana koettiin kokemuksen kautta selkiytyneen tällä esimerkillä uskottiin olevan annettavaa opiskelijalle. Oman ”kokemuksen jakaminen” ja ”omasta itsestä antaminen” mainittiin ohjaajaksi ryhtymisen motiiveina. Kun monilla kyselyn opettajista juuri rakentava vuorovaikutus ohjaajan kanssa oli ollut heidän omissa harjoittelukokemuksissaan alue, jota oli jääty kaipaamaan, on ehkä luonnollista, että he halusivat nyt omissa ohjaussuhteissaan korostaa sen tärkeyttä.

N63 Ehkä minua motivoi se, että voisin laittaa harjoittelijat pohtimaan omaa merkitystään ja henkilökohtaista kasvuprosessiaan.

Krokkforsin reflektiivisen ohjauksen edellytykset eivät olleet vahvasti esillä opettajien vastauksissa, mutta niihinkin viitattiin ohjaajaksi ryhtymisen motiivina.

M188 Kasvaminen opettajana ja ihmisenä

Myös omia, opettajan työn arvoja oli pohdittu.

N107 Nykyinen lähestymistapani ihmiseen, tietoon, oppimiseen ja opettamiseen ja elämään yleensä (kiitos Reggio-emilia lähestymistavan) antaa minulle voimia kertoa muillekin miten upea ammatti opettajuus voi olla.

5.3 Vastavuoroisuus motivoi ryhtymään harjoittelun ohjaajaksi

Keskeisenä motivaation lähteenä harjoittelun ohjaajaksi ryhtymiselle aineistosta nousi esille ohjaustyön merkitys ohjaavan opettajan ammattitaidon ”päivittämisessä” ja kehittämisesä. Kentällä työtätekevät opettajat tunsivat jääneensä tuuliajolle esimerkiksi uusien oppimiskäsitysten suhteen, koska kattavaa täydennyskoulutusjärjestelmää ei ole olemassa. Harjoittelua ohjaamalla saa ”tuulahduksen yliopistomaailmasta”, ”tuntumaa uusimpaan opetusoppiin” tai ”pysyy ajan hermoilla”. Harjoittelun toteuttaminen kentällä koettiin siis tarpeelliseksi ja hyödylliseksi,

opettajankoulutuslaitosta ja kentän kouluja yhdistäväksi tekijäksi.

N158 Myös minä opettajana kuulisin uusimmat jutut kasvatuksesta

M172 Saisin harjoittelijoiden kautta myös tietoa opettajan koulutuksen uusista suuntauksista.

N88 Uusien asioiden oppiminen harjoittelijoiden kautta

M172 Kehittyminen opettajana myös itse. Ohjaaminen auttaisi omaa ajattelua ja toisi uusia tuulia käytäntöön. Saisin harjoittelijoiden kautta myös tietoa opettajankoulutuksen uusista suuntauksista.

Opiskelijoiden koettiin uusine ajatuksineen haastavan myös ohjaajia ja ”pitävän ohjaavan opettajan ajattelua virkeänä, tuoreena ja uudistusmyönteisenä.” Ohjaavat olivat valmiita myös oppimaan harjoittelijoilta.

N190 Olen ollut oppimassa, ettei minun ratkaisuni aina ole paras, vaan asioita voi tehdä usealla eri tavalla. Nuorilla on hienoja, raikkaita ratkaisuja.”

Ohjaajana toimiessaan opettajat kokivat joutuvansa myös itse asettumaan arvioitaviksi. Opiskelijat seuraavat harjoittelun aluksi luokanopettajan pitämiä tunteja, jolloin opettajan käyttöteoria, arvot ja asenteet paljastuvat. Ohjauskeskusteluissa ohjaaja joutuu pukemaan sanoiksi ajatuksiaan opetustyöstä ja ”selostaessaan toiselle aikuiselle mitä ja mikä omakin näkemys joskus tarkentuu.” Tutkimushenkilöiden vastauksista oli havaittavissa, että he tiedostivat ohjaustyön asettavan heille myös vaatimuksia. Ohjaaminen pakotti heidät arvioimaan kriittisesti omaa työtään ja miettimään opetustapaansa perusteellisemmin kuin he muuten olisivat tehneet. Tätä pidettiin kuitenkin myönteisenä, ammatillista kehittymistä edistävänä haasteena: ”siinä oma ammattitaito joutuu koeteille, pohdittavaksi ja toivon mukaan myös kehittyä.” Ohjaajat määrittivät tehtävänsä vaativaksi ja tärkeäksi ja katsoivat myös pystyvänsä ohjaustyöllään vaikuttamaan koulun kehitykseen yleisestikin.

N216 Opettajaharjoittelun ohjaajan työ on vaativa ja vastuullinen. Ohjaajan tulee tukea, rohkaista ja kannustaa. Erityisesti korostaisin ohjaajan omaa idearik-

kautta, ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta. Tämä on edellytys sille, että koulut kentällä kehittyvät ja uskaltautuvat erilaisiin kokeiluihin ja ratkaisuihin. Ohjaajan tulee kehittää itseänsä ja hänen tulee pystyä ottamaan myös itseensä kohdistuvaa mahdollista kritiikkiä vastaan opiskelijoiden taholta.

Vastavuoroisuus ilmeni useissa vastauksissa myös siinä, että harjoittelijan koettiin antavan erilaisia asioita omalle koululle ja sen oppilaille. Harjoittelijat toivat osaamista ja uusia tuulia pieneen kouluun ja lapsille vaihtelua. Oppilaiden etuna nähtiin opetuksen monipuolistuminen, koska harjoittelijat toivat tullessaan uusia menetelmiä. Harjoittelijoiden tulo entistä useammin kenttäkouluille nähtiin ylipäättään myönteisenä asiana.

N178 Harjoittelijat toisivat kentälle siellä tarvittavaa tsemppiä/piristystä ottaa käyttöön uusia menetelmiä.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mikä motivoi kenttäkouluissa työskenteleviä, tavallisia luokanopettajia toimimaan opettajaharjoittelun ohjaajina ja heidän kokemuksiaan ohjaustyöstä. Lisäksi analysoitiin opettajien omia, opiskeluaikaisia harjoittelukokemuksia. Tutkimusaineistona käytettiin Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä –projektin, jonka tavoitteena oli kehittää koulutusta opettajaharjoittelun ohjaustehtävissä toimiville ja siihen halukkaille opettajille, liittyvän kyselytutkimuksen vastauslomakkeita. Useimpien opettajien vastaukset olivat melko pinnallisia ja lyhyitä, ja käytettävä aineisto siten niukka. Kysely oli tehty keväällä opettajien pahimman työruuhkan keskellä ja sen voi olettaa vaikuttaneen asiaan.

Tutkimuksen perusteella kenttäkoulujen opettajien kokemukset harjoittelun ohjaamisesta ovat pääosin erittäin myönteisiä ja he ottavat mielellään harjoittelijoita luokkiinsa. Harjoittelun ohjaajaksi ryhtymiseen motivoi lähinnä halu oman ammattitaidon kehittämiseen, uusien asioiden oppiminen harjoittelijoiden kautta. Harjoittelun toteuttaminen kenttäoloissa edellyttää kuitenkin huolellista suunnittelua sekä käytännön järjestelyistä että ennen kaikkea ohjaajiksi mielivien opettajien kouluttamista tehtäväänsä. Harjoittelun asiantunteva ohjaaminen edellyttää ohjaajalta monia valmiuksia, ja tutkimuksen perusteella parannettavaa on. Tutkimuksen tehtävänä ei tosin alun perin ollut ohjaajina toimineiden opettajien valmiuksien selvittäminen. Analyysiprosessin kuluessa kiinnostuin kuitenkin luokittelemaan opettajien vastauksia myös teoriataustassa esitellyn, Krokforsin (1993) hahmotteleman ohjauksen viitekehyksen pohjalta. Koska kyselytutkimuksen kysymyksiä ei oltu tehty kyseisen viitekehyksen pohjalta ei vastausten sovittaminen kuvailemaan ohjauksen eritasoisten edellytysten toteutumista ollut yksinkertaista, mutta mielestäni se oli lopputuloksen kannalta hyvä ratkaisu. Vastausten analysointi ja luokittelu ohjauksen edellytysten näkökulmasta tarjosi nimittäin mielenkiintoista ja yllättävääkin tietoa ohjaajana toimineiden opettajien valmiuksista tehtäväänsä.

Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että kenttäkouluissa järjestettävä opettajaharjoittelu tarjoaa vakavasti ottamisen arvoisen mahdollisuuden tutustuttaa opiskelija

opintojensa aikana myös normaalin koulun toimintaan ja opettajan työhön siellä. En kutsuisi kenttäkouluharjoittelua kuitenkaan vaihtoehdoksi normaalikouluharjoittelulle, vaan mieluummin opettajankoulutuksen kokonaisuuden täydentäjäksi. Normaalikoulu- ja kenttäkouluharjoittelut muodostaisivat yhdessä monipuolisen kokonaisuuden opettajan työhön perehtymisessä. Tämänlainen koulutusmalli vaatii kuitenkin suunnittelua ja kehittelyä, jotta molempien harjoitteluympäristöjen vahvuudet saataisiin käyttöön. Verrattaessa normaalikoulua ja kenttäkoulua opettajaharjoittelun toteuttamisympäristönä voidaan todeta niiden valmiuksissa olevan kahdenlaisia eroja: sekä ohjauksessa että fyysisessä ympäristössä. Käsittelen ensimmäisenä ohjaukseen liittyviä asioita, koska nimenomaan ohjaussuhteen laadulla on ratkaiseva merkitys harjoittelun tavoitteiden toteutumisessa.

Krokkforsin (1993) hahmotteleman mallin mukaan ohjaajalta vaadittavia perustaitoja ovat opetuksen teoriataustan ja oppiaineiden didaktiikan tuntemus. Tutkimuksen perusteella ei voi sanoa kenttäkouluilla ohjaajana toimineiden opettajien oppiaineiden didaktiikan tuntemuksessa olevan puutteita. Opiskelijoilta tosin odotettiin pirstystä työhön uudenlaisten ideoiden muodossa, mutta opettajien oppaiden ollessa niinkin kattavia, kuin ne nykyään ovat, voidaan olettaa opettajien kyllä työssään pärjäävän. Varsin yllättävä oli sen sijaan se havainto, että harjoittelua kentällä ohjanneet opettajat pitivät opiskelijalta saamaansa tietoa kasvatustieteen ”uusista tuulista” olennaisena ja tärkeänä osana oman ammattitaitonsa kehittämisessä. Eikö tieto uusista oppimiskäsityksistä leviä kentälle esimerkiksi opettajien ammattilehtien kautta? Eikö todellakaan ole määrärahoja opettajien täydennyskoulutukseen työn ohessa? Onko asianmukaista täydennyskoulutusta edes tarjolla, vai oletetaanko työssä olevien opettajien tarvitsevan vain askartelukursseja? Onko harjoittelijoiden ohjaaminen ainoa keino oman ammattitaidon ”päivittämiseen?” Voidaanko siis sanoa, että kenttäkoulujen opettajien opetuksen teoriataustan tuntemus on riittävä, jos he kaipaavat tietoa opiskelijoilta? Mielestäni vastaus on ei ja tämä tutkimustulos puoltaa juuri ”Laatu opettajan ammattitaidon kehittämisessä” -kaltaista projektia, jossa kenttäkoulujen harjoittelunohjaajiksi mieliviä opettajia pyritään kouluttamaan tehtävänsä varten. Normaalikoulussa ohjaustyötä tekevät sen sijaan ovat tehtävänsä koulutettuja, joten voidaan olettaa heidän omaavan hyvät perustaidot opiskelijoiden ohjaukseen.

Krokforsin (1993) mukaan välttämättömiä edellytyksiä hedelmällisen ohjaussuhteen kannalta ovat vuorovaikutusmallien tunteminen sekä halu ja taito tukea opettajapersoonan kehittymistä. Tältä alueelta löytyvät tutkimuksen perusteella kenttäkoulujen vahvuudet verrattuna normaalikouluihin. Kenttäkoulujen opettajat ovat selvästi halukkaita avoimeen ja rakentavaan vuorovaikutukseen harjoittelijoiden kanssa ja tunnustavat avoimesti olevansa ohjaussuhteessa myös saavana osapuolena. Välttämättä heillä ei ole tieteellistä tietoa vuorovaikutusmalleista, mutta halu toimia opiskelijaa kunnioittaen löytyy ja voidaan siis olettaa ilmapiiriin olevan opiskelijalle turvallinen. Ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutussuhteen laadun merkitys ohjauksen onnistumiselle tuli selkeästi esille tutkimuksen teoriataustassa (esim. Aho 1995; Nummenmaa 1993; Niemi 1992; Meriläinen 1996; Ojanen 1990). Normaalikoulussa järjestettävät harjoittelut ovat sen sijaan saaneet osakseen kritiikkiä juuri tällä osalla. Olen esitellyt joitakin epäkohtia esiintuvia tutkimuksia (esim. Heikkinen 1996; Alanen & Kinnunen 1998) teoriaosassa. Myös tämän tutkimuksen opettajien vastauksissa näkyy selvästi ikäviä kokemuksia normaalikouluharjoittelusta. Se on useimpien mielestä ollut kokemuksena stressaava ja kokonaisuutena pirstaleinen. Epätodellisten ”laboratorio-olosuhteiden”, jotka eivät vastanneet tulevaa työtä, lisäksi nykyiset opettajat antoivat negatiivista palautetta vallinneista ohjaussuhteista. On kuitenkin muistettava, että tutkimushenkilöt ovat suorittaneet harjoittelunsa silloin, kun opetustaitoa arvioitiin arvosanalla, ja osa harjoittelun stressaavuudesta selittyy varmasti sillä. Voitaisiin kuitenkin olettaa, että negatiiviset kokemukset normaalikouluharjoittelusta olisivat olleet vaikuttamassa ohjaajaksi ryhtymiseen. Kokemukset kenttäharjoittelusta olivat olleet pääsääntöisesti erittäin hyviä, joten he halusivat itse ohjaajana tarjota opiskelijoille sitä, minkä olivat itse kokeneet hyväksi tulevan työn kannalta.

Vaativin haaste ohjaajana toimivalle on Krokforsin (1993) mukaan kuitenkin opiskelijan reflektiivisten prosessien ohjaaminen. Se edellyttää ohjaajalta omaa, pohdittua ja sisäistettyä kasvatusfilosofista näkemystä selkiintyneine arvoineen ja asenteineen. Hänen tulee myös kyetä olemaan mallina itseään ja omaa työtään reflektioivasta ammattilaisesta. Tämä alue ei tullut tutkittavien opettajien kommentoissa erityisemmin esille. Olettaisiin kuitenkin, että jos kenttäkoulujen opettajat sanovat kaipaavansa opiskelijoiden mukana uutta tietoa opettajankoulutuksen uusista tuulis-

ta, ei heillä välttämättä ainakaan tällä hetkellä ole niin hyviä valmiuksia reflektiivisten prosessien ohjaamiseen, kuin siihen koulutusta jo saaneilla normaalikoulun lehtoreilla.

Sekä teoriaosassa että opettajien kommentteja lukiessa käy myös selväksi se, että normaalikouluympäristö on melko kaukana ”normaalin” koulun todellisuudesta. Pienet opetusryhmät, ylenpalttiset materiaalmäärät sekä uusimman opetusteknologian käyttömahdollisuudet harjoittelujen aikana tarjoavat tietysti unelmapuitteet opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta, mutta myös aikamoisen törmäyksen todellisuuteen ”normaalin” koulun portilla. ”Todellisessa” opettajan työssä tarvitaan esimerkiksi itsenäistä suuren opetusryhmän järjestyksessäpitämistäittoa ja taitoa käyttää luovasti ja säästäväisesti vähäisempiä materiaaliressursseja. Puhumattakaan muista tehtävistä opettajan työkentässä, joihin normaalikouluharjoittelussa ei yleensä pääse tutustumaan. Tosin kaikkiin osa-alueisiin ei mielestäni voisikaan tyhjentävästi tutustua lyhyissä harjoittelujaksoissa, esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyöhön. Itse en ainakaan uskoutuisi lastani tai perhettäni koskevista asioista harjoittelijalle, jonka tietäisin olevan luokassa vain lyhytaikainen ”vierailija”.

Kenttäkoulujen vahvuudet harjoittelun toteuttamisympäristönä liittyvät siis ohjaajina toimivien opettajien halukkuuteen ottaa opiskelija vastaan mahdollisimman tasavertaisena sekä normaalin kouluympäristön tarjoamaan realistiseen kuvaan opettajan työn todellisuudesta ja laajasta työkentästä. Normaalikoulun vahvuudet liittyvät sen sijaan ainedidaktisen ohjauksen kannalta mahdollisimman suotuisiin olosuhteisiin kuten päteviin ohjaajiin, pieniin opetusryhmiin ja monipuolisiin opetusvälineisiin. Toimiva ratkaisu voisi näin ollen olla seuraavanlainen malli, jossa molempien kouluympäristöjen hyvät puolet saataisiin hyödynnettyä ja harjoittelujaksoina ne täydentäisivät toisiaan.

Ensimmäiset eli perusharjoittelut pitäisi poikkeuksetta tehdä normaalikoululla ja niissä keskityttäisiin takaamaan opiskelijalle opettamisen perustaidot ja valmiudet - sekä opetustekniset että reflektiiviset taidot. Ne ovat vain osa opettajan ammatin vaatimista valmiuksista, mutta tavoitteena voisi olla se, että ohjatun refleктоimisen kautta saataisiin teoreettiset opinnot näihin ensimmäisiin harjoitteluihin nivoutuiksi niin hyvin, että opiskelijat saisivat mahdollisimman hyvät perusvalmiudet.

Päättöharjoittelu taas olisi mielestäni paras toteuttaa aina kentällä. Se saisi olla

huomattavasti nykyistä pidempi jakso, kolmesta kuukaudesta puoleen vuoteen. Nykyisissä opinnoissa on ainesta, joka voitaisiin joko jättää pois tai yhdistää päättöharjoitteluun. Kentällä toteutettavassa päättöharjoittelussa voitaisiin luontevasti tutustua opettajan työn arkipäivään ja niihin muihin puoliin, jotka eivät tule niin esille normaalikouluharjoitteluissa, kuten toimintaan työyhteisössä ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Pidempi harjoittelujakso mahdollistaisi myös perusteellisemmän oppilaantuntemuksen ja esimerkiksi tukiopetuksen järjestämiseen tai oppilaskohtaisen "kehittämissuunnitelman" laatimiseen. Päättöharjoittelun toteuttaminen edellä mainitulla tavalla toimisi opiskelijan työelämään perehdyttäjänä ja helpottaisi tulevaan työhön siirtymistä. Kenttäkoululla harjoitellessa opiskelija saisi myös kokemuksen tasavertaisemmasta ohjaussuhteesta, jossa hänelläkin on annettavaa toiselle osapuolelle. Tämä nähdäkseni vahvistaisi ammatillista itsetuntoa. Uudet tuulet siirtyisivät näppärästi yliopistomaailmasta kentälle, kun opiskelijat jo omaisivat valmiudet tunti-työskentelyyn uusista kasvatustieteellisistä teorioista käsin ja voisivat välittää tätä tietouttaan ohjaajalle. Uuden tiedon kulkeutumista kentälle ei kuitenkaan saisi jättää vain opiskelijoiden varaan, vaan ohjaajana toimivat opettajat olisi koulutettava tehtävänsä. Jos perusharjoitteluiden aikana norssilla olisi kuitenkin jo hoidettu tietyt perusasiat kuntoon, ei harjoittelun ohjaajana toimivan luokanopettajan vastuulle jäisi niin paljon eikä hän näin ollen tarvitsisi niin paljon koulutusta. Perustelen tätä koulutuksen vähäisemmän määrän "hyvyyttä" sillä tosiseikalla, että moni hyvä ajatus tässäkin yhteiskunnassa kaatuu rahan puutteeseen, ja suuren ohjaajajoukon perusteellinen koulutus tulisi varmasti todella kalliiksi ja saattaisi estyä juuri siitä syystä.

Harjoittelun suorittaminen kenttäkoulussa saattaa olla ohjausjärjestelyjen kannalta vaativa tehtävä varsinkin, jos harjoittelukoulu sijaitsee kaukana opettajankoulutuslaitoksesta. Päättöharjoittelun toteutuksessa tulisi kuitenkin olla mukana ohjaaja myös yliopiston puolelta, sillä yhteydenpito ja yhteisymmärrys opettajankoulutuslaitoksen kanssa on molempien osapuolien mielestä tärkeää. Mahdollinen etäohjaus ei välttämättä korvaa henkilökohtaista paikallaoloa ja tuntien seuranta. Uskoisin harjoittelupaikkojen löytymisen kohtuullisen matkan säteellä yliopistosta olevan suhteellisen helppoa. Tarkoituksena ei kuitenkaan olisi muuttaa jotain kenttäkoulua "normaalikouluksi" sijoittamalla sinne suurta määrää harjoittelijoita samalla kertaa, vaan mieluummin hajauttaa opiskelijat moniin lähiseutujen kouluihin

Yhteenvetona voisin todeta, myös omiin kokemuksiini perustuen, että jos opiskelijalla on opiskeluvuosiensa aikana mahdollisuus harjoitella tulevaa työtään sekä sen analysointia teoreettisesta viitekehyksestä käsin sekä normaalikoululla – jonka osuutta opettajaksi kasvamisessa ei voi vähätellä – että kenttäkoululla, muodostuu opiskeluaikasta monipuolinen kokonaisuus ja hän saattaa välttyä mahdolliselta shokkikokemukselta työelämään siirtyessään.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Aarnos, E. (toim.) 1998. Teorian, käytännön ja ihmisten yhteys. Opetusmuotojen kehittäminen luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – Instituutin tutkimuksia 9.
- Aarnos, E. & Suortamo, M. (toim.) 1996. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – Instituutin selosteita ja katsauksia 14.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 9 - 38.
- Aho, S. 1996. Itsetunnon vahventaminen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.) 65 - 89.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius: muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia.
- Ahonen, S. 1994. Sisältötiedon merkitys opetusharjoittelussa. Teoksessa J. Rantala (toim.), 43 - 49.
- Alanen, M. & Kinnunen, M. 1998. Harjoitus tekee mestarin. Opetusharjoittelun ohjaus opiskelijoiden kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Alarmo, A- J. 1999. Kentällä harjoittelusta hyötyvät kaikki. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 79 - 83.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Blomberg, O. 1990. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksen kokoava käsitteellinen tutkimusmalli. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 36.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. Educational research. An introduction. 5. Painos. New York: Longman.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 73 - 80.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi, 7 - 18.
- Feiman - Nemsler, S. 1998. Teachers as Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education* 21, 1, 63 - 74.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hakala, J. 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja 1/1997.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B : 48.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175.
- Heikkinen, H., Moilanen, P., & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhmarniemi, R. (toim.) 1996. Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:54.
- Isosomppi, L. 2000. Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi. Chydenius-Instituutin tutkimuksia N:o 1/2000. Saarijärvi: Gummerus.
- Johnson, P. & Silfast, H. 1994. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen

- opetusharjoittelu kunnan koululaitoksessa. Opetusharjoittelun vaikutus Tor-kinmäen ala-asteen työyhteisön toimintaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-
koulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Juutinen, M., Korpinen, E. ja Malinen, P. (toim.) 1993. Kohti opettajuutta. Jyväsky-
län opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväsky-
län yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä
13.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen
aikana. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Tutkimuksia 35.
- Jyrhämä, R. 1999. Ohjeet ja neuvot opetusharjoittelussa. Kasvatus 30 (4), 334 - 349.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa
K. Kiviniemi (toim.), 35 - 56.
- Kiviniemi, K. (toim.) 1991. Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen
kehittämiseen. Chydenius - Instituutin tutkimuksia 2.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tähän tässä tehdään". Työn ohessa
toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
Chydenius - Instituutin tutkimuksia 1.
- Kiviniemi, K. 1998. Opetusharjoittelu työelämään valmentajana. Teoksessa J.
Aaltola & E. Aarnos (toim.), 79 - 128.
- Koponen, L., Räisänen, L., Satamo, K., & Vähänikkilä, R. 1996. Itsenäinen
syventävä harjoittelu - erilaistuvat oppimisympäristöt. Teoksessa E. Aarnos
& M. Suortamo (toim.), 41 - 58.
- Korpinen, E. 1996. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi
opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Kor-
pinen (toim.), 141 - 154.
- Korpinen, E. (toim.) 1996. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan.
Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulu-
tuslaitos.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen
(toim.), 47 - 62.
- Krokfors, L. 1994. Opetusharjoittelun ohjaus. Teoksessa J. Rantala (toim.), 51 - 66.

- Krokfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Käpylä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), 24 - 39.
- Kärki, H. 1995. Itseohjautuva opetusharjoittelu osana muutosagentin koulutusta. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 193 - 208.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 189.
- Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experimental learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä : SoPhi.
- Matikainen, T. (toim.) 2000. Opettajaharjoittelun ohjauksen menetelmiä kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Matikainen, T. 2000. Kokemuksia opettajaharjoittelun ohjaustyöstä kenttäkouluissa. Teoksessa T. Matikainen (toim.), 34 - 51.
- Merenheimo, J. & Murto, P. (toim.) 1995. Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 62.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194.
- Meriläinen, H. 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja 3.
- Mustikkamaa, K. 1992. Ammatin opettajaksi kasvamassa - näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämiseen. Julkaisussa: Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3, 65 - 98.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. (toim.), 42 - 61.

- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 44.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 31- 45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31 - 44.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10.
- Niikko, A. 1997. Ammatillisen kasvun itsearviointi portfoliokäytäntönä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 16.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 71.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Nummenmaa, A. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu - metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 77 - 95.
- Nummenmaa, A. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 177 - 187.
- Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Rousi, H. 1995. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.

- Ojanen, S. 1993. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 96 - 111.
- Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) 1995. Opettaja ympäristökasvattajana. Juva: WSOY.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 9 - 30.
- Rantala, J. 1994. Kenttäharjoittelu. Teoksessa J. Rantala (toim.), 21 - 30.
- Rantala, J. (toim.) 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 2.
- Sii-tonen, J. 1993. Monimuotolukukausi opettajankoulutukseen. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.), 119 - 138.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.) 1993. Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Porvoo: WSOY.
- Suortamo, M. 1993. Opetusharjoittelun uusia muotoja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 63 - 76.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Soininen, M. & Sura, S. 1996. Opettajan itsetuntemuksesta oppilaantuntemukseen. Teoksessa Huhmarniemi R. (toim.) Matkalla uuteen opettajuuteen. 127 - 167.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. Kasvatus 27 (3), 251 - 260.

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajakasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylä 14. toukokuuta 1997

Vastauslomake opettajaharjoittelun ohjaajien koulutuksen kehittämisprojektille.

LAATU OPETTAJAN AMMATTITAIDON KEHITTÄMISESSÄ -projekti

OPETTAJAHARJOITTELUN OHJAAJIEN VERKOSTON LUOMINEN

Arvoisa opettaja,

Tarvitsemme Sinun asiantuntemustasi opettajaharjoittelun ohjaajien koulutuksen suunnittelussa. Pyydämme Sinua vastaamaan kysymyksiin joko ympyröimällä kysymyksen numeron, kirjoittamalla avoimiin kysymyksiin vastauksesi lomakkeelle jätettyyn vastaustilaan, lomakkeen kääntöpuolelle tai lisälehdille ja palauttamaan tämän lomakkeen täytettynä oheisessa yliopiston palautuskuoressa toukokuun 1997 loppuun mennessä. Lomakkeen täyttöä koskeviin kysymyksiin vastaa koulutussihteeri Anu Sopanen. Hänen yhteystietonsa ovat lähetekirjeessä.

1. Missä opettajan toimessa todennäköisesti olet **1.8.1997 alkaen?**

(Rengasta sopiva numerolla tai kirjaimella merkitty vaihtoehto ja tarkenna vastauksesi vastaustilaan, lomakkeen kääntöpuolelle tai lisälehdelle.)

- a) **Luokanopettaja**, mikä luokka/mitkä luokat Sinulla on opetettavanasi **lukuvuonna 1997-98?**

Missä koulussa toimit luokanopettajana (osoitetiedot tai yhteystiedot)?

- b) **Aineenopettaja**, mikä oppiaine/mitkä oppiaineet Sinulla on opetettavanasi **lukuvuonna 1997-98?**

Oppiaine:

Koulun nimi:

a) ala-asteella

b) yläasteella

c) lukiossa

d) muussa oppilaitoksessa

(jatkuu)

2. Oletko tähän mennessä toiminut opettajaharjoittelun ohjaajana?

- a) Kyllä. b) En (siirry kohtaan 3.)

Jos vastasit kyllä, niin:

- a) Mihin opettajatutkintoon tähtäävää opettajaharjoittelua olet ohjannut (esim. luokanopettaja, aineenopettaja (mitkä aineet), erityisopettaja, ammatinopettaja (mikä ala)?
- b) Milloin olet toiminut opettajaharjoittelun ohjaajana (lukuvuodet)?
- c) Paljonko Sinulla on ollut opettajaharjoittelijoita yhteensä tähän mennessä?
- d) Millaisia kokemuksia Sinulla on opettajaharjoittelun ohjaajana toimimisesta? (voit jatkaa kuvaustasi kääntöpuolelle tai lisälehdelle)

e) Oletko halukas jatkossakin toimimaan opettajaharjoittelun ohjaajana?

1) Kyllä

2) En

(jatkuu)

f) Millaista koulutusta haluaisit saada opettajaharjoittelun ohjaajan tehtävää varten?

Koulutuskokonaisuuksia voisivat esimerkiksi olla:

- opettajaharjoittelua koskeva uusi lainsäädäntö
- opettajaharjoittelun arvostelu
- aikuisen kohtaaminen oppijana
- opiskelijan kohtaaminen ohjaussuhteessa
- yhteistyötaidot ohjauksessa
- jne.

Voit laatia koulutustarpeistasi myös käsittekartan.

g) Jos osallistuisit opettajaharjoittelun ohjaajien koulutukseen, voisitko osallistua siihen

- a) vain kouluaikana
- b) myös viikonloppuisin
- c) myös loma-aikoina

h) Opettajaharjoittelun ohjaajien koulutus tulisi järjestää

- a) yksipäiväisinä koulutuspäivinä
- b) kaksipäiväisinä seminaareina
- c) kerrallaan 3-5 päivää kestävinä kursseina

i) Opettajaharjoittelun ohjaajien koulutuksesta koituvista kustannuksista tulisi vastata

- a) opettajaharjoittelijoita lähettävän laitoksen
- b) ohjaavan opettajan työnantajan
- c) muun rahoittajan, minkä?

Siirry kohtaan 4.

(jatkuu)

3. Jos et ole vielä toiminut opettajaharjoittelun ohjaajana, mutta olet kiinnostunut tehtävästä ja voisit ryhtyä ohjaajaksi, jos siihen tulisi mahdollisuus, niin vastaa seuraaviin kysymyksiin:
- a) Mihin opettajatutkintoon tähtääviä opettajaharjoittelijoita voisit ohjata (esim. luokanopettaja, aineenopettaja (mitkä aineet), erityisopettaja, ammatinopettaja (mikä ala)?
- b) Tulisiko opettajaharjoittelijat:
- 1) ottaa kouluusi rehtorin alaisuuteen opettajien yhteisesti ohjattaviksi vai
 - 2) yksin Sinun vastuullesi ja ohjattavaksesi?
- c) Millaista koulutusta toivoisit saavasi, jos ryhtyisit ensi lukuvuonna opettajaharjoittelun ohjaajaksi. Koulutuskokonaisuuksia voisivat esimerkiksi olla:
- opettajaharjoittelua koskeva uusi lainsäädäntö
 - opettajaharjoittelun arvostelu
 - aikuisen kohtaaminen oppijana
 - opiskelijan kohtaaminen ohjaussuhteessa
 - yhteistyötaidot ohjauksessa
 - jne.
- Voit laatia koulutustarpeistasi myös käsitekartan.
- d) Jos osallistuisit opettajaharjoittelun ohjaajien koulutukseen, voisitko osallistua siihen
- a) vain kouluaikana
 - b) myös viikonloppuisin
 - c) myös loma-aikoina
- e) Opettajaharjoittelun ohjaajien koulutus tulisi järjestää
- a) yksipäiväisinä koulutuspäivinä
 - b) kaksipäiväisinä seminaareina
 - c) kerrallaan 3-5 päivää kestävinä kursseina
- f) Opettajaharjoittelun ohjaajien koulutuksesta koituvista kustannuksista tulisi vastata
- a) opettajaharjoittelijoita lähettävän laitoksen
 - b) ohjaavan opettajan työnantajan
 - c) muun rahoittajan, minkä?

(jatkuu)

4. Kerro, mikä motivoi Sinua toimimaan opettajaharjoittelun ohjaajana tai tulemaan mukaan opettajaharjoittelun ohjaajaksi?

5. Miten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos voisi olla Sinulle avuksi opettajaharjoittelun ohjausta toteuttaessasi (jatka kääntöpuolelle tai lisälehdelle)?

6. Missä määrin ohjaajakoulutus voisi olla yhteistä kaikille ohjaaville opettajille (luokanopettajat, aineenopettajat, muut opettajat) ja missä määrin koulutuksessa pitäisi ottaa eri opettajaryhmien erityispiirteet huomioon?

7. Valitse seuraavasta luettelosta ohjaajan roolissa itsellesi **kaikkein tärkein** itsesi kehittämismenetelmä ja merkitse se **ykköseksi (1.)**. Valitse sen jälkeen **neljä seuraavaksi tärkeintä** kokonaisuutta ja **merkitse ne rastilla (X)**

Ohjauspäiväkirjat ja **itsereflektio** oman pedagogisen ajattelun kehittämisessä

Ohjaavan henkilön tuki Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen harjoittelunohjausprojektin kautta

Tutor-ohjaus kentällä (koulutetut tutorit)

Ohjaavien opettajien yhteiset **ryhmät kentällä** (mahdollisuus saada etäohjausta tarvittaessa)

Ohjaavien opettajien ja didaktiikan lehtoreitten yhteiset **keskusteluryhmät** opettajankoulutuslaitoksessa

Erityiskasvatuksen asiantuntijan **ryhmäohjaus** opettajankoulutuslaitoksessa

Erityiskasvatuksen asiantuntijoiden antama etäohjaus

Didaktiikan lehtoreitten antama **etäohjaus**

Oman **oppiaineen** sisältöjen ja metodien **ajantasaistaminen** ohjaajakoulutuksessa

Ohjauksen tuen toteuttaminen **monimuotomenetelmin**

Ohjaavien opettajien **keskusteluverkot** tietoliikenneyhteyksin

Opetussuunnitelman jatkuvan kehittämisen tuki opettajankoulutuslaitoksessa

Yhteistyötaitojen kehittäminen ohjaajakoulutuksessa

Aikuiskasvatuksen asiantuntemuksen lisääminen

Muu, mikä?

8. Mikä/mitkä opettajatutkinto/tutkinnot Sinulla on?
9. Minä vuonna valmistuit?
10. Mistä opettajankoulutuslaitoksesta olet valmistunut?
11. Missä ja kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana?
12. Mikä on asemasi (virka/toimi; päätoimi/sivutoimi) työyhteisössä (luokanopettaja, aineenopettaja, rehtori jne.)?
13. Onko koulusi toiminut luokanopettajien harjoittelukouluna, milloin, kuinka kauan?
14. Onko koulusi toiminut kenttäharjoittelupaikkana luokanopettajille, milloin, kuinka kauan?
16. Onko koulusi toiminut aineenopettajien harjoittelukouluna, milloin, kuinka kauan?
17. Kuvaile, millaisia olivat omat kokemuksesi omalta opetusharjoitteluajaltasi?

18. Haluatko olla mukana kehittämässä opettajaharjoittelun ohjaajien verkostoa?

- a) Kyllä
- b) En

19. Haluatko saada tämän postikyselyn (N = 150) tuloksista tietoja loppukesällä?

- a) Kyllä
- b) En

20. Voimmeko ottaa Sinuun yhteyttä kesän 1997 aikana?

- a) Kyllä, kirjoita tähän kesäosoitteesi ja puhelinnumerosi!

Nimi _____

Osoite _____

e-mail _____

Puhelin _____

Fax _____

Kiitos kiinnostuksestasi! Odotamme tätä lomaketta täytettynä paluupostissa tai ainakin toukokuun 1997 aikana. Koulutussuunnittelijamme haluavat töitä kesäksi!

LIITE 2: Aineiston luokittelua

MIKÄ MOTIVOI SINUA TOIMIMAAN OHJAAJANA TAI TULEMAAN
MUKAAN OHJAAJAKSI?

ITSELLE SAA:

N35 Omaan työhön ajattelen saavani uusia virikkeitä ja haasteita

M60 haluan kehittää itseäni, ihmistuntemusta, vuorovaikutustaitojani. Ohjaajana näen tätä konkreettisesti.

N84 pysyn ajan hermoilla

N88 uusien asioiden oppiminen harjoittelijoiden kautta

N108 henkilökohtaisen tason motiivini on oman työn kehittäminen. toivon saavani uusia näkemyksiä ja näköaloja omaan pedagogiseen ajatteluuni.

N158 omassa työssänikin kehittyminen. myös minä opettaja kuulisin uusimmat jutut kasvatuksesta.

N168 oman itsensä kehittäminen

M188 kasvaminen opettajana ja ihmisenä

N201 oma kehittyminen: halu ja tarve kehittää omaa ammattitaitoa.

N206 halu laajentaa työnkuvaa. saada haistella uusia tuulia.

(jatkuu)

N53 ajattelen, että yhteistyö harjoittelijan kanssa on antoisaa ja kehittyvää vuorovaikutusta jonka avulla myös ohjaavan opettajan ajattelu pysyy virkeänä, tuoreena, uudistusmyönteisenä.

N36 yhteistyö yliopiston kanssa kehittää myös omaa työtäni

N122 oman työn kehittäminen omassa luokassa. toivon saavani tämän tyyppisestä toiminnasta mahdollisimman paljon irti

N123 sitä kautta voisi saada uusia sisältöjä ja ideoita omaan opettamiseen. pysyy ehkä paremmin ajan hermoilla

M172 kehittyminen opettajana myös itse, ohjaaminen auttaisi omaa ajattelua ja toisi myös uusia tuulia käytäntöön. saisin harjoittelijoiden kautta myös tietoa opettajankoulutuksen uusista suuntauksista. Mahdolliset lisäansiot

N180 haluaisin lisävirikkeitä ja vaihtelua työhöni

N202 oma ammatillinen kasvu

M204 saan tuntumaa uusimpaan opetusoppiin, tuulahdus yliopistomaailmasta. antamalla uusia virikkeitä omaan opetukseen.

M211 mahdollisuus kasvaa ja kehittyä itse samalla

N212 kaipaan haasteita

N217 koulutuksen kautta saisi uutta, ajankohtaista tietoa opettamisen alalta ja sen kautta uutta "potkua" omaan työhön.

N218 toisaalta itsensä kehittäminen etenkin, jos näin hienosti käy, että meitä ohjaavia opettajia ruvetaan kouluttamaan

ANTAA ITSESTÄÄN MUILLE

N84 ja tuntuu, että voin laajentaa omaa osaamisverkostoa jakamalla kokemuksia
N165 olen sisäistänyt vahvuuteni ohjaajana, minulla on annettavaa, olen innovoiva ja innostuva (vieläkin).

N168 toisaalta oman kokemuksen jakaminen

N201 oma minäkuva opettajana: minulla on annettavaa nuorelle opettajalle.

N216 koen omaavani luovuutta, idearikkautta ja rohkeutta erilaisiin kokeiluihin ja tuntiratkaisuihin.

N53 tietysti toivon, että minullakin olisi jotain annettavaa

N63 ehkä minua motivoi se, että voisin laittaa opettajaharjoittelijat pohtimaan omaa merkitystään ja henkilökohtaista kasvuprosessiaan

N107 Nykyinen lähestymistapani ihmiseen, tietoon, oppimiseen ja opettamiseen ja elämään yleensä (kiitos Reggio-emilia lähestymistavan) antaa minulle voimia kertoa muillekin miten upea ammatti opettajuus voi olla.

N157 olen itse runsaasti jatko-opiskellut ja kokeillut monenlaista. tietoja ja taitoja voisi jakaa eteenpäin.

M204 voin antaa jotain omasta itsestäni, jaksamisestani.

N212 mielestäni minulla olisi tällaiseen näkemystä. tahdon pystyä käyttämään koulutustani ja kokemustani laajasti myös toisten hyväksi.

N218 tässä vaiheessa kun kymmenen vuotta on kertynyt opettajana oloa on sellainen tunne, että voisi olla jotakin annettavaakin opetusharjoittelijoille.

(jatkuu)

MITÄ OHJAAMINEN VAATII OHJAAJALTA

N88 harjoittelijat pakottavat arvioimaan omaa työtä

N201 lapset tarvitsevat lujia opettajia, jotka uskaltavat panna itsensä likoon.
ohjaajaksi ryhtyminen on itsensä likoon panemista.

N180 ohjaustehtävässä joutuu itsekin miettimään omaa opetustapaansa

N205 siinä oma ammattitaito joutuu koetteille, pohdittavaksi ja toivon mukaan myös kehittyä

M211 ohjaajan on tarkasteltava monia asioita perusteellisemmin ja tarkemmin. tästä on etua omalle ammatilliselle kehitykselle

N212 silloin täytyy itse pysyä koko ajan kehityksessä mukana

N217 toisen ohjaaminen motivoisi ehkä uudelleen pohtimaan ja arvioimaan eri asioita opetustyössä.

N218 selostaessaan toiselle aikuiselle mitä ja mikä omakin näkemys joskus tarkentuu

N36 tuo ajattelemisen aihetta, joutuu itsekin pohtimaan miksi tekee jotain tietyllä tavalla jne

YHTEISTYÖ KIINNOSTAA

N163 aina on mukavampi tehdä töitä yhdessä

N165 haluan elää nuorten ja uudistuvien opettajaopiskelijoiden kanssa yhdessä kehittämällä koulun arkea

N201 työparijärjestely on hedelmällistä

(jatkuu)

N206 pikkukoululla aikuiskontaktit ovat vähäiset ja keskustelun aiheita ei aina keksi uusia.

N53 ajattelen myös, että yhteistyö harjoittelijan kanssa on antoisaa ja kehittyvää vuorovaikutusta

N36 lisäksi haluan tehdä työtä myös aikuisten kanssa; koen sen haasteellisena ja vaihteluna

N123 keskustelu muidenkin, kuin oman koulun (kunnan) kollegojen kanssa on tärkeää

N180 olen viimeisinä vuosina tehnyt aktiivisesti yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja pidän yhteistyöstä

N218 on hienoa saada uutta verta kouluumme, vaikka edes lyhyeksi aikaa kerrallaan.

OMALLA KOULULLA ANNETTAVAA OPISKELIJOILLE

N35 mielestäni "pienellä" koulullamme voisi olla tarjota vaihtoehtoinen harjoittelupaikka "laitosmaisille" suuremmille kouluille. Lasten kokonaisvaltainen kasvattaminen on koko koulun henkilökunnan yhteinen asia.

N178 jo omana opiskeluaikana herännyt kritiikki normaalikoulujen "laboratorio-olosuhteita" kohtaan. käytännön työ esim. maaseutukoulussa on valovuosien päässä harjoittelukoulujen työskentelymahdollisuuksista.

ETUJA OMALLE KOULULLE

N178 kentällä työtätekevät opet jäävät kovin tuuliajolle uusien oppimistapojen (esim oppimiskäsityksen suhteen) koska kattavaa täydennyskoulutussysteemiä ei ole

(jatkuu)

olemassa. Harjoittelijat toisivat kentälle siellä tarvittavaa tsemppiä/piristystä ottaa käyttöön uusia menetelmiä.

N202 Oppilaiden etu - monipuolisuus

N218 on hienoa saada "uutta verta" kouluumme, vaikka edes lyhyeksi aikaa kerrallaan.

2. MILLAISIA KOKEMUKSIA SINULLA ON OHJAAJANA TOIMIMISESTA?

POSITIIVISIA

N35 olen tykännyt harjoittelijoiden ohjaamisesta. Harjoittelujen ohjaaminen on sujunut myönteisissä merkeissä.

M60 kokemukset pelkästään myönteiset

N84 innostavaa

N88 erittäin mielenkiintoista, olen pitänyt siitä kovasti ja olen aina ottanut harjoittelijoita kun on ollut mahdollista

N163 antoisaa puuhaa

N168 hyvin myönteisiä

M169 antoisaa

N190 mielenkiintoista

N206 antoisaa yhdessä työtä tekemistä

SELVENNYKSIÄ ELI MIKSI POSITIIVISTA

(jatkuu)

1) SAA ITSELLE JOTAIN

M60 ohjaustyössä saa haasteita, joista pidän

N84 olen saanut ja mielestäni antanut tietoa ja taitoa. On pysynyt ajan hermoilla.

N88 olen kokenut, että olen itse saanut valtavasti jokaiselta harjoittelijalta, heikoimmaltakin.

N108 vaikka olin eräällä tavalla antavana osapuolena, omien kokemusteni kautta, koin itse myös saavani omaan työhöni uusia näkökulmia.

N158 sain heiltä uusia ajatuksia

N163 oppii itsestään myös, koska opettajaharjoittelu on yhteistyötä

N168 opeille tuoreita ideoita

M169 itsekin oppii. saa pohtia asioita. uusia tuulia.

N190 olen ollut oppimassa, ettei minun ratkaisuni aina ole paras vaan asioita voi tehdä usealla eri tavalla. nuorilla on hienoja raikkaita ratkaisuja.

N53 harjoittelun ohjaaminen...pani minut suhtautumaan opetustyöhön ja sen suunnitteluun heti alusta alkaen ihan tosissaan. se on mielestäni vaikuttanut paljon tapaan tehdä työtä.

SAA ANTAA MUILLE JOTAIN

N88 uskon, että olen itse pystynyt jakamaan omasta opettajakokemuksestani nuorille.

(jatkuu)

ANTAA LAPSILLE JOTAIN

N168 uudet tuulet elävöittävät koko koulun elämää. oppilaille uusia menetelmiä.
M169 osaamista pieneen kouluun. lapsille vaihtelua.

ERIKSEEN MAINITTUJA MYÖNTEISIÄ MUISTOJA

N84 kasvatukselliset keskustelut ovat olleet mielenkiintoisia

N108 myönteisenä kokemuksena muistan myös harjoittelijan kanssa yhdessä toteutetut opetustilanteet, jolloin vuorovaikutus opetus- ja oppimistilanteessa oli monensuuntainen.

N158 opiskelijat olivat innokkaita

N190 harjoittelijat ovat olleet vilpittömän kiinnostuneita tehtävistään.

N206 opetusharjoittelija oli aikuinen nainen jo, ehkä siksikin poikkeuksellisen mukava "ohjaajalle".

NEGATIIVISIA

N108 harjoittelijat tukeutuivat minuun ja menetelmäehdotuksiini mielestäni liian paljon. heillä ei vielä tuntunut olevan tarpeeksi rohkeutta ja varmuutta toteuttaa omia näkemyksiään, joita he tosin ohjauskeskusteluissa toivat esiin.

N201 opiskelijan oma-aloitteisuuden vähäisyys hämmästytti. opiskelijan täydellinen itsenäisyys= harjoittelun ohjaaja OkL:n päässä ei ottanut minuun kertaakaan yhteyttä. tavoitteista ei tietoa, ainakaan opiskelijalla. onko opiskelu Okl:ssä edelleenkin sitä, mitä se oli 70-luvun lopulla.

(jatkuu)

harjoittelija ei halunnut (vaikka nyökyttelikin myöntävästi) tehdä oppimispäiväkirjaa.

N165 on myös ollut selkkauksia; päättöharjoittelun numeroarvostelun aikana, olen syyttäkin joutunut (1987, 1993) valitusten kohteeksi.

OMA EPÄVARMUUS

N158 en tiedä välitinkö heille oikeita asioita opettajuudesta.

n53 olin itse vastavalmistunut opettaja ohjatessani päättöharjoittelijoita. tiesin, että ohjaukseni ei voinut perustua kokemukseen. tavoitteeni oli olla harjoittelijan yhteistyökumppani ja kannustaja. kerroin tämän myös harjoittelijoille ja koin, että onnistuimme harjoittelijoiden kanssa yhdessä.

PARANNUSEHDOTUKSIA

N201 ehdottomasti välttämätöntä olla vuorovaikutuksessa OKL:n kanssa

VAATIMUKSIA OHJAAJILLE

N108 olen havainnut yhteistyön merkityksen myös ohjaustyössä olevan ratkaisevan. - yhteistoimintamallien antaminen ohjaustilanteissa rohkaisee tulevia opettajia hakeutumaan työyhteisössään yhteistyöhön.

N216 opettajaharjoittelun ohjaajan työ on vaativa ja vastuullinen. ohjaajan tulee tukea, rohkaista ja kannustaa. erityisesti korostaisin ohjaajan omaa idearikkautta, ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta. tämä on edellytys sille, että koulut kentällä kehittyvät ja uskaltavat erilaisiin kokeiluihin ja ratkaisuihin. ohjaajan tulee kehittää

(jatkuu)

itseänsä ja hänen tulee pystyä ottamaan myös itseensä kohdistuvaa mahdollista kritiikkiä vastaan opiskelijoiden taholta.

N53 harjoittelun ohjaaminen heti vastavalmistuneena opettajana (eli työskentelin aika vaativassa tehtävässä) pani minut suhtautumaan opetustyöhön ja se suunnitteluun heti alusta alkaen ihan tosissaan. se on mielestäni vaikuttanut paljon tapaan tehdä työtä.

KUVAILE, MILLAISIA OLIVAT OMAT KOKEMUKSESI OMALTA
OPETUSHARJOITTELUAJALTASI?

N35 harjoittelujaksot Norssissa hiukan kankeita ja teoreettisia. Harjoittelussa painottui liiaksi opetettavat aineet. Oppilaiden kohtaaminen luokassa ja varsinainen kasvatustyöhön perehtyminen olivat mielestäni toissijaisia asioita. Paras harjoittelujaksioni oli kenttäharjoittelu Saarijärvellä pienessä sivukylän koulussa. Siellä tunsin olevani opettaja, joka pystyy todella vaikuttamaan oppilaisiin. Työskentely koulussa oli todella mielekästä.

M60 Oman opetusharjoittelun ohjaajat ovat merkinneet minun opettajan uran alussa paljon.--.

N84 Kenttäharjoittelu tosi realistista. Opetusharjoittelu rekvisiittaa paljon, mikään ei kai riittänyt, Myöhemmin olen ymmärtänyt, että sen pitikin olla niin. Etsittiin uomia oikeaan.

N88 Oli aika stressaavaa. Ohjaavat opettajat ja lehtorit tuntuivat kokelasparasta pelottavilta, ei syntynyt rakentavaa vuorovaikutusta, jossa olisi yhdessä mietitty ydinasioita, ohjauksesta unohtui laajempi näkökulma: ihmiseksi kasvaminen ja kasvattaminen. Näperreltiin vain ulkokohtaisuuksilla.

N108 Opetusharjoitteluissa korostui opetustaidon arvosanaan tähtäävä toiminta. opetusmenetelmien valintaan vaikutti paljon se, kuka tai ketkä olisivat opetuksen arvioijina. En muista, että olisimme ohjauskeskusteluissa pohtineet oppilaan näkökulmasta asioita, vaan harjoittelijan ja arvioijan käsitykset korostuivat. Harjoitteluissa koin myös puutteena eräänlaisen lyhytjänteisyyden ja pirstaleisuuden harjoittelijan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kenttäharjoittelukokemukset olivat vaihtelevat. Toisaalta ne olivat "elämänmakuisia", mutta lyhytaikaisuuden vuoksi jäivät melko irrallisiksi episodeiksi.

N158 Sain vain aavistuksen siitä, mitä tuleva työ on. Kuitenkin olin viikon pienelläkin koululla harjoittelijana. Opetustunnit olivat kammottavia pitää, mutta kokonaiset päivät olivat mukavia.

N163 En ole ollut kenttäharjoittelussa. Seminaarin harjoittelukoulua pelkäsin. En muista muuta kuin pelon ja sen miten KAPEA-ALAISESTI uskalsin toimia.

N165 --. Ei keskustelujä, odotettiin mitä tuleman piti!! Ei kannustusta, paitsi juuri valmistuneilta sijaisluokanlehtoreilta. Nautin (kun hyvin pakiersin) päättöharjoittelusta silti. Tosin yksi kurssilaisistamme teki itsemurhan kesken päättöharjoittelun. Se pysähdytti. En koskaan kuvitellut palaavani opettajaksi harjoittelukouluun. Oli eräitä loistavia ohjaajia, jotka jäivät mieleen jo persooninakin. Heidän kanssaan olen jutellut myöhemminkin. Eräiden innoittamina tein joitakin tärkeitä elämäni valintoja jatko-opintojen suhteen. Harjoittelu oli pakertamista, sirpaleista, neuvojen tarkkaa noudattamista. En oikein tiedä vielä kukaan mistä numeroni sain.

N168 Negatiivisia tai positiivisia riippuen paljolti

(jatkuu)

ohjaajan persoonallisuudesta. Teatterinmakuista. Vuosikurssini menetti kenttäharjoittelun mahdollisuuden opettajien lakon vuoksi.

N169 Liian tuntikohtaisia. Arviointi vaan mietitytti. Esiintymistä. Ei oman persoonallisuuden vahvistamista.

M188 Didaktikot määräsivät liikaa. Oma opettajapersoonallisuus ei päässyt esille. Toimittiin tietyn mallin mukaan (bahaviorismi).

N190 Mielestäni opetusharjoittelu ei antanut kuvaa todellisesta käytännön työstä. harjoittelukoulun lehtoreiden valmiudet erittäin vaihtelevia. keskustelut ohjaajan kanssa joskus todella mollaamistilanteita, joiisa lehtori loisti... Oli joitakin hyviäkin kokemuksia joita muistelen varmaan läpi elämän.

N201 Luokanopettaja ei sitoutunut mihinkään. NÄYTTEEN antaminen oleellista. Ei vuorovaikutusta lasten kanssa. Ihme, että selvisin..erittäin turhauttava, ahdistava, itsetuntoa heikentävä jakso.

N206 Pelottavaa, kiireistä aikaa, mutta ihan myönteinen kokemus kuitenkin, sillä pääsin molemmissa jaksoissa luokkiin, joihin tuntin kiinnostusta (montessoriluokka, kokon. opetus). Nyt asiaa ajatellen tuntuu kuin rulljanssiin olisi osallistunut mahdoton joukko opiskelijoita ja luokanopettajia ja didaktikkoja. Muistelen myös ihmetelleeni lasten kestokykyä, taisin myös kritisoida sitä, kuinka tunnit olivat niin "täynnä" ohjelmaa, ettei aikaa lapsen kohtaamiseen juuri jäänyt.. nyt huomaaan kyllä, että lapsi kyllä tilaa ottaa kun sen raon huomaa...

N216 Täytyy tunnustaa: sekava ja turvaton.

N53 opin tuntemaan itseäni opettajana päättöharjoitteluvuoden aikana. Pystyin ajattelemaan: teen parhaani ja se riittää. Uskalsin olln oma itseni, eikä arviointi ollut päällimmäisenä mielessäni. Useimmat ohjaavat opettajat osasivat laittaa MINUT ajattelemaan itseäni, opetustani ja sen vaikutusta oppilaisiin - siis ohjaisvat minua itsearviointiin. Ajattelen myös, että opetusharjoittelu oli kuin ajokortti ja nyt sitä vasta harjoitellaan - ja taas itsearvioidaan.

N36 Kokemukseni on, että harjoittelu oli pinnallisia temppeuja, joissa ei syntynyt aitoa oppilas-opettajasuhdetta, mikä on mielestäni ala-asteella opetuksen perusta. Samoin realistinen näkemys luokan hallinnasta ja suhteista koteihin jäi hyvin vaillinaiseksi. Pohtiminen, mikä on tärkeää ja missä mennään kokonaisuudessa oli vähäistä. Näihin törmäsin työelämässä heti aluksi.--.

N63 Kenttäharjoittelukouluilla oli mukavampaa olla harjoittelussa kuin harkkarilla. Siellä opettajan työ oli jotenkin aidompaa ja lämpimämpää. Ohjaavat opettajat olivat minua kohtaan kaikki ystävällisiä ja mukavia. Me opetusharjoittelijat teimme paljon yhteistyötä ja kateutta ei

jostain syystä ollut kurssillamme.

N107 Erittäin behavioristiset, kuten siihen aikaan oli käytäntö.

N122 Kenttäharjoittelu oli liian lyhyt. Yleensäkin käytännön harjoittelua oli liian vähän.

N123 Pääosin positiivisia. Harjoittelujaksot olivat kuitenkin aika lyhyitä ja "kenttäharjoittelua" tavallisissa kouluissa oli tois vähän. keskusteluyhteys harjoittelua ohjaaviin didaktikkoihin ja luokanopettajiin jäi aika vähäiseksi. Kiinnostuksen kohteena tuntui olevan vain opetustaidon arvosana. Välillä harjoittelu painottui liiaksi näyttävien "temppujen" tekemiseen - opettamisesta ja etenkin oppimisesta puhuttiin siihen aikaan tosi vähän.

N157 Eivät mukavia, eivätkä edes muistelemisen arvoisia. Pikkutarkkuus arvioinnissa kohdistui jopa pukeutumiseen.

M172 Itse harjoittelu oli aineiden ja luokanopettajien taholta myönteinen kokemus. Arvioinnin ja muutamien didaktikkojen ansioista kokonaisuudesta jäi paha maku. Omaan arvosanaani olen tyytyväinen, mutta harjoittelun aikaiseen ilmapiiriin ja henkilösuhteisiin en. Huomattuani päättöharjoittelussa mistä on kyse motivaationi lopahti täysin. Paras harjoittelukokemus ehdottomasti kenttäharjoittelu. Työssä olon jälkeen on hämmästyttänyt silloinen didaktikkojen käytös ja harhaisuus koulun elämästä.

N178 Kenttäharjoittelupaikka oli miellyttävä ja opiskelun kannalta tehokas. Harjoittelukoulu toimi liian kaavamaisesti, oppilaat olivat tottuneet jos jonkinlaisiin opetustemppeihin, joiden valmistelemiseen opiskelijat olivat käyttäneet suunnattomia aikoja (epätodelliset olosuhteet). Opetusmateriaalia tarjolla sellaisia määriä, ettei koskaan normaalityössä löydy mahdollisuuksia vastaavaan. Luokan hallinta esim. kurinpidollisesti ei tullut oikealla tavalla toteutetuksi, sillä varsinainen luokanopettaja oli kuitenkin päävastuussa. Harjoittelujaksot olivat liian lyhyitä pitkäkestoisen työskentelyn toteuttamiseen, luokat ja opetettavat aineet vaihtelivat tiuhaan.

N180 --

N202 Mieleen on jäänyt, että suunniteltiin paljon ennakkoon, mutta reflektointi oli vähäistä. Henkilökohtaisesti muistan harjoitteluaikani sisältöjä. Olen keskittynyt "opettamiseen" enkä ole osannut / uskaltanut tutkailla oppilaita ja heidän reaktioitaan. Ohjausta sain ja koin sen hyödyllisenä ja asiallisenä. Nyt näin monen työvuoden jälkeen ymmärrän, että harjoitteluaikana täytyisi saada kokemuksia myös häiritsevien oppilaiden "käsittelystä", oppilaiden riitojen selvittelystä, kadonneiden tavaroiden etsimisestä ym. mikä kuuluu kokonaisvastuuseen luokasta. Myös vanhempien kohtaamiseen mielestäni pitäisi harjoitteluaikana saada eväitä.

M204 valopisin, antoisia. Työntäyteistä. Opetti vahvaan yhteistyöhön.

(jatkuu)

N205 Hyvin monenlaisia, mutta aika on niin niukka (todeitukset vielä kirjoittamatta, oppilaita 35), etten käy niitä kuvaamaan. Eivät oikein mukavat kaikelta osin.

M211 Kenttäkoulu ja harjoittelu siellä olivat antoisia ja mukavia. Harjoittelukoulussa kokemukset vaihtelivat luokittain; osa harjoittelusta ja ohjauksesta oli hyvää, mutta monesti jäi teennäinen maku. Tärkeitä asioita ja detaljeja ei eroteltu toisistaan ja huomio kiinnittyi turhiin asioihin.

N212 Kenttäharjoittelukausi jäi erittäin hyvin mieleen. Olimme 2-opettajaisessa syrjäkylän koulussa talviaikaan ja harjoittelimme miesopettajan johdolla 3-6-luokassa. Meitä oli kaksi harjoittelijaa ja yhteistyö opettajan kanssa sujui hyvin. Hän oli erittäin kannustava ja yhteistyötaitoinen. Alaluokkien naisopettaja eristäytyi omaan luokkaansa emmekä juuri saaneet käsitystä hänen työstään. Harjoittelimme kaikkien kouluaineiden opettamista ja olimme innoissamme. Totuus on tietenkin sellainen, että oppilaat olivat kilttejä. Harjoittelukoulusta muistan sen, että tein kauheasti suunnittelutyötä. Tahdoin tehdä kaiken mahdollisimman innostavasti ja mielenkiintoisesti. Minulle sattui sielläkin kivat luokanlehtorit. Varsinkin oppilaantuntemukseni kehittyi paljon heidän ansiostaan.

N217 Kenttäharjoittelu 2-opettajaisella --koululla oli parasta harjoitteluaikaa käytännön työtä varten. Harjoittelu oli monipuolisempaa ja kokonaisvaltaisempaa kuin pääosin yksittäisten tuntien valmistelu ja pito harjoittelukoululla. Harjoittelukoululla työskentely oli tietysti mielenkiintoista tarkkailutehtävineen ja palautteineen. Siellä opin opettamisen perusasiat. Kenttäkoululla sai jo "toteuttaa" itseään.

N218 Kenttäharjoittelussa pääsi kaikista lähimmäksi todellisuutta. Kokonaisuudessaan kokemukset opetusharjoitteluajalta harkkarilla ovat erityisen epämiellyttävät. Enemmän soisi harjoittelua olevan kentällä kuin epänormaaleissa puitteissa toimivilla harkkareilla!