

983/98

1174

HARJOITUS TEKEE MESTARIN  
-OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

Mika Alanen

Markus Kinnunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUSONGELMAT	6
	2.1 Tutkimusongelmien muotoutuminen	6
	2.2 Inhimillinen kokemus ja merkitykset tutkimuskohteena	7
3	TUTKIMUSJOUKKO JA -MENETELMÄT	9
	3.1 Tutkimusjoukko	9
	3.2 Fenomenologisen psykologian tutkimusmetodi	9
	3.3 Tutkimusaineiston hankintatavat fenomenologisessa tutkimuksessa	11
	3.4 Tutkijoiden omat ennakkokäsitykset ja asenteet	13
4	ANALYYSIMENETELMÄT	15
	4.1 Aineiston analysointi kokemuksen tutkimuksessa	15
	4.2 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta	16
5	TULOKSET	22
	5.1 Opiskelijoiden tyytyväisyys opetusharjoittelun ohjaukseen	22
	5.1.1 Opiskelijoiden tyytyväisyys opetusharjoittelun ohjaukseen aikaisemmissa harjoitteluissa	22
	5.1.2 Opiskelijoiden odotukset OH 4:n ohjaukselta	25
	5.1.3 Opiskelijoiden kokemukset OH 4:n ohjauksesta	26
	5.2 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa harjoitteluissa	31
	5.2.1 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa aikaisemmissa harjoitteluissa ja mitä he odottavat tulevalta ohjaussuhteeltaan	31
	5.2.2 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa OH 4:ssä	34
	5.3 Harjoittelunohjauksen merkitys opettajaksi kasvamiselle	39
	5.3.1 Opiskelijoiden odotukset harjoittelunohjauksen merkityksestä opettajaksi kasvamiselle	39

5.3.2 Opiskelijoiden kokemukset harjoittelunohjauksen merkityksestä opettajaksi kasvamiselle	40
6 TULOSTEN TULKINTA	42
6.1 Opettajankoulutukselle asetetut tavoitteet ja tehtävät verrattuna opiskelijoiden kokemuksiin	42
6.1.1 Opettajan pedagogiset opinnot ja laaja-alaisen pätevyyden käsite	42
6.1.2 Reflektioiva toiminta ja teorian tiedon yhdistäminen käytäntöön	43
6.1.3 Opettajankoulutuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen opiskelijoiden kokemana	45
6.2 Opetusharjoittelun tavoitteet verrattuna opiskelijoiden kokemuksiin	47
6.3 Opetusharjoittelulle asetetut tavoitteet JKL:n yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa	50
6.4 Opetusharjoittelun ohjaus	52
6.4.1 Ohjaajan vaikutus opetusharjoittelijaan	52
6.4.2 Dialoginen ohjaussuhde	55
7 POHDINTA	59
7.1 Tulosten pohdintaa opettajaksi kasvamisen näkökulmasta	59
7.1.1 Opettajuus	59
7.2 Sitoutuminen kasvuun	59
7.3 Valintojen itsenäisyys	61
7.4 Tuen saaminen muutoksessa	62
7.5 Lopuksi	63
LÄHTEET	67
LIITTEET 2 kpl	

## 1 JOHDANTO

Olemme opiskeluaikanamme havainneet opiskelijoiden olevan tyytymättömiä Normaali-koulun ala - asteen opetusharjoitteluihin. Arvostelu on kohdistunut etupäässä ilmapiiriin, ohjaukseen ja ohjaussuhteisiin. Myöskään omat muistomme näistä harjoitteluista eivät ole pelkästään positiivisia. Aloittaessamme tämän tutkimuksen tekemistä yllätyimme siitä miten vähän opetusharjoittelua on tutkittu. Vasta aivan viime aikoina on julkaistu useampia harjoittelua koskevia tutkimuksia. Myös tämä seikka lisäsi kiinnostustamme aihetta kohtaan.

Pidämme käsittelemäämme aihetta tärkeänä tutkimuskohteena, koska mm. Nummenmaan & Ruposen (1996) mukaan harjoitteluissa opiskelijat saavat ainoat todelliset kosketuksensa koulumaailmaan opettajankoulutuksen aikana. (Kohti opettajuutta 1993, Nummenmaa & Ruponen 1996, 177-187). Käsityksemme aiheen tärkeydestä vahvistui haastateltuamme opiskelijoita. Myös opiskelijat kokivat harjoittelut tärkeänä osana opettajankoulutusta, vaikka vastustivatkin useissa kohdin nykyistä harjoitteluiden toteuttamistapaa.

Tutkimme opiskelijoiden tyytyväisyyttä harjoittelun ohjaukseen ja vertasimme opiskelijoiden kokemuksia opettajaksi kasvamisen edellytyksiin. Lisäksi tarkastelimme opiskelijoiden kokemuksia verrattuna yliopiston asettamiin harjoittelua koskeviin tavoitteisiin ja ohjausta koskeviin teorioihin. Haastattelimme opiskelijoita sekä ennen, että jälkeen opetusharjoittelun nelosta, koska halusimme selvittää myös sen, että kokevatko opiskelijat nelosharjoittelun ohjauksen poikkeavan aikaisempien harjoitteluiden ohjauksista. Tutkiessamme aineistoa huomasimme, että siitä nousi esille opiskelijoiden kokemuksia suhteestaan ohjaavaan opettajaan ja harjoitteluun yleensä. Tutkimustehtäväksemme hahmottui sen selvittäminen, miten opiskelijat ovat kokeneet harjoittelunohjauksen ja ovatko käsitykset harjoittelunohjauksesta muuttuneet opetusharjoittelu nelosen aikana.

Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen. Perttulan (1995b, 98) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on tajunnassa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä. Kuvaillessamme ja

tulkittessamme aineistoa (haastattelut) pyrimme säilyttämään ymmärtävän asenteen tutki-  
maamme ilmiötä kohtaan. Induktiivisen logiikan mukaisesti haemme ymmärrystä aineistos-  
ta, emme teoriasta käsin. Tapaustutkimuksen luonteisesti tämä tutkimus on “pala” ope-  
tusharjoittelijan maailmaa, näyte heidän kokemuksistaan ja niiden merkityksellisyydestä  
heille. Saamamme tutkimustulokset ovat rehellisimpiä silloin kun ne ovat yksilökohtaisia.  
Kohdeilmioistämme saatujen tulosten voidaan kuitenkin katsoa kertovan jotain merkittävää  
myös laajemmasta kokonaisuudesta, harjoittelijoiden kokemuksista opetusharjoittelussa.

Olemme kirjoittaneet tämän tutkimusraportin perinteisestä järjestyksestä poikkeavasti.  
Aluksi selvitämme ja perustelemme tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja. Tämän  
jälkeen esitämme aineistoon perustuvat tulokset. Teoriaosuus ja tulosten tulkinta ovat  
raportin loppuosassa. Tämä raportointitapa on mielestämme johdonmukaisin suhteessa  
tutkimuksen etenemisjärjestykseen.

## 2 TUTKIMUSONGELMAT

### 2.1 Tutkimusongelmien muotoutuminen

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut kiinnostuksemme siihen, miten luokanopettajaksi opiskelevat kokevat harjoittelunohjauksen Normaalikoulun ala-asteella. Erityisesti halusimme tietää kokevatko opiskelijat harjoitteluiden edistävän opettajaksi kasvamisen prosessia ja ovatko opiskelijat yleisemmin katsottuna tyytyväisiä harjoittelun ohjaukseen. Tyytyväisyyden ja tyytymättömyyden ilmauksia aineistosta löytyi paljonkin. Lisäksi haastateltavat kertoivat paljon ohjaussuhteeseen liittyviä asioita. Liitimmekin opiskelijan ja ohjaajan välisen ohjaussuhteen alkuperäisiin tutkimusongelmiin. Alasuutarin (1994) mukaan tällainen ennakkosuunnitelmien tarkistaminen ja muuttaminen on tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa. Usein aineistosta ei nousekaan esiin odotettuja asioita, jolloin lähtökohtia joudutaan tarkistamaan. (Alasuutari 1994, 248.) Heikkisen (1996, 28) mukaan ennakkohypoteesin ohjaama aineiston hankinta ja kokeilu tuottaa aina uutta informaatiota, joka muokkaa uudelleen tutkijan ajatuksia siitä, miten ja mihin suuntaan työtä jatketaan.

Varton (1992, 18) mukaan aito tieteellinen tutkimus on aina luonteeltaan projektiivista: tutkimus on suunnattu kohti sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Tutkija ei välttämättä alussa edes tiedä kaikkia niitä kysymyksiä, tutkimusongelmia, joihin hän joutuu tutkimuksensa kuluessa vastaamaan. Alasuutari (1994, 213) toteaaakin, että tutkimuksen tärkein vaihe on jo ohi, kun tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset tiedetään.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, että prosessin aikana eteen tulee uusia ongelmia, joihin täytyy vastata uudella tavalla. Siksi ei voida etukäteen kirjoittaa esimerkiksi sellaista tutkimussuunnitelmaa, joka määrittelisi tutkimuksen ongelmat prosessin loppuun saakka. (Heikkinen 1996, 29.)

Tutkimusongelmiksemme muotoutuivat aineiston perusteella seuraavat:

*1. Millaisiin asioihin opiskelijat ovat tyytyväisiä/tyytymättömiä opetusharjoittelun ohjauksessa?*

Haluamme tässä tutkimuksessa eritellä ja löytää merkityksiä niille asioille, jotka harjoittelunohjauksessa aiheuttavat tyytyväisyyttä/tyytymättömyyttä. Esittelemme raportissamme myös haastateltavien näkemyksiä siitä, mihin suuntaan heidän mielestään opetusharjoittelun ohjausta tulisi kehittää.

*2. Millaiseksi opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa harjoittelussa?*

Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, millaisia asioita liittyy opiskelijan, ohjaavan opettajan ja didaktikon välisiin suhteisiin jokapäiväisessä työskentelyssä. Pyrkimyksenämme on kuvailla ohjaussuhteiden luonnetta haastateltavien kokemana. Tarkastelemme myös dialogisen ohjaussuhteen toteutumista.

*3. Tapahtuuko harjoitteluissa opettajaksi kasvamista?*

Tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia verrattuna opettajaksi kasvamisen edellytyksiin. Haluamme selvittää toteutuuko harjoitteluissa opiskelijoiden kokemuksen mukaan yksi sen tärkeimmistä tehtävistä. Paneudumme kyseiseen ongelmaan pohdinta-osassa.

## **2.2 Inhimillinen kokemus ja merkitykset tutkimuskohteena**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, joita voidaan yhdessä nimittää elämismaailmaksi, kokonaisuudeksi, johon kuuluvat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvot ja ihmisten väliset suhteet. Tutkija ja tutkittava kuuluvat tähän samaan ihmisten maailmaan, missä kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan siis merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät mm. ihmisten

toimina, päämäärinä ja suunnitelmina. (Varto 1992, 14-24.) Aaltolan (1989) mukaan merkityksiä ei voida antaa meille valmiina tosiasioina, vaan me annamme ja muovaamme ne itse toiminnassamme. Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelijan arkimaailmaa voidaan pitää maailmana, missä heille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvat erilaiset koulumaailmaan ja ohjaussuhteisiin liittyvät merkitykset.

Merkityksen ongelman tutkimuksessa tarkastellaan ihmisen kokemuksen todellisia sisältöjä eli ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Kokemukset jäsentävät ihmiselle maailman mielellisesti, mikä tarkoittaa juuri sitä, että maailman ilmiöt ja niiden väliset suhteet merkitsevät meille jotakin. Merkitystä ovat ahdistus, pelot, viha, rakkaus, rationaalinen päättely, onnellisuus, tyytyväisyys, tyytymättömyys jne. (Rauhala 1993, 121, 122.) Kokemus on sitä mitä ajattelemme, tunnemme, muistamme, kuvittelemme, näemme tai kuulemme ja nämä saavat alkunsa jokaisen ihmisen elämäntilanteesta. Olemme kokemisessamme näin sidoksissa omaan tajunnalliseen historiallisuuteemme. (Rauhala 1990, 52, 53.) Ihmisen tajunnassa kokemukset kietoutuvat sisällöllisesti yhteen muodostaen merkitystihentymiä- ja verkostoja (Perttula 1995b, 47,48). Jokaiselle opetusharjoittelijalle on hänen elinvuosiensa aikana muodostunut oma yksilökohtainen merkitysverkosto, mihin ovat kietoutuneena hänen kaikkiin elämänalueisiinsa liittyvät kokemukset.



### **3 TUTKIMUSJOUKKO JA -MENETELMÄT**

#### **3.1 Tutkimusjoukko**

Tutkimamme opiskelijat ovat opetusharjoittelu nelosta marras- ja joulukuussa 1997 suorittavia luokanopettajaopiskelijoita. Valitsimme neljä opiskelijaa satunnaismenetelmällä, eli kysymällä OKL:n kahviossa istuvilta opiskelijoilta: "Oletko kahden viikon kuluttua aloittamassa opetusharjoittelu nelosta, onko sinulla tunti ylimääräistä aikaa?" Näin saimme neljän opiskelijan haastatteluryhmän, jossa on kolme poikaa ja yksi tyttö. Katsoimme, että näin pienessä otoksessa ei ole merkitystä sillä, että kolme neljästä on poikia. Pyrkimyksemme on kuvata näiden neljän opiskelijan kokemuksia. Emme tavoittele tutkimuksessamme yleistettävyyttä tai toistettavuutta. Käytämme opiskelijoista nimiä Orvokki, Sulo, Aulis ja Raimo.

#### **3.2 Fenomenologisen psykologian tutkimusmetodi**

Fenomenologiaan perustuva psykologinen tutkimus pitää Perttulan (1995b, 65) mukaan tajunnan psyykkisen toimintatavan välitöntä todellisuussuhdetta kiinnostavampana kuin henkisen toimintatavan reflektiivisyyttä ja itsetiedostuvuutta. Kuitenkin myös itsetiedostetuja ja refleктоituja kokemuksia voi kuvata sellaisina, kuin ihmiset ne arkipäiväisessä elämässään mieltävät. Fenomenologisen psykologian tutkimusaihe voikin periaatteessa olla mikä tahansa kokemus (Becker 1992, 7). Koska ihminen on koko ajan tajunnallisessa, merkityksiä luovassa suhteessa niin sisäiseen kuin ulkoiseen todellisuuteen, on tutkimusaiheiden kirjo käytännössä rajaton.

Pyrimme haastattelutilanteissa siihen, että haastateltava saisi vapaasti tuoda itselleen tärkeimpiä asioita esille. Yritimme välttää ohjailua, pysytellen kuitenkin teemassamme. Fenomenologinen tutkimus pyrkii Beckerin (1992, 7) mukaan saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuussuhteessa muodostuvia merkityksiä. Sen vuoksi tutkija ei aineistonhankintatilanteessa kehota tutkittavaa tietoisesti pohtimaan tai refleктоimaan kokemuksiinsa, vaan pikemminkin saamaan hänet kuvaamaan niitä arkipäiväisen elämänsä tilanteita,

joissa tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittyvät kokemukset ovat muodostuneet. (Becker 1992, 7). Emme siis haastatteluissa kehota opiskelijoita miettimään, mitä ohjauksella tai opettajaksi kasvamisella tarkoitetaan, vaan pyydämme heitä kuvailemaan yksityiskohtaisesti harjoittelijan arkipäivän tilanteita, joissa he kokevat saavansa harjoittelunohjausta.

Ihmisen kokemisesta, hänen merkityssuhteistaan puhuttaessa ja niitä tutkittaessa on huomioitava, että yksilön kokemuksista jokainen on ainutlaatuinen. Ihmisen kokemuksellista ainutlaatuisuutta ei voi tavoittaa kyselylomakkeiden, testien tai piirreluetteloiden avulla, joissa tavoitellaan yksilöiden pysyviksi katsottuja ominaisuuksia. Fenomenologinen lähestymistapa mahdollistaa ihmisen ainutkertaisten kokemusten tavoittamisen. (Lehtovaa-ra 1994a, 17, 26.)

Fenomenologisessa ihmistutkimuksessa on merkityksen käsitteellä keskeinen sija. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on syventää jokapäiväisen elämän ymmärrystämme. Se on kiinnostunut arkielämämme tilanteista kokevan henkilön näkökulmasta ja tutkii sitä, miten ihmiset kokevat elämänsä tapahtumat sekä sitä, mitä nämä merkitsevät heille. Kokemusta pidetään luotettavana tiedonlähteenä ja käyttäytymisen perustana (Becker 1992, 2-11; Patton 1990, 69.) Fenomenologisesti orientoitunut tutkija pyytää ihmisiä kuvailemaan elämäntapahtumiaan ja etsii niistä kokemukselliset komponentit ja ilmiön tärkeät aspektit (Becker 1992, 8).

Fenomenologinen tutkimus on kuvailevaa tutkimusta eli se pyrkii löytämään ilmiön olennaiset piirteet. Tutkittavaa ilmiötä ei "kiinnitetä" kovin aikaisin. Sen yleistä rakennetta ja luonnetta halutaan ymmärtää mieluummin kuin kontrolloida tai ennustaa sitä. Aineistoa pyritään lähestymään mahdollisimman avoimesti ja ymmärrystä kohdeilmiöstä haetaan systemaattisesti, mutta tarvittaessa muuttuvien tekniikoin. (Becker 1992, 33, 47, 48.) Tutkija ei mieti ilmiöön sisältyviä ajallisia tai vaikutussuhteita eli hän ei pyri aineiston ulkopuolelle tai sen taakse. Aineistosta voidaan ja tulee kuvata myös siihen sisältyvät ristiriitaisuudet ja epätäydellisyydet. (Perttula 1995b, 33, 34.) Fenomenologian perusteilla "paluu asioihin itseensä" viitataan juuri tavoitteeseen kuvata kokemusta ilman teoreettisia käsitteitä, koska teoretisointi etäännyttää tutkijan tutkittavan välittömästä kokemuksesta (Perttula 1995b, 9).

### 3.3 Tutkimusaineiston hankintatavat fenomenologisessa tutkimuksessa

Fenomenologiset tutkimusaineistot kerätään pääsääntöisesti haastattelemalla. Haastattelutilanteessa tutkijan on hyvä aloittaa mahdollisimman avoimilla kysymyksillä, jotta tutkittava voisi kuvata kokemuksiaan siten, kuin hän on ne kokenut. Tutkimushaastattelun edetessä tutkija esittää kysymyksiä selkiyttääkseen tutkittavan antamia kuvauksia. Haastattelijan päätehtävä on saada tutkittava kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995b, 66.)

Valitsimme teemahaastattelun aineistonhankintamenetelmäksemme, koska sillä on Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 36) mukaan ominaisuuksia, jotka tekevät siitä erikoisen sopivan juuri laadulliseen ihmistutkimukseen. Oletamme, että opetusharjoittelijoilla on henkilökohtaisia kokemuksia ja elämyksiä omassa elämismaailmassaan, omassa ympäristöissään. Teemahaastattelu antoi meille mahdollisuuden riittävässä laajuudessa päästä sisälle näihin opiskelijoiden kokemuksiin ja kuvata tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkityksiä.

Teemahaastattelu on ns. puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jolloin haastateltavan annetaan puhua vapaasti asiasta omien kokemustensa ja kiinnostuksensa mukaan ja tutkija pyrkii pitämään huolen siitä, että häntä kiinnostavat, etukäteen määritellyt teema-alueet tulevat kartoitetuiksi. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35, 37.) Poikkeaminen etukäteen suunnitellusta teemarungosta on kuitenkin sallittua, jopa toivottavaa, haastattelutilanteen pitämiseksi avoimena ja joustavana, kentältä tuleville vaikutteille alttina (Grönfors 1985, 45).

Tutkijalta vaaditaan haastattelun onnistumiseksi ominaisuuksia, joita ovat mm. kiinnostus ihmisten käyttäytymiseen, herkkyys käyttäytymisvihjeille, kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja empatia haastateltavaan nähden (Hirsjärvi & Hurme 1985, 51, 52). Tutkittavissa ei saa luoda jyrkkiä ennakkokäsityksiä tai tiedostamattaan ohjata heidän mielipiteitään (Grönfors 1985, 53). Perttula (1995b, 65) edellyttää onnistuneelta, luotettavaalta tutkimushaastattelulta sitä, että tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkielämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. Kommunikaation on oltava

luontevaa. Haastattelu tulee nähdä vuorovaikutustilanteena, jossa tutkijan on huomioitava haastateltavan erityislaatu ja muotoiltava kysymykset niin, että molemmat osapuolet tajuavat ne samalla tavalla. (Hirsjärvi, Hurme 1985, 78, 84, 85.) Vuorovaikutuksellisuus on myös Perttulan (1995b, 68) mukaan tutkimushaastattelun väistämätön ominaispiirre ja se tulee tutkimusorosessissa huolellisesti tunnistaa ja eritellä.

Patton (1990, 46) pitää kenttätyötä laadullisen tutkimuksen keskeisimpänä aktiviteettina. Kentälle meno merkitsee suoraa ja henkilökohtaista yhteyttä tutkittaviin heidän omassa elinympäristössään. Laadullinen tutkimusaineisto on pala tätä tutkittavaa maailmaa, näyte tutkimuksen kohteena olevasta kulttuurista. Tätä aineistoa voidaan tarkastella yleensä monella eri tavalla. Jos tutkitaan merkityksiä, sitä, miten ihmiset hahmottavat erilaisia asioita, aineistona tulee olla tekstiä, jossa he kertovat asioista omin sanoin. (Alasuutari 1994, 73, 74.) Perttula (1995b, 14) painottaa tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksessa aineiston kvalitatiivisuutta ja sitä, että se on säilytettävä sellaisena koko tutkimusprosessin ajan.

Fenomenologisen ihmistutkimuksen tavoite saada esille tutkittavien välitön kokemus asettaa tiettyjä ehtoja tutkimusaineiston hankinnalle. Se täytyy järjestää siten, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat tutkimustilanteessa esiin. Hyvä tutkimustilanne on sellainen, jossa tutkittavat voivat kuvata juuri niitä kokemuksia, jotka he arkipäiväisessä elämässään tutkijaa kiinnostavaan asiaan liittävät. (Perttula 1995b, 65.) Käytännössä tutkittaville esitettävät kysymyksenasettelut ovat mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia. Hyvä kysymys herättää mahdollisimman paljon tutkittavaan asiaan liittyviä omakohtaisesti elettyjä mielikuvia, eikä niinkään yleisiä ajatuksia tai pohdintoja siitä. (Becker 1992, 48.)

Tässä tutkimuksessa suunnittelimme haastattelut sekä ennen että jälkeen opetusharjoittelu nelosta mahdollisimman avoimiksi. Olimme ennen kentälle menoa hahmottaneet haastattelurungon ja ne kysymykset, joihin toivoimme saavamme vastaukset. Aineiston koottuamme tutkimusongelmat laajenivat, mutta haastattelurunko kattoi mielestämme ne olennaiset alueet, joiden puitteissa tutkimuksen oli määrä edetä. Ennakkohaastatteluissa tavoittemme

oli saada haastateltavat kuvailemaan omia harjoittelunohjaukseen liittyviä kokemuksiaan ja tältä pohjalta kuvailemaan odotuksiaan opetusharjoittelu 4:n suhteen. Harjoittelun jälkeen suoritetuissa haastatteluissa halusimme haastateltavien kertovan kokemuksiaan juuri päättyneen opetusharjoittelu 4:n ohjauksesta. (Haastattelurunko, liite no.1.)

### **3.4 Tutkijoiden omat ennakkokäsitykset ja asenteet**

Ihminen tutkijana on sisäistänyt kulttuurinsa arvot, tutkimustarpeet ja odotukset. Nämä ovat mukana tutkijan ennakoasenteissa ja käsityksissä hänen tutkimustyössään. Tutkija on siis sidoksissa kulttuuriseen todellisuuteensa, jonka ulkopuolelle hän ei voi päästä. Nämä kätketysti tutkimukseen osallistuvat tekijät vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen tuloksiin ja siksi tutkijan on tultava niistä tietoiseksi. (Rauhala 1990, 57.)

Omien ennakoasenteiden tiedostaminen ei kuitenkaan sinällään riitä. Tutkijan on tietoisesti reflektoitava tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämiään merkityssuhteita ja pyrittävä sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Näin tutkija pyrkii eriyttämään oman kokemuksensa toisen ihmisen kokemuksesta. Tästä prosessista Perttula (1995b, 70) käyttää nimitystä sulkeistaminen. Sulkeistamisen lisäksi toisen ihmisen kokemuksen syvällistä tavoittamista palvelee mielikuvatasolla tapahtuva tutkimusaineiston muuntelu analyysivaiheessa. Tarkoituksena on etsiä ilmiön olemus, eli ne merkitykset, jotka ilmiön on sisällettävä ollakseen kyseinen ilmiö. Näistä kahdesta tutkimuksellisesta menetelmästä käytetään nimitystä fenomenologinen reduktio. (Perttula 1995b, 45, 76.)

Puhdas deskriptiivisyys eli ilmiön kuvaileminen on vaikea saavuttaa, sillä tutkija ei milloinkaan pysty sulkeistamaan kaikkia ennakkokäsityksiään eikä pääsemään siten oman todellisuutensa ulkopuolelle. Näin ollen deskriptiivinen tutkimus on aina osin tulkinnallista. Tutkija ymmärtää tutkittavien ilmaisemia merkityksiä oman koetun maailmansa välityksellä eli hän toimii elämäntilanteisuudessaan. Hän ei voi astua ulos niistä suhteista, joihin hän on sitoutunut. (Perttula 1995b, 55 ,56; Rauhala 1990, 118.)

Fenomenologisesti orientoitunut ihmistutkija omaa tietynlaisen käsityksen ihmisen elämästä ja luonteesta (Becker 1992, 9). Hänen käsityksensä mukaan ihminen on toimiva, intentionaalinen, maailmastaan tietoinen subjekti. Jokainen ihminen on syntymästään saakka sidoksissa tiettyyn ympäristöön ja tiettyihin ihmisiin ja nämä tekijät auttavat häntä määrittämään itsensä. Ihminen on ruumiin ja hengen ykseys, elämäntilanteisuudessaan valintoihin kykenevä yksilö, joka muodostaa merkityksensä tietystä kokemuksellisesta perspektiivisestä vuorovaikutuksesta maailman kanssa. (Becker 1992, 23.) Ihmisellä on myös kyky ajatuksissaan elää ajallisesti ja paikallisesti erilaisissa maailmoissa, "näkyvätömissä kokemuksellisissa todellisuuksissa", joita ilman elämällä ei olisi suuntaa eikä merkitystä (Becker 1992, 25-30).

Tässä tutkimuksessa pyrimme lähestymään kokoamaamme aineistoa mahdollisimman avoimesti. Pyrimme tietoisesti pitämään omat käsityksemme harjoittelun ohjauksesta aineiston ulkopuolella analysoidessamme sitä. Emme myöskään etukäteen päättä, mitä aineiston "pitäisi" meille paljastaa, annamme aineiston avautua meille vapaasti ja avoimesti. Aineiston analyysi tähtää opetusharjoittelijoiden harjoittelunohjaukseen liittämien merkitysten kuvaamiseen sellaisina kuin ne aineistosta nousevat esiin. Vasta kun olemme ensin tällä tavoin löytäneet aineistoon perustuvat tulokset, yritämme tulkita niitä valitsemiemme teoreettisten viitekehysten puitteissa. Lähestymistapamme on fenomenologinen, koska pidämme tutkimuskohdettamme, ihmistä, fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaisena toimivana, valintoihin kykenevänä, vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristöönsä olevana subjektina.

## 4 ANALYYSIMENETELMÄT

### 4.1 Aineiston analysointi kokemuksen tutkimuksessa

Laadullisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa mitään valmista muottia. Tärkeintä siinä on pysyä uskollisena aineistolle ja analysoida sitä oman tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. (Patton 1990, 371, 372.) Induktiivinen analyysi etenee yksittäisistä havainnoista yleisiin malleihin ja teorioihin. Etukäteen ei määrätä, mitkä seikat tulevat tärkeinä nousemaan esille. Saatavia tuloksia tarkastellaan suhteessa niiden alkuperäisiin konteksteihin. (Patton 1990, 44, 45.)

Fenomenologisessa menetelmässä tutkiminen on “polun kulkemista”, jossa tutkijan eteneminen ajatustensa varassa, intuitio, tiedonhankinta ja analysointi monilla tekniikoilla on sallittua (Huhtinen ym. 1994, 161, 162). Perttula on kehittänyt menetelmän laadullisen aineiston, lähinnä merkityksinä ilmenevän kokemuksen analysoimiseksi. Vaikka menetelmä on nimetty fenomenologisen psykologian analyysimenetelmäksi, soveltuu se hänen mukaansa yhtä hyvin kaikille tieteenaloille, joilla pyritään tavoittamaan ihmisen elämäntilanteeseensa liittämiä merkityksiä. Menetelmä antaa rungon laadullisen aineiston analyysille ja se on syytä muotoilla lopullisesti aina tutkittavan ilmiön mukaan. (Perttula 1995b, 68-95.)

Sovellamme tutkimusaineistomme analyysissä Juha Perttulan kehittämää menetelmää. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrimme löytämään tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset merkitysverkostot, eli raportoimme sellaisenaan haastateltavien kokemuksia harjoittelunohjauksesta, juuri niin kuin he niitä kuvaavat. Toisessa vaiheessa on tarkoitus saavuttaa ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995b, 95). Yleisen merkitysverkoston muodostamisen ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tässä tutkimuksessa esimerkkinä tällaisesta voidaan pitää vaikkapa harjoittelun “suorittamista.” Tässä vaiheessa analyysiä merkitykset mielletään esimerkkeinä mahdollisista tutkittaville yhteisistä merkityksistä. (Perttula 1995b, 95).

Toisessa vaiheessa merkityksen sisältävän yksikön ympärille muodostetaan sitä jäsentävä sisältöalue. Jokainen sisältöalue jaetaan sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Tämän jälkeen jokaisesta tutkimusaineistoa jäsentävästä sisältöalueesta muodostetaan sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Tässä tutkimuksessa toteutimme yleisen merkitysverkoston luomisen käsittekarttojen avulla. (Liite no.2). Poimimme haastattelumateriaalista merkityksen sisältäviä yksiköitä ja aloimme rakentaa niiden ympärille aina kyseistä käsitettä jäsentävää sisältöaluetta.

Viimeisessä vaiheessa muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. Se sisältää tutkittavien kohdalla ilmenevät tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset merkitykset. (Perttula 1995b, 95). Lopullisessa raportissamme on luettavissa tämä yleinen esille nousseiden asioiden merkitysverkosto. Esimerkiksi poimittuamme haastatteluista harjoittelun “suorittamisen” yhdeksi merkityksen sisältäväksi yksiköksi, aloimme kerätä haastattelumateriaalista opiskelijoiden käsitteeseen liittämiä sisältöalueita. Käsittekartoista muodostimme sitten haastateltaville yhteisiä, yleisiä merkitysverkostoja, missä muodossa ne on raportissamme esitetty.

Perttula (1995b, 86) painottaa sitä, että toisen vaiheen yleisenä syntyvä ei saa irtautua yksilökohtaisista merkityksistä. Hänen mukaansa ihmisten kokemusten ainutkertaisuus ei luontevalla tavalla oikeuta yleisen kokemuksen muotoilua. Ihmisten yhteisten ominaisuuksien pohjalta voitaisiin kuitenkin perustella, että ihmisten kokemuksista on hahmotettavissa mielekkäältä tuntuva yleinen merkitysverkosto. Yleisen etsimistä voi hänen mukaansa perustella myös tieteen tavoitteisiin liittyvällä pyrkimyksellä tavoittaa käsitteellisesti enemmän kuin yhtä ihmistä koskevaa yleistä tietoa. Tutkija etsii eri yksilöiden kokemusten samankaltaisuutta, ei samuutta. (Perttula 1995b, 181, 182.)

#### **4.2 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta**

Tieteellisessä tutkimuksessa on perinteisesti arvioitu luotettavuutta tutkimusmenetelmien ominaisuuksien perusteella (Perttula 1995b, 96). Menetelmien luotettavuutta on käsitelty yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Tutkimuksen validiteetti osoittaa, miten



pitkälle on tutkittu sitä, mitä kerrotaankin tutkitun. Validiteettiin liittyy reliabiliteetin todentaminen, mikä tarkoittaa, että kerätty aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1985, 173-175.) Perttula (1995b, 98) pitää näitä käsitteitä epämielikkäinä laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkija on itse tutkimusväline ja koska ihmistieteellisessä laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmien ominaisuuksiin. Rauhalan (1994, 25) mukaan perinteiset tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkit, kuten objektiivisuus, yleistettävyyys, ennustettavuus, toistettavuus jne. eivät saa tulla kaikessa ihmistutkimuksessa pakkomielteiksi, vaan on huomioitava ihmisen ainutlaatuisuus tutkimuskohteena ja tieteen pyrkimys ilmiöiden ymmärtämiseen.

Perinteisen reliabiliteettikäsitteen valossa tarkasteltuna mittausten yhteydessä esiintyvä vaihtelu nähdään ongelmallisena. Sen katsotaan johtuvan tutkimusinstrumenttiin tai mittauksen luonteeseen liittyvistä puutteista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan nähdään pikemminkin olevan kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Kun tutkija itse voidaan nähdä eräänlaisena aineistonkeruun välineenä, on myös luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Siten instrumenttiin tai aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei oikeastaan voida pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä. Myös tutkittavaan ilmiöön saattaa liittyä omat muuntuvat ominaispiirteensä, joiden tarkastelu edellyttää tutkimusprosessin joustavaa muuntumista tutkimuskohteensa mukaisesti. (Kiviniemi 1997, 39.)

Kaiken ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan on analysoitava ihmiskäsityksensä riippumatta siitä käyttääkö hän kvantitatiivista tai kvalitatiivista tutkimusotetta. (Perttula 1995b, 97.) Ihmiskäsityksen analyysistä Rauhala (1989, 4, 12) käyttää nimitystä ontologinen analyysi ja tutkittavan ilmiön ja menetelmän vastaavuudesta käsitettä tutkimuksen adekvaattisuus. Tutkimuksen adekvaattisuus on Rauhalan (1989, 12) mukaan välttämätön tutkimuksen luotettavuuden kriteeri.

Tutkimuksen sovellettavuutta ei Perttulan (1995b) mielestä ole mielekästä pitää kokemuksen tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä. Tutkimustilanteen olosuhteita on hänen mukaansa mahdoton vakioida yleisiksi ja neutraaleiksi; jokaisen ihmisen kokemukset syntyvät juuri hänen omissa olosuhteissaan (Perttula 1995b, 100, 101.) Alasuutarin (1994) mielestä ei laadullisessa tutkimuksessa pitäisi ollenkaan puhua yleistämisestä. Sen sijaan voisi esitellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 1994, 222.) Huhtinen ym. (1994) toteavat, että tutkija itse ratkaisee tutkimuksensa yleistettävyyden. Tutkimuksen on oltava niin selkeä ja ymmärrettävä, että lukija pystyy arvioimaan sen merkitystä oman tilanteensa kannalta. (Huhtinen ym. 1994, 171.)

Kokemuksen tutkimuksessa analyysitavat eivät sovellu keskenään erilaisiin tapauksiin, koska siinä analyysimallit muodostetaan aineistolähtöisesti, toisen ihmisen kokemuksesta lähtien. Tutkimustilanteen olosuhteet on käytännössä mahdollista vakioida yleisiksi ja neutraaleiksi vain ääritapauksissa. Näin ajatellen siirrettävyyttä ei ole mielekästä pitää tajunnallisten ilmiöiden kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Tutkijan on muodostettava käsitteellinen, teoreettinen muotoilu aineistolähtöisesti, toisen ihmisen kokemuksesta lähtien. Tutkimuksen kohteena on subjektiivinen kokemus, eivät teoriat. (Perttula 1995b, 101.)

Objektiivisuus on ollut perinteinen luotettavuuden arviointikriteeri. Nykyisin korostetaan useammin sitä, että tutkijan "subjektiivisuus" on välttämätöntä (Patton 1990, 482). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa, tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä pyritään tietoisesti vähentämään (Tynjälä 1991, 392). Perttulan (1995b) mielestä sekä tutkittavien että tutkijan subjektiivisuus ovat tutkimustyön edellytyksiä, eivät sen haittatekijöitä, vaikka ne saattavatkin muodostua ongelmaksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Jos tutkittavalta odotetaan täyttä neutraalisuutta, on täysin luotettava tutkimus pelkkä harhakuvitelma. (Perttula 1995b, 77.) Rauhalan (1993, 91) mukaan siitä, että ihminen on tutkijanakin ihminen, nousee ihmistutkimuksen voima. Ihmisessä olevia kaikkia kokemusvivahteita ei voida muutoin tavoittaa kuin herkistyneellä toisella inhimillisellä järjestelmällä.

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta lisäävät Perttulan (1995b, 102-104) mukaan seuraavat tekijät:

1. Tutkimusprosessi etenee johdonmukaisesti. Tutkittava ilmiö, menetelmät ja raportointi vastaavat toisiaan.
2. Tutkija pystyy refleктоimaan ja kuvaamaan ajatuslogiikkansa ja tutkimusprosessinsa mahdollisimman selkeästi.
3. Tutkimus etenee aineiston ehdoilla.
4. Tutkittava ihminen kokemuksineen tavoitetaan juuri tämän omassa koetussa maailmassa. Tämä merkitsee yksityiskohtaisuuden säilyttämistä mahdollisimman pitkään.
5. Tutkija reflektoi, mikä merkitys tutkimukselle on sillä, että hän myös itse tajunnallisena olentona on tutkimustyönsä subjekti.
6. Tutkija tuntee henkilökohtaisen vastuullisuutensa tutkimuksen suorittamisessa.

Edellä olevat kriteerit koskevat Perttulan (1995b) mukaan myös fenomenologista kokemuksen tutkimista. Siinä luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä merkitsee sitä, että tutkijan on pyrittävä kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Sitä ei saa esimerkiksi muuttaa numeeriseksi. Aineistonhankintatilanteessa tutkija ei myöskään saa vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esiin. Tähän tähtää mm. haastattelukysymysten avoimuus ja strukturoimattomuus. Tutkija tuskin koskaan pystyy näkemään “puhtaita ilmiöitä”, mutta tähän ja samalla tutkimuksen luotettavuuteen pyritään tutkimusmetodisin keinoin (esim. sulkeistaminen). (Perttula 1995b, 65, 104, 105.)

Tässä tutkimuksessa sitoudumme fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin soveltuvat parhaiten Perttulan edellä luettelemat kriteerit, joista tärkeimpänä pidämme tutkittavan ilmiön ja käytettyjen menetelmien vastaavuutta eli tutkimuksen adekvaattisuutta. Mielestämme onnistuimme hyvin toteuttamaan tutkimuksemme johdonmukaisessa järjestyksessä. Olemme myös tyytyväisiä tekemäämme metodivalintaan, koska mielestämme tutkimusaiheemme puitteissa aineistoamme ei olisi ollut

luontevaa tulkita kovinkaan paljon valitsemastamme poikkeavalla menetelmällä. Ratkaisujen löytymiseen oli suurimpana vaikuttavana tekijänä se, että heti aiheen valinnan ja tutkimusongelmien hahmottamisen jälkeen suunnittelimme yhdessä ohjaajamme kanssa tutkimuksen rungon. Tutkimusongelmat hieman muuttuivat matkan varrella, mutta se ei muuttanut tutkimuksen etenemisjärjestystä.

Koimme jossakin määrin hankalana tutkimusprosessin ymmärrettävän ja selkeän kuvailemisen, koska analyysiä tehdessämme liikuimme koko ajan metodologisten taitojemme ylärajoilla. Jouduimme myös hieman karsimaan ja tiivistämään Perttulan kokemuksen tutkimisen metodia, että se vastaisi aineistomme laajuutta ja laatua. Metodi on ehkä kuitenkin tarkoitettu hieman laajemmalle aineistolle. Mikäli olisimme pitäytyneet täysin Perttulan metodissa, olisimme joutuneet keksimällä keksimään sisältöalueita ja merkitysverkostoja, jotka eivät oikeasti olisi olleet keskeisiä aineistomme pohjalta. Tämä kaikki vaikeutti raportointia, mutta uskomme, että onnistuimme lopulta poimimaan aineistosta oleelliset asiat ja liittämään niihin opiskelijoiden kuvaamia merkityksiä.

Teimme haastattelut tutustuttuamme aiheita käsittelevään kirjallisuuteen. Niinpä syvennymme aineistoon ennen kuin olimme lyöneet lukkoon metodeja. Käytyämme materiaalin useita kertoja lävitse päädyimme yhdessä ohjaajamme kanssa käyttämään Perttulan kokemuksen tutkimuksen metodia, koska se mielestämme vastasi parhaiten aineistoamme. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata nimenomaan opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia opetusharjoittelusta ja ohjaussuhteesta. Tästä tavoitteesta lipsuimme joissakin vaiheissa kuvailemaan muun muassa luokkatilanteita ja ohjauspalavereja näkökulmasta, joka ei enää ollut tutkittavan kokemus. Pyrimme tällaisesta ”rönsyilystä” kuitenkin eroon muokatessamme raporttiamme lopulliseen muotoonsa.

Kirjoittaessamme haastatteluita puhtaaksi, huomasimme joissakin paikoin syyllistyneemme johdatteleviin kysymyksiin ja haastateltavien empatisointiin, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa tietynlaista rohkaisemista asioiden yksipuoliseen esilletuomiseen. Tämä siitä huolimatta, että suunnittelimme haastattelut mahdollisimman avoimiksi (haastattelurunko, liite no.1), ja harjoittelimme keskenämme haastattelutekniikkaa. Itse haastattelutilanteissa

menimme välillä tavallaan liikaa “mukaan” haastateltavan kerrontaan. Olemme yrittäneet ottaa tämän huomioon raportoinnissamme, ja olemme esimerkiksi jättäneet huomioimatta sellaiset vastaukset, joihin haastattelijat esittävät kysymyksen niin, ettei siihen voi vastata kuin yhdellä tavalla.

Olemme pyrkineet pitämään kirkkaana mielessä sen, että emme saa tulkita haastateltavien sanomisia. Pidämme tehtävänäme ainoastaan haastateltavien lausuntojen raportoinnin juuri niin kuin he asian esittävät. Tehtävämme on osata liittää nämä lausunnot oikeisiin asiayhteyksiin, ei tehdä johtopäätöksiä siitä, mitä haastateltavan lausunnon taustalla saattaa olla. Koska haastateltavat antoivat paljon negatiivista palautetta, esitämme asiat niin, että palautteen kohteena olleiden ihmisten henkilöllisyys ei paljastu. Haluamme raportoida opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset harjoittelusta ja harjoittelunohjauksesta sellaiseenaan. Emme kuitenkaan koe, että opiskelijoiden tyytymättömyyden kohteeksi joutuneiden ohjaajien henkilöllisyydellä olisi merkitystä tutkimuksen tulosten kannalta.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Opiskelijoiden tyytyväisyys opetusharjoittelun ohjaukseen

#### 5.1.1 Opiskelijoiden tyytyväisyys opetusharjoittelun ohjaukseen aikaisemmissa harjoituksissa

Aulis:

Kysyttäessä edellisten harjoitteluiden ohjausten hyviä puolia Aulis totesi: *“positiivisia asioita? Ei tuu mieleen.”* Hän pitää myös edellisten harjoitteluiden yhteydessä pidettyjä ryhmäohjauksia *“turhina”*: *“Ne ryhmäohjaukset on voinu olla mitä tahansa maan ja taivaan väliltä, eikä siellä oo ees käsitelty välttämättä harjottelua ollenkaan.”* Yhtenä suurimmista puutteista Aulis pitää sitä, että etukäteen annettavaa valmistavaa ohjausta ei ole annettu ollenkaan. Hän pitää valmistavan ohjauksen puutetta tekijänä, joka aiheuttaa ohjaukseen *“pintapuolisuutta.”* *“Opiskelijat ei tiedä ees niitä perusasioita, että mistä johtuu, ja minkä takia jotain tapahtuu, ja sitten vaan annetaan opetuksesta arvostelevaa palautetta. Pitäs ees vähän etukäteen tietää millasia asioita multa ootetaan.”*

Auliksen kokemuksen mukaan ohjaus vaihtelee liian paljon riippuen ohjaajasta. Hän pitää ohjaajaa suurimpana ohjaukseen vaikuttavana tekijänä. *“Käytännössä ohjaukselle ei ole olemassa minkäänlaista normistoa. Mullakin on ollu monenlaisia luokanopettajia, että jotkut on tosissaan ollu kiinnostuneita ja paneutunu siihen opetukseen, ja toiset taas on kahta kättä heiluttaen, että ei mitään kiinnostusta.”* Hänen mielestään *“henkilökemia”* vaikuttaa liikaa ohjaukseen, ja hän toteaaakin, että *“ohjaajat hyväksyy vaan itsensä tyyliset opetusharjoittelijat.”*

Didaktikkojen osuus jää hänen mielestään merkityksettömäksi, koska heillä ei ole aikaa sitoutua harjoittelunohjaukseen: *“Didaktikot seuraa 1-2 tuntia harjottelusta, ja tekee johtopäätöksiä jonkun opetustaidosta sen perusteella. Jää väkisinkin aika pinnalliseksi.”* Aulis oli jopa sitä mieltä, että jos didaktikot eivät pysty enemmän osallistumaan harjoitte-

luun, olisi parempi että he pysyisivät kokonaan poissa harjoittelutoiminnasta. Nykyisellä tavalla toteutettuna didaktikkojen toiminnasta on hänen mukaansa enemmän haittaa kuin hyötyä.

Normaalikoulun opettajien valinnassa Aulis painottaisi enemmän sosiaalisia taitoja ja valmiuksia ohjata opiskelijoita: *“Jonkunlainen esimerkiksi psykologinen testi saisi olla normaalikoulun opettajilla, et minkälaisia ihmisiä laitetaan ohjaamaan toisten opettajaksi kasvua ja henkistä kehittymistä.”* Hän toivoo myös enemmän valinnan vapautta harjoittelu- paikan valintaan: *“Voisi olla vapaampi se paikka missä tekee sen harjoittelun, että se olisi todellista, että asettaa itsensä tavoitteet mitä siellä pyritään saamaan aikaan, että ne ei lue jossain kirjassa, et sun pitää tässä harjoittelussa olla tutkiva opettaja, ja tehdä sitä ja tätä. Se saisi olla enemmän itsestä lähtevää, silloin se kiinnostaisikin vähän enemmän.”*

Orvokki:

Orvokki toteaa ennen harjoittelua tehdyssä haastattelussa ettei ole saanut ohjausesta juuri mitään. Hän pitää ohjausta yleensä *“despoottimaisena”,* tai *“pinnallisena ja kaavoihin kangistuneena.”* Hänen mielestään ohjauksen tulisi kannustaa enemmän itsenäiseen ajatteluun ja reflektointiin sen sijaan, että suoraan luetellaan mikä on hyvää ja mikä huonoa.

Kun Orvokkia pyydettiin mainitsemaan edellisistä harjoitteluista mieleen jäänyt hyvä ohjauskokemus, hän ei muistanut ainoatakaan. *“Mä en oo tiättekö varmaan kokenu mitään semmosta, miulla ei oo ainakaan mielessä mitään semmosta.”* Kun häntä pyydettiin antamaan esimerkkiä tilanteesta joka selittäisi sen, ettei hänellä ole hyviä ohjauskokemuksia, hän jatkoi: *“No esimerkiksi viime harjoittelussa kaikki kaatu siihen kun didaktikko ja luokanopettaja ei tullu toimeen keskenään, niin se didaktikko ei halunnut tulla sinne luokkaan. Et sie oot aika yksin ja aikamoisessa ristitulella. Ei miulla kuulkaa nyt oo kertoo teille hyvää kokemusta.”*

Didaktikkojen osuus jää Orvokin mielestä joka harjoittelussa vähäiseksi. Yleisesti hän pitää

Didaktikkojen osuus jää Orvokin mielestä joka harjoittelussa vähäiseksi. Yleisesti hän pitää didaktikkojen ongelmana sitä, että he eivät osaa viestittää harjoittelijalle sitä, mitä tältä odottavat. *“Epäselvien ohjeiden ja kovien vaatimusten välillä on ristiriita.”* *“Didaktikot tarttis kyllä jonkinlaista työnohjausta, että miten tuodaan asioita esille, ja miten yleensä ohjataan, ettei ne mee semmosiks luennoiks, et ne vaan sanoo miten tehdään.”* Hän pitää didaktikkoja myös liian teoreettisina, ja hänen mielestään didaktikot ovat *“unohtaneet käytännönläheisyyden ja toiminnan lasten kanssa.”* *“Puhuvat vaan ismeistään.”* Myös Orvokin mielestä didaktikkojen palautteesta *“puuttuu uskottavuus”*, koska he ovat niin vähän paikalla seuraamassa harjoittelua. Hänen mielestään myös ryhmäohjaukset ovat *“ajanhukkaa.”* *“Se oli semmosta kun ennenkin, että pietään tämmösiä ryhmäohjauksia ja keskustellaan muka jostakin, mut se on yhtä juu-jaata.”* Kaiken kaikkiaan didaktikot ovat hänen mielestään harjoittelun kannalta *“turhia ja mitäänsanomattomia.”*

Raimo:

Raimon suurimpia tyytymättömyyden aiheita harjoittelunohjauksessa olivat ennakkohaastattelussa tavoitteiden epämääräisyys ja epäoleellinen palaute. *“Se on ollu sellasta kahteen kolmeen minuuttiin puuttumista, joka nyt ei varmaan oo kovin oleellista.”* Hän toivoi palautteelta enemmän käytännönläheisyyttä ja asiantuntemusta. Hän piti myös epäasiallisena joidenkin ohjaajien tapaa antaa palautetta kesken oppituntia. Myös Raimo ihmetteli didaktikon osuutta ohjausprosessissa: *“Eihän ne käy edes tunneilla, sitten ne vaan ilmestyy jostain, ja alkaa antaa asiantuntijalausuntoja sun opetuksestas.”*

Sulo:

Sulo pitää suurimpana ongelmana aikaisemmissa harjoitteluisaan oman asemansa epämääräisyyttä. Hän on kokenut kiusallisena tilanteet, joissa hän ei ole tiennyt oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan esimerkiksi kurinpidon suhteen. *“Ei oo selvinny oonko mä opettaja vai kouluavustaja, tai jotain siltä väliltä.”* Epävarmuutta lisäsi myös ohjaavien opettajien tapa puuttua tunnin kulkuun kesken oppituntia. *“Ei oppilaatkaan voinu tietää kuka luokassa johtaa toimintaa.”*



### 5.1.2 Opiskelijoiden odotukset opetusharjoittelu 4:n ohjaukselta

Aulis:

Aulis oli ennen harjoittelun alkamista hyvin pessimistinen ohjauksen suhteen. Hän kommentoi odotuksiaan selkeästi: *“En odota ohjaukselta mitään. Kaikki mitä tulee on plus-saa.”* Hän toivoi yliopiston puolelta tulevalle ohjaukselle lisää resurseja ja aikaa: *“Et jos jotain merkitystä haluaa yliopiston puolelta tulevalle ohjaukselle, niin siinä pitäis olla niinku tosissaan mukana, et jos ne käy kattomassa yhen tai kaks tuntia, niin se on käytännössä että ei mitään. Et siinä pitäis olla tosiaankin kymmenen viistoista tuntia ja näkis sitä luokan toimintaa. Et jos tuut ihan vieraaseen luokkaan, ja katot yhen tunnin, etkä tiedä mitään oppilaista tai luokan käytänteistä, etkä yleensääkään mistään, niin kyllä se aika irrallista on. Onhan se tietysti resurssikysymys, että onko varoja semmoseen.”*

Orvokki:

Orvokki kaipaa konkreettisempia neuvoja ja vinkkejä tuntien pitämiseen. Hän toivoo, että ohjaajalla olisi tällä alueella jotain uutta annettavaa: *“Ohjaus ei oo ollu kyllä mitään kummosta, tai niin ku syvällistä tai uusia näköaloja antavaa, tai sitten se on ollu semmosta kauheen despoottimaista, että teet näin, ja tässä on sinulle konstruktivismia toimi näin, ja sitten haukuttu jälkeen päin kun ei oo pystyny toteuttaan sitä.”*

Orvokki pitää ohjausta tärkeänä asiana opettajaksi kasvamisen prosessissa. *“Se on ratkasevaa että siulla on joku foorumi missä sie voit purkaa niitä tilanteita. Joku paikka ja joku ihminen, jonka kanssa siulla on niinku niin kutsuttu ammatillinen yhteys ja sama sanasto. Se on just hirveen tärkeätä, että on joku semmonen joka tietää niistä asioista, ja on kokenu ja kiinnostunu, että saa semmosen ihmisen kanssa jutella.”*

Raimo:

Raimo pitää tärkeänä sitä, että ohjaaja olisi harjoittelussa mukana jo suunnitteluvaiheessa.

Hänen mukaansa kaikilla olisi näin *“laajempi näkemys koko jaksoon.”* Harjoitteluiden tavoitteet jäävät hänen mukaansa aina epäselviksi. *“Vedotaan siihen, että jokaisen harjoittelu on erilainen.”* Myös tietynlainen *“turha fraasimaisuus”* tekee harjoittelun tavoitteista epäselviä, ja vierottaa niitä käytännöstä. Esimerkkinä hän mainitsee harjoittelun, jossa oli tavoitteena muokata itselleen oppimiskäsitys. Aikaa tuon käsityksen muokkaamiseen annettiin kaksi viikkoa. Tuon tyyppistä tavoitetta hän *“ei voi ottaa vakavasti.”*

Sulo:

Sulo odottaa eniten Opetusharjoittelu 4:n ohjaukselta selkeyttä. *“Mä ootan selkeitä tavoitteita, selkeitä vaatimuksia, selkeitä ohjeita. Sellasta, että hienot tiedesanat jäis nyt vähäks aikaa pois ja sitä konstruktivismia on nyt tullu niin paljon, että jos sitä tässäkin harjoittelussa taas tuputetaan, niin menee kyllä yli äyräitten.”*

Sulo toivoi myös selkeyttä oman asemansa määrittämiseen. *“Semmosta, että onko harjoittelija niinku toinen luokanopettaja vai puhtaasti ohjattava ja mitä muuta multa odotetaan kuin tuntien pitämistä. Esimerkiks semmonen, että millaset on mun oikeudet sellasissa tilanteissa, joissa joku oppilas ottaa ohjat käsiinsä ja alkaa kokeilla, että miten luokassa voi käyttäytyä kun harjoittelija pitää tuntia. Voinko mä ryhtyä samoihin toimenpiteisiin kuin se luokanopettaja?”*

### **5.1.3 Opiskelijoiden kokemukset opetusharjoittelu 4:n ohjauksesta**

Aulis:

Aulis mainitsi jo ennakkohaastattelussa negatiivisena asiana liiallisen kahlitsemisen opetusharjoittelussa. Hän oli sitä mieltä, ettei opiskelijoille anneta oikeasti mahdollisuuksia kehittää omia ideoitaan, vaikka juuri niin väitetään kaikissa harjoitteluiden aloituspalaverissa. Myös tässä viimeisessä harjoittelussa Aulis oli tyytymätön siihen, että hänelle annettiin *“valmiit mallit siitä miten tunnit on pidettävä.”*

Didaktikkojen osuutta Aulis kertoi ihmetelleensä joka harjoittelussa. Myös harjoittelun jälkeen suoritetussa haastattelussa hän piti didaktikon osuutta *“merkityksettömänä”*: *”Kävi seuraamassa yhden tunnin ja keskusteltiin siitä 5-10 minuuttia.”* Etenkin suunnitteluvaiheessa hän olisi kaivannut didaktikon apua. *“Didaktikolta en saanu minkäänlaista ohjausta suunnitteluvaiheessa, ja luokanopettaja taas määräsi tarkasti miten tunnit oli pidettävä.”*

Aulis piti opetusharjoittelu nelosessa saamaansa ohjausta epämääräisenä ja mielivaltaisena: *”Sain opettajalta ennen harjoittelua sellaset ohjeet, että ei tarvii tehdä tarkkoja tuntisuunnitelmia, et riittää kun on ajatuksia että mitä tekee, ja että jaksosuunnitelmassa lukis sitten että mitä on. Kun mä sitten vein sille ne tuntisuunnitelmat, niin ensimmäiset kommentit oli, että ei tämmösiä tuntisuunnitelmia saa tuoda, et nää on epäsiistejä ja sotkusia. Mä kun luulin että ne tuntisuunnitelmat ois mua varten.”* Hänen mielestään ohjaavan luokanopettajan antamasta palautteesta puuttuivat myös kokonaan rakentavat ainekset: *“Silloin harvoin kun sai palautetta, se oli tuskailua ja voivottelua siitä ettei tästä mitään tule.”* Ohjauksen määrä jäi myös kokonaisuudessaan *“vähäiseksi”* ja hän koki ohjauksen *“alussa tyrmäväksi, ja myöhemmin myötäileväksi.”* Positiivisena seikkana hän mainitsee sen että opettaja ei kertaakaan puuttunut asioihin kesken oppituntia. Saamansa harjoittelunohjauksen hän tiivistää edellisten asioiden perusteella lauseeseen: *“Ei mitään hyötyä.”*

Harjoittelussa on Auloksen mielestä unohdettu, että tarkoitus on kehittää opiskelijan opettajapersoonallisuutta. Hänen mukaansa harjoittelusta on tullut pelkkä *“suoritus.”* *“Ei siinä oo mitään järkee, että viikon sijaisuuden aikana oppii kymmenen kertaa enemmän opettamisesta kuin tämmösessä harjoittelussa. Et jos menee harjottelemaan sellasen ihmisen luokkaan, joka sanoo heti suoraan, että se on nelkyt vuotta opettanu ja tietää kuinka opetetaan, ja on ne omat käytännöt, eikä sillä lailla enää kiinnosta ne harjoittelijan näkemykset, niin en usko että siitä ois voinukaan saada ton enempää irti.”*

Orvokki:

Opetusharjoittelu nelosessa saamaansa ohjaukseen Orvokki oli kokonaisuutena erittäin tyytyväinen. *“Täytyy iloksi todeta, että miulla oli hyviä kokemuksia tästä harjoittelunoh-*

*jauksesta etenkin luokanopettajan kohdalla. Mie sitä mietinkin, että jos näin ei ois käynytkään, niin aika huono-onninen OKL:läläinen oisin, että kaikki harjottelut ois menny semmosella ohjauksella, mitä miulla on tähän saakka ollu. Ois ollu kyllä aika mitään-sanomatonta. No, didaktikko oli aika suurpiirteinen, mutta koska luokanopettaja oli niin asiantunteva, niin ei siinä paljon muut asiat painanu.”*

Viimeisessä harjoittelussa Orvokki sai myös kaipaamiaan konkreettisia opetukseen liittyviä ohjeita. *“Johonkin opetuskeskusteluun on saanu satatuhatta lappua täällä OKL:ssä, joista ei oo ollu mitään hyötyä, niin nyt kun näki miten se opettaja sen tekee, ja sit selittää miulle, että miten se sen tekee, ja sen päälle vielä seuraa ja osaa analysoida, että miten päin se ajatus kulkee. Sit mie kokeilen sen ite ja saan siihenkin vielä ohjausta, niin se on semmosta selkeätä konkreettista opettamisen harjottelua, mitä toivois. Tästä huolimatta miulla oli alote, ja mie sain ite määrittää omat tavoitteeni.”*

Orvokki oli tyytyväinen myös saamansa palautteen laatuun. *“Kaiken kaikkiaan palautteen saaminen oli parasta tähänastisissa harjotteluissa. Se ei ollu vaan semmosta, että no tää oli ihan hyvää ja toi oli huonoo, vaan sitten mietittiin, että miten sen olis voinu tehdä toisin, tai että miten ois voinu toimia, että oppilaat ois reagoinu tietyllä tavalla, tai mietittiin että miksi, ja saatettiin olla eri mieltä tai samaa mieltä, mutta se ei haitannu mitään.”*

Lopuksi Orvokki kritisoi OKL:n ja Normaalikoulun yhteistyötä. *“Esimerkiks kakkosharjoittelu, missä piti ottaa konstruktivismi semmoseks aatteeks, ja pohtia sitä raporteissa ja muissa. Kun ei se opettaja siellä luokassa osannu ohjata sillein konstruktivismiin pohjalta, niin se koko homma jotenkin niinku levähti, ja se meni semmoseks syyttelyks. Et niitten opettajien pitäs olla enemmän tietosia, et missä OKL:ssä mennään. Jos niitten Norssin opettajien linja ois enemmän yhtenäinen, niin ne asiat mitä miulle nyt tapahtu päätössä, ois tapahtunu miulle jo aikasemmin, ja mie oisin nyt pitemmällä.”*

Raimo:

Opetusharjoittelu nelosta Raimolla leimasi suorittamismentaliteetti. Hänen mukaansa *“ohjaavat opettajat, didaktikot ja opiskelijat ovat urautuneet viimeiseen opetusharjoitteluun mennessä toimimaan suoritusperiaatteen mukaan.”* Raimo ei halunnut harjoittelun aikana kritisoida ääneen epäkohtina pitämiään asioita, koska *“halusi välttää kahnauksia”,* ja *“halusi tehdä harjoittelun kaikille helpoksi.”* Hän piti johtoajatukseensa sovittujen asioiden suorittamista, ja sanookin, että hänellä oli *“motivaation puute”,* ja että *“keskustelut ohjaajan kanssa unohtuivat saman tien.”* Harjoittelun jälkeen tehdyssä haastattelussa Raimo kritisoi uudelleen saamaansa palautetta. Hänen mielestään arvokkainta palautetta oli itseltä saatu palaute. Palaute oli hänen mukaansa myös yksisuuntaista, koska hän halusi välttää konflikteja ja tyytyi myöntämään sellaisetkin asiat joista oli eri mieltä.

Sulo:

Opetusharjoittelu nelosessa Sulo oli tyytyväinen siihen, että ensimmäistä kertaa ohjaava opettaja ja didaktikko antoivat vapaat kädet suunnitteluvaiheessa. *“Nyt sai ekaa kertaa toteuttaa opetusta niinkun sitä muutenkin toteuttas, eikä tarvinu matkia ketään.”* Hyvää oli hänen mielestään myös se, että ohjaava opettaja *“osas asettua semmosen ihmisen tasolle, jolla ei oo kovinkaan paljon ehtiny muodostua opetukseen liittyviä rutiineja. Ohjaaja osas antaa selkeitä ja yksityiskohtasia ohjeita, mutta nimenomaan ehdotuksen muodossa.”* *“Sillon ei tullu sitä, että ohjaaja ois jotenkin niinku torjunu.”* Sulo oli myös tyytyväinen ohjaajan tapaan pitää aina ytimekäs palaveri heti tunnin jälkeen. *“Siinä tuli varma olo seuraavasta päivästä, kun edellinen tunti käsiteltiin heti, ja alettiin valmistautua jo tulevaan.”* Motivoivana tekijänä Sulo piti myös ohjaavalta opettajalta saamaansa *“läpi harjoittelun kestänyttä luottamusta”:* *“Jos mä tein virheitä tai olin huolimaton, niin se ei antanu sen vaikuttaa sillä tavalla, että ois ruvennu kohtelemaan mua jollain tavalla yleisesti vastuuttomana tai kykenemättömänä. Se luotti siihen, että mä en tee virheitä välinpitämättömyyttäni.”*

Sulolla oli myös toinen merkittävä ohjaussuhde aineenopettajan kanssa. Häneltä saamaansa ohjaukseen Sulo oli kaikilta osin tyytymätön. Sulo piti *“simputuksena”* sitä, että joutui kirjoittamaan tuntisuunnitelmat uudelleen, koska *“asioita ei oltu kirjoitettu tarpeeksi täydellisillä lauseilla paperille, ja käsiala oli epäselvää.”* Sulon mukaan ohjaajalta puuttui *“täydellisesti kyky antaa vastaanotettavaa palautetta”*: *“ Sen tapa esittää asiat oli semmonen totaalisen musertava. Se kritisoi, suorastaan haukkui usein sillai aika perusteetomastikin, eikä vaivautunu antamaan sanoilleen selityksiä kysyttäessäkään. Se anto suoria käskyjä ja ohjeita siitä, mitä pitäis seuraavaks tehdä.”*

Sulo koki aineenopettajan suhtautumiseen harjoittelijoihin alentavaksi ja epäkunnioittavaksi. Hän kuvailee ensitapaamistaan aineenopettajan kanssa *“turhauttavaksi”* ja kertoo *“ymmärtäneensä heti oman asemansa opettajaan nähden.”* *“Tällä opettajalla oli harjoittelijoita varten erikseen ohjeet luokan seinällä. Mun mielestä tää oli jo yks semmonen merkki että tehdään todella selväksi se ero kaikille, että on opettaja, on oppilaat, ja siinä välissä jossain kulkee semmonen tsuppari, joka kulkee nimellä harjottelija.”* Myös opettajan tapa jatkuvasti keskeyttää tunteja oli Sulon mielestä epämiellyttävää. Hän koki joutuvansa myös oppilaiden silmissä asemaan, josta aiheutui hänelle uskottavuusongelmia. Häntä harmitti myös se, että vaikka hän hallitsee kyseisen aineen hyvin, opettaja sai hänet näyttämään tunneilla *“totaaliselta tumpelolta”*: *“Hän keskeytti usein tunteja jos joku asia ei mennyt hänen mielestään oikein. Se ei malttanu siihen asti oottaa, että se ois antanu sen tunnin mennä loppuun, ja sanonu sitten, että kokeiletko seuraavaks tällasta juttua. Se keskeytti usein tunnin ja tuli itse pitämään keskeytyneen tunnin loppuun. Tuli sellanen fiilis että lapsetkin ihmettelee, että mitä toi harjottelija täällä luokassa tekee, jos oma opettaja kuitenkin loppujen lopuks hoitaa kaiken.”*

Sulo piti kyseisen aineen osalta harjoittelua hyödyttömänä siinä mielessä, että hän ei saanut kokeilla mitään, vaan joutui toimimaan opettajan antamien tiukkojen käskyjen mukaan. *“Sillon se ei oo mitään harjoittelua, enkä mä oo mikään harjottelija. Mä oon kouluavustaja joka tekee mitä opettaja sanoo. Se perusteli tätä sillä, että hän on vastuussa näiden lasten kasvatuksesta, ja tottahan se on, mutta kuitenkin ihminen joka on opettajankoulutuksessa, niin on sille annettava mahdollisuus harjotella omia työtapojaan. Ettei ois vaan semmonen*

*työjuhta, koska harjottelemalla sitä vaan oppii.”*

## **5.2 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa harjoitteluissa**

### **5.2.1 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa aikaisemmissa harjoitteluissa ja mitä he odottavat tulevalta ohjaussuhteeltaan**

Aulis:

Ennen harjoittelua tehdyssä haastattelussa Aulis piti yleisenä sitä, että ohjaussuhde on pinnallinen ja etäinen: *“Ohjaajat ei oo ikinä ollu pätkän vertaa kiinnostuneita tutustumaan ohjattavaansa.”* *“Ohjaajat on joko kaikkietäviä tai välinpitämättömiä.”* Auloksen mielestä tästä seuraa ohjauksen kannalta kummallinen tilanne: *“Täysin vieras ihminen tulee sanoon sun opetuksesta ja opettajapersoonasta.”* Hän mainitsee ohjauksen tärkeimmäksi tehtäväksi opiskelijan tukemisen: *“Ohjauksen pitäis tukea opiskelijaa niin, että harjoittelijoista kasvais itseensä luottavia ja taitavia opettajia.”* Ohjaussuhteen tulisi hänen mukaansa olla avoin ja rehellinen. Kuitenkin hän seuraavassa lauseessa toteaa: *“Ohjaussuhteen onnistumiseen tarvitaan nöyryyttä ja alistumista.”* Hän on siis ilmeisen tyytymätön tavoitteiden toteutumisen suhteen.

Normaalikoulun ja muiden harjoittelukoulujen välillä on Auloksen mielestä selvä *“perusasenne-ero”* harjoittelijoihin suhtautumisessa. *“Norssilla sä et oo mitään, sulla ei oo sananvaltaa ja sua katsotaan suunnilleen nenänvartta pitkin. Muualla sä oot melkein tasavertanen opettajakolleega, vaikka ootkin tekemässä vaan harjoittelua.”* Hänen mielestään muissa kouluissa suhtaudutaan ennen kaikkea luottavaisemmin varsinkin neljättä opetusharjoittelua suorittaviin opiskelijoihin.

Orvokki:

Ohjauksessa on Orvokin mielestä liian vähän keskustelua ja ohjaussuhde jää hänen mielestään usein turhan etäiseksi. *“En toivo että se ois sellasta aikuinen lapselle ohjausta*

vaan niinku enemmän kokemusta omaava neuvois ja se ois enemmänkin semmosta keskustelemaa se ohjaus. Siinä vois olla persoonatkin ehkä enemmän pelissä ja se vois olla niinku henkilökohtasempaa.” Hedelmällisimpänä tilanteena Orvokki pitäisi ohjaussuhteen kannalta sitä, että viimeisessä harjoittelussa didaktikkona olisi sellainen henkilö, jonka kanssa on ollut yhteistyössä jo aikaisemmin. *“Nyt ois hedelmällinen pohja ohjaussuhteelle harjoittelussa, jos didaktikkona ois semmonen ihminen, jonka kanssa on pohdittu esimerkiksi jotain noita etiikkajuttuja tai kasvun ja oppimisen ohjaamisia. Se ois hyvä, että tuntis puolin ja toisin jollain lailla, ja esimerkiksi toisen arvomaailma ja sen tapaset jutut ois jo tuttuja.”*

Kun Orvokilta kysyttiin, että minkälaista on hänen mielestään hyvä vuorovaikutus ohjaussuhteessa, hän vastasi: *“No ensimmäinen asia on että se ohjaaja on miusta kiinnostunu, ja vaikka mie oonkin nuori, niin se silti kunnioittaa miua. Se kunnioittaminen näkyy siinä et miten se suhtautuu minuun. Tällä mie haen ehkä just sitä aikuinen aikuiselle ohjaussuhteesta, ja että mie oon arvokas ilman niitä onnistumisia siellä luokassa. Toivosin että se didaktikko ja luokanopettaja pystyis ottamaan yhen opiskelijan sieltä massasta, eikä ajattelemaan sitä semmosena harjoittelijoiden massana, jota on pakko ohjata kun se nyt kuuluu tähän miun työhöni. Ohjaajilla pitäis olla semmonen elämänmyönteinen ote ja positiivinen suhtautuminen, mikä sitten näkyy eleinä ja ilmeinä, ja ehkä nimenomaan sinä kiinnostumisena. Tommonen luo harjoittelijalle paljon varmemman olon.”* Ennen harjoittelua tehdyssä haastattelussa hän pelkäsi eniten sitä, että saa sellaisen ohjaajan joka *“ei ota opiskelijan mielipiteitä ja näkemyksiä huomioon, ja haluaa vaan opetuslapsia omien ajatustensa taakse.”*

Orvokki odottaa itseltään ohjaussuhteessa avoimmuutta, johon kuuluu myös avoimuus negatiivista palautetta kohtaan. Toisaalta hän toivoo itseltään avoimmuutta myös siinä mielessä, että uskaltaisi ilmaista itseänsä myös silloin kun on eri mieltä. *“Pitäs osata ottaa semmonen negatiivinenkin kritiikki rakennusaineena, eikä niinkään henkilökohtasena moittimisena. Kuitenkin ehkä eniten oppii niistä epäonnistumisista, jos niihin osaa suhtautua oikein. Toisaalta pitäis uskaltaa aina sanoo kun on eri mieltä, ettei ottas vastaan jonkun sanomisia ihan tosta vaan. Pitäs pystyä oleen aktiivinen ja ajatteleen omilla aivoillaan*



*varsinkin sillon, kun ne asiat tulee eteen, et niitä heti mieltis ja prosessois.”*

Raimo:

Raimon mukaan ohjaajien tulisi enemmän hyväksyä opiskelijoiden itselleen muodostamia opetusperiaatteita ja arvomaailmaa. *“Se on ohjaajan ikävä velvollisuus sulattaa mun arvomaailma. Sen mukaan mä tuun myöhemmin kuitenkin opettaan ja jos mä haluan opettaa jollain tietyllä tapaa niin ei se sitä voi muuttaa.”* Toisaalta hän ilmaisee olevansa taipuvainen ottamaan vastaan ohjausta, jos se on tarpeeksi *“asiantuntevaa.”* *“Ohjaussuhteen pitäis olla tasavertanen, mutta toisaalta jos se ohjaaja osottaa pätevyytensä, on niinku tavallaan se ammattilainen siinä, ni mä sulatan sen auktoriteetiaseman, et jos siitä hyötyy.”*

Kysyttäessä esimerkkiä hyvin toimineesta vuorovaikutussuhteesta ohjaajan kanssa, Raimo nostaa esiin palautteen josta on käytännön hyötyä. Hän toistaa tätä teemaa läpi koko ennakkohaastattelun. *“Kun se tunti meni plörinäks, ni se pysty sanoon eri menetelmii mil sitä voi korjata. Se tuns sen luokan hyvin, niin siin on sitten ihan eri filis kuunnella sitä palautetta, ja siit sai sit myös jotain. Et sit kun seuraavan tunnin piti, niin pysty käyttää niitä menetelmiä hyväkseen, ja ne toimi.”*

Raimo arvioi kuitenkin omat vaikutusmahdollisuutensa ohjaussuhteeseen hyväksi. Hänen mielestään opiskelijalla on yleisesti ottaen halutessaan mahdollisuus vaikuttaa ohjaussuhteen laatuun. *“Kyllä mä voin siihen kanssakäymiseen vaikuttaa mut esimerkiks didaktikon sitoutumiseen mä en voi vaikuttaa. Jos se ei käy paikalla niin eihän meille mitään ohjaussuhdetta voi ees tulla.”*

Sulo:

Hyvän ohjaussuhteen luominen ei Sulon mielestä vaadi minkäänlaista tutustumista ohjaajan ja harjoittelijan välillä. Ennemmin hänen mielestään tarpeellisen tilan antaminen molemmiin puolin parantaa ohjaussuhteen onnistumisedellytyksiä. *“Ohjaajan pitäis*

*antaa tavoitteiden muodostua harjottelijalla itsellään sillä tavalla, ettei siinä suljeta pois oman toimimisen mahdollisuuksia, niin kun on usein käynyt. Sit se on just semmosta esittämistä. Mä oon parissa harjottelussa fanannu opettajaa sillai, että mä yritin ihan mahottomasti kopioida niitten tyyliä, mut ei se toiminu, koska niillä oli siellä paljon sellastakin mikä ei sovi mun ajatustapaan.”*

Kun Sulolta kysyttiin arviota siitä, että millaiseksi hän ajattelee omat vaikutusmahdollisuutensa siihen, millaiseksi hänen oma roolinsa tulee ohjaussuhteessa muodostumaan, hän vastasi: *“Mahdollisuus vaikuttaa omaan rooliinsa on hyvin suuri. Mä oon huomannu et jos mä oisin edellisissä harjotteluissa avannu suuni niistäkin asioista, mistä mä oisin halunnu puhua, mutta en välttämättä uskaltanu, niin ei se oiskaan maailmaa kaatanu tai romuttanu mitään. Mut se edellyttää sitä, että harjotteluun mennessä on jo itelläkin tiedossa, että mitä oikein haluaa siltä harjottelulta. Sit vaan ohjaajan työtä helpottaa sekin, että harjottelijana uskaltaa avoimesti kysyä kaikesta, mikä on epäselvää.”*

#### **5.2.2 Millaisena opiskelijat kokevat ohjaussuhteensa opetusharjoittelu 4:ssä**

Opetusharjoittelu neljässä Auloksen ja ohjaavan opettajan välistä ohjaussuhdetta leimasi sama pinnallisuus jota hän kritisoi aikaisemmissa harjoitteluissa olleen. Aulis kuvaa ohjaussuhdetta *“virkamiesmäiseksi”* ja sanoo toiminnan olleen *“molemminpuolista sopeutuvaa sietämistä.”* Ohjaustilanteita hän kommentoi: *“Ohjauksissa käydään läpi komerot ja paperiveitset, muttei mennä yhtään niitä tavaroita syvemmälle.”* Hänen mielestään myös opettajan *“järkyttymiskynnys”* oli niin matalalla, että se vaikeutti ohjaussuhteen muodostumista: *“Mun mielestä sekin kertoo jo aika paljon ohjaussuhteesta, et jos ensimmäisen päivän jälkeen kommentit on käsi poskella ja kauhistuneella ilmeellä että minkä takia sut on tänne alkuopetusluokkaan laitettu, ja että voi kunpa minä voisin laittaa sanat sinun suuhusi, kun ei nuo oppilaat varmaan ymmärtäneet kun sinä puhut niin aikuismaisesti. Tämmönen lähtökohta tuntuu tota noin aika lailla tylyltä.”*

Ohjaava opettaja ei Auloksen mielestä halunnut edes tutustua harjoittelijan näkökulmaan, vaan antoi selkeät määräykset siitä miten työt tehdään: *“Jos luokanopettaja ois ees pikku-*

*sen pystynyt tutustumaan siihen harjottelijan näkökulmaan niin kommunikaatiolla ois ollut mahdollisuuksia olla kakssuuntasta.” Tästä seurasi se, että harjotteluun tuli suoritusmentali-  
teetti: “Oppi tietämään mitä se opettaja haluaa, että sais sen harjottelun hyväksytysti läpi.” Myös Auliksella oli tässä suhteessa motivaationa “halu välttää törmäyksiä.” Toimintaa vaikeutti vielä se että “yhteinen kieli jäi löytymättä” ja se, että “ohjaajan antamat ohjeet olivat mielivaltaisia ja ristiriitaisia.” Ohjaava opettaja halusi sanella tarkasti miten luokassa tuli toimia, eikä ollut halukas neuvottelemaan muista vaihtoehdoista: “Tuli selväks, että nyt vaan tehdään tarkasti neuvojen mukaan niin kaikki menee hyvin. Ei toisaalta tarttenu itte mieltä. Opetusharjoittelijana sitä on jotenkin aistivinaan, että siitä seuraa vaan hankaluuksia itelleen, että mieluummin luovii sillä lailla tunnelmaa aistien .”*

Kun Aulista pyydettiin mainitsemaan tilanteita, joissa hänellä syntyi hyvää vuorovaikutusta ohjaajan kanssa hän oli melko pidättyväinen: “Kyllä se hyvä taitaa olla vähän korkea arvosana. Kai se tyydyttävää on kun homma on saatu hoidettua eikä kellään oo varmaan mitään suurempia traumoja, mutta kyllä se tilanne oli koko ajan semmonen että jos yritti jotain asiaa selvittää ja moneen kertaan niin ei vaan toisessa päässä reseptorit ottanu mitään vastaan, että oli kyllä ymmärrykset kaukana toisistaan. Siihen suuntaan oli turha yrittää laittaa viestejä. Ne liikkuu vaan toiseen suuntaan.” “Et kun kysy jotain niin se oli aina niinku hyökkäys. Sitä niinku astu jollekin reviirille tai puuttu yksityisyyteen, vaikka ois vaan jotain opetuksellista asiaa kysyny.”

Orvokki:

Orvokki antaa harjoittelun jälkeen suhteestaan ohjaavaan opettajaan hieman ristiriitaisen kuvan kuvaillessaan heidän keskinäistä kommunikointiaan rehelliseksi: “Me puhuttiin kaikesta suoraan.” Heti perään hän kertoo kuitenkin että opettaja “viestitti ja osoitti käytöksellään jos ei pitänyt jostakin mitä mie tein.” “Kun se opettaja halus, että mie puuttusin tiukemmin semmosten läpänaukojapoikien käyttäytymiseen, niin se kyllä viestitti että pitäis olla tiukempi, ja oli sitten tyytyväinen kun puutu tiukasti siihen hommaan. Sit jos mä vähän niinku sorruin kaveeraamaan oppilaitten kanssa, niin se kyllä anto ymmärtää et toi ei oo kyllä kovin fiksu.” Orvokki kuvailee ohjaussuhdetta ennen kaikkea “luonte-

vaksi.” Hän arvosti sitä, että vaikka opettaja oli hyvin kokenut ja asiantunteva, Orvokki koki olevansa tasaveroinen työkumppani opettajan kanssa. Toisaalta taas hän seuraavassa lauseessa toteaa tasa-arvoisen ohjaussuhteen olevan *“absurdi ajatus.”* Tärkeänä hän piti myös sitä että ohjaussuhde oli kuitenkin *“aikuinen aikuiselle -ohjaussuhde.”*

Luokanopettaja edusti Orvokille jonkinlaista opettajan ihannekuvaa, ja hän tunnustaakin avoimesti ihailevansa opettajan ammattitaitoa. *“Oli semmonen olo, että tuossa on nyt sitten täydellinen opettaja, tuohon minun täytyy pyrkiä. Siitä huolimatta oltiin kuitenkin siinä ihmisinä ja pystyttiin sanoon suoraan asioista puolin ja toisin.”* Toisaalta hän olisi kaivannut ohjaustilanteisiin enemmän rauhallisuutta. *“Tää opettaja oli semmonen tosi jämpä ihminen, ja kiiruhti koko ajan eteenpäin. Itse taas on sellanen, että tarvis aikaa, niin ehkä sellanen levollisuus puuttu niistä tilanteista.”*

Orvokki antaa kiitosta ohjaajansa vuorovaikutustaidoista ja pitää saamaansa palautetta oikeudenmukaisena ja rakentavana. *“Miulla oli tilaa olla oma itteni ja mie näkisin et myö oltiin niin tasavertaset kun tollasessa suhteessa voi olla, kun se asetelma on kuitenkin alun alkaen semmonen, et se toinen on väkisinkin auktoriteetti ja tietyllä tavalla ylempänä. Hän osas olla kannustava ja huomasi kyllä ne miun vahvimmatkin puolet ja sillä tavalla just kannusti niitten käyttöön, eikä sanonu mistään sillä tavalla tuperruttavasti. Semmonen negatiivinenkin palaute oli kuitenkin rakentavaa, et kyllä se vuorovaikutus ainakin tähän suuntaan miun mielestä oli toimivaa. Toisaalta sitten taas siihen vuorovaikutuksellisuuteen kuuluu se että mie pystyisin jotenkin rikastuttamaan myös hänen työtään, et mie haluisin miettiä et se ois vasta niinku se ohjaussuhde.”*

Nelosharjoittelussa Orvokki koki mahdollisuutensa vaikuttaa ohjaussuhteeseen erittäin hyväksi. *“No kyllä miulla oli mahdollisuuksia vaikuttaa siihen ohjaussuhteeseen just sen puolen verran. Kyllähän tämmönen suhde on just sen näkönen kun ne ihmiset on. Yleensä sitä saa vastakaikua, jos osaa ittekin ajatella asioita muitten lannalta. Pitää voida luottaa siihen, että jos menee puolitiehen vastaan, niin se toinenkin tulee.”*

Orvokki oli muiden haastateltavien tavoin tyytymätön ohjaussuhteeseen didaktikon kanssa. Hän toteaa, että mitään ohjaussuhdetta ei voi muodostua noin *“minimaalisella kontaktilla.”* Hän piti didaktikkoa *“suurpiirteisenä”* ja *“turhana.”* *“Se tyyty melkein kaikkeen mitä mie sanoin tai tein. Ihan sama oisko sitä ollu siellä käymässä ollenkaan.”* Orvokin mukaan on välttämätöntä, että ohjaaja tuntee harjoittelijan myös ihmisenä. Hänen mukaansa vain silloin ohjauksella on *“mahdollisuudet tukea harjoittelijan persoonallista opettajaksi kasvua.”* Tässä mielessä hän oli tyytyväinen suhteeseensa luokanopettajan kanssa, mutta tyytymätön suhteessa didaktikkoon.

Raimo:

Raimo kuvailee suhdettaan ohjaavaan opettajaan harjoittelun jälkeen tehdyssä haastattelussa *“pinnalliseksi asioiden läpikäymiseksi.”* *“Se opettaja ei selvästikään halunnu puhua niistä luokan todellisista ongelmista, ni ei sitä sit itsekään ruvennu väittämään. Ei se ollu mitenkään vahingollista muttei hyödyllistäkään.”*

Opetusharjoittelu nelosessa Raimo oli tyytyväinen siihen, että hänen annettiin melko vapaasti toteuttaa asioita omalla tyylillään. *“Ei siellä ruvettu mitään luonnetta muuttamaan tai tällasta. Sai olla oma ittensä kuitenkin.”* Hän koki kiusallisena opettajan tavan huudella kesken tunnin ohjeita opetukseen. Hän ei kuitenkaan ilmaissut kiusaantuneisuuttaan, koska halusi *“välttää törmäyksiä.”* *“Sellanen mist oli ongelmii, ni oli just tää opettajan huuteleminen sinne väliin, johon ei sit viittiny sanoo ettei loukkais tätä opettajaa ja tekis hommaa hankalaks, et kärsi sen tavallaan nahoissaan.”*

Sulo:

Sulolla oli opetusharjoittelu nelosessa kaksi merkittävää ohjaussuhdetta. Hän sai paljon ohjausta luokanopettajalta ja aineenopettajalta. Luokanopettajan ja itsensä väliseen ohjaussuhteeseen Sulo oli lähes kaikilta osin tyytyväinen. Hän kuvailee suhdetta *“luottamukselliseksi ja rehelliseksi.”* Opettaja oli Sulon mielestä myös poikkeuksellisen rohkea koska hän *“uskalsi myöntää myös omat epäonnistumisensa.”* Sulo kiittelee ohjaajan

persoonaa tuon tyyppiseen työhön *“erittäin sopivaksi.”* *“Mulla oli ymmärtävä ja tukeva henkilö luokanopettajana.”* Hän oli tyytyväinen myös siihen, että opettaja uskalsi antaa vapautta ja vastuuta jo suunnitteluvaiheessa. *“Jos opettaja oli eri mieltä se anto ehotuksen, muttei koskaan tyrmänny mitään.”* Opettajan luokassa vallitsi Sulon mukaan *“positiivinen ilmapiiri, jossa oli helppo työskennellä.”* Hän ihaili *“luokanopettajan positiivista asennetta työhönsä.”*

Aineenopettajan kanssa vallinneeseen ohjaussuhteeseen Sulo oli puolestaan täysin tyytymätön. *“Meillä oli muuri välissä. Aluksi hän ei ymmärtänyt, ja sitten musta alko tuntua ettei hän halunnukaan ymmärtää.”* Aineenopettajan tapa esittää asiat oli Sulon mielestä *“tyrannimainen”*: *“Haukkui sekä suunnitelmat että tunnit ilman perusteluja, ei perustellut edes kysyttäessä ja antoi ehdottomia käskyjä .”* Tämä johti heidän suhteessaan Sulon mukaan siihen että *“ei todellakaan tehnyt mieli ottaa opiksi.”* *“Yhen kerran me pystyttiin keskustelemaan sillai, ettei se palaute tullu haukkumisen tai ivaamisen muodossa.”* Pienen ajan kuluttua Sulo oli sen verran turhautunut, että unohti omat tavoitteensa ja päämääränsä ja alkoi *“suorittaa”* harjoittelua. *“Lopulta omaksuin sen opettajan työtapoja sen verran kun mä oletin, että on tarpeellista, että se päästää mut läpi.”*

Sulo koki epäonnistuneensa myös itse suhteessaan aineenopettajaan. Jossain vaiheessa hän lakkasi yrittämästä turhaututtuaan ja hermostuttuaan. *“Mulla rupes yhdessä vaiheessa keittää, ja tuli sellanen perkelemininki, et mä meinasin heittää sille ihan kampoihiin. Et mietin, että mitähän siellä tunnilla vois tehdä semmosta, mikä oikeen ärsyttäs sitä opettajaa. Mut mä kyllä vaistosin, et se on semmonen tyyppi, että jos sitä ärsyttää niin ite siinä vaan turpaansa saa.”*

### 5.3 Harjoittelunohjauksen merkitys opettajaksi kasvamiselle

#### 5.3.1 Opiskelijoiden odotukset harjoittelunohjauksen merkityksestä opettajaksi kasvamiselle

Raimo:

Raimo ei odottanut ohjauksen olevan *“kauhee kulminoitumispiste, koska se on niin lyhytkaista”*. Hänen mukaansa se voi muodostua kulminaatiopisteeksi vain, jos keskusteluista opettajien kanssa muodostuu tulevaisuuteen kantava tapa.

Aulis:

Aulis koki odotuksensa harjoittelunohjauksen kasvattavasta vaikutuksesta Raimoakin niukempaan todeten: *”No eipä juuri. Kyllä niinku varmaan päivän sijaisuus kasvattaa enemmän kuin koko päättöharjoittelu epäilen.”* Hän ahdistui, kun kysyimme lausunnon perusteluista ja myönsi, että *“vois olla varmaan kasvattavaakin”* ja että *“se kai siinä tarkoitus olis.”*

Sulo:

Sulo nosti esille kaksi kasvunpaikkaa harjoittelunohjauksessa: *“tuntisuunnitelmien hyväksyminen, niiden kommentoiminen ja sitten tunnin jälkeen palautteen anto.”* Hänen mielestään *“siihen asti voi mennä hymyilemällä, mutta viimeistään siinä vaiheessa joko komahtaa tai sitten ei pamaha.”* Hän korostaa palautteenannon merkitystä siitä näkökulmasta, että *“kun se tulee ihmiseltä, jolla on mieletön vaikutusvalta niihin lapsiin, niin se on itseasiassa semmonen pysäyttävä juttu.”* Sulon mukaan painoarvoa palautteelle tuo myös sen omakohtauus: *“Kun on yrittänyt toteuttaa sisintä haluaan ja tuo työnsä toisten silmien eteen, et se on isokin paikka kyllä.”* Palautteenannon hienovaraisuudesta Sulo viittaa molemminpuoliseen *”viestinnän vaikeuteen; että miten sanot sen, mitä ajattelet niin, ettet loukkaa toista.”*

Orvokki:

Orvokki piti etukäteen ratkaisevana kasvulle sitä, että *“on joku foorumi, jossa voi purkaa niitä tilanteita, että on niin kutsuttu ammatillinen yhteys johonkin ihmiseen, et on niinku sama sanasto ja sillä tavalla.”* Hänen mielestään se ei välttämättä ole yhteys ohjaajaan: *“Jos ohjaajan kanssa synkkaa, niin se voi olla hyvinkin ratkaisevaa...mutta mie uskon kyllä toisaalta siihen, että jos se ei oo siinä, niin sit se on jossain muualla.”* Tärkeää on kuitenkin, että on *“joku, jonka kanssa puhuu, joka ite myös tietää asioista, joka on kokenu ja on kiinnostunu.”* Tällaisesta ohjaussuhteesta Orvokilla ei ole päättöharjoitteluun lähettäessä kokemusta. Hän pohtii, josko olisi tämän johdosta *“kasvanu jotenki enemmän omannäköiseksi ja varmemmaks niinku siinä itsessäni, vai onko se kenties kääntyny niin, että mie oon menny jotenkin kieroon..vähän eksyksiin, et en tiedä.”*

### ***5.3.1 Opiskelijoiden kokemukset harjoittelunohjauksen merkityksestä opettajaksi kasvamiselle***

Raimo:

Kysyttäessä ohjauksen merkityksellisyyttä opettajaksi kasvamisessa Raimo oli niukkasanainen. Hän kuvasi merkitystä sanoin *“hyvin minimaalinen”* ja perusteli tätä: *”jos ois tapahtunu jotain tällaista suurta opettajaks kasvamista, niin ois kyllä näissä ohjaajan keskusteluisakin joutunu niinkun enemmän puolustautumaan tai perustelevaan...et niitä ois jääny miettimään niitä keskusteluja.”* Raimon mielestä omalla toiminnan arvioinnilla oli enemmän merkitystä. Raimo kertoi myös, että *“jos joku ehkä varmistui, niin se, että ehkei olekaan opettajana loppuelämäänsä.”*

Aulis:

Auloksen mukaan kasvu luokanopettajan ohjaussuhteessa oli että *“oppi taas, että kuinka erilaisia ihmiset ovat ja vaistoamaan.”* Lasten kautta hän pystyi kuitenkin oppimaan aika paljon. Hän jäi kaipaamaan *“käytännön opetuksellisia näkökulmia”* ja *“omaan opetustoi-*



*mintaan puuttumista.”*

Sulo:

Sulon kasvulle opettajaksi ohjaussuhde luokanopettajaan antoi *“uskoa kovasti vaikealta tuntuneeseen opettajan päivittäisten hommien tekemiseen”*, millä hän tarkoitti henkistä jaksamista ja ihmissuhteiden tasapainossa pitämistä kollegoitten ja koulun muun henkilökunnan kanssa: *“...tuota kun kattoo, millä rautasella uskolla siihen..että kaikki tulee järjestymään, kun pitää positiivisen asenteen niin..se tällä asenteella se luokanopettaja sitä työtään teki, niin mä ihan rehellisesti voin sanoo, että mä ihailen hänen asennettaan ja sain siitä uskoa ittellekkin, et vaikka siinä väsyinkin, ei tartte tulla asenteeltaan semmoseks..heh jotenkin negatiiviseks.”*

Orvokki:

Orvokki pohti ohjauksen merkitystä opettajaksi kasvulleen viitaten teoriaopintojen keskusteluihin: *”Me pysytään niinku sillä arkitasolla niin kauan, ennen kuin tulee jotain semmosta, joka suuntaa syvemmälle...et jos on joku ihminen tai kirja tai on joku teoria, jonka kautta pystyy avartamaan omia ajatuksia niin sillähän on ihan suunnaton vaikutus kaikelle sen jälkeiselle toiminnalle.”* Orvokin ohjaaja pyysi häntä etukäteen pohtimaan käsitteitä opetuskeskustelu, tavoitteiden asettelu, ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys *“ja niitä sitten pohdittiinkin paljon yhdessä, et niihin sai semmosen..pisteen käytännöstä, että oli toisaalta toisin päin tää asetelma.”*

Edellisten lisäksi Orvokille jäi positiivisena kokemus siitä, että *“mie oon ihan jees ja että miusta voi tulla hyvä opettaja, tai että miussa on jo ne ainekset..jos vaan haluun sitä tosiaankin harjotella ja mieltä.”*

## 6 TULOSTEN TULKINTA

### 6.1 Opettajankoulutukselle asetetut tehtävät ja tavoitteet verrattuna opiskelijoiden kokemuksiin

#### 6.1.1 Opettajan pedagogiset opinnot ja laaja-alaisen pätevyyden käsite

Opettajan pedagogiset opinnot muodostavat koko opettajankoulutusta koskevan yhteisen ydinaineksen. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan mukaan koulutus tähtää laaja-alaiseen opettajuuteen, joka voidaan ymmärtää sekä lainsäädännöllisesti, että toiminnallisesti. Laaja-alaisen pätevyyden perusteena ovat pedagogiset opinnot ovat kasvatustieteellisiä aineopintoja, jotka painottuvat didaktisesti ja sisältävät harjoittelua. Ne ovat laajuudeltaan 35 ov. Laaja-alaisuuden perusajatus on se, että opetuksen ja oppimisen suhteesta on saavutettavissa sellainen ydintieto, joka on yleistettävissä ainakin kaikkeen koulumuotoiseen opetukseen. Opettajan ammattitaidon painotus siirtyy opetuksen ongelmien ratkaisemisesta oppimisen ongelmien ratkaisemiseen. Tällainen oman työn kehittäminen perustuu uudistavan oppimisen periaatteeseen. Tässä tutkimuksessa vertaamme viime aikoina opettajankoulutukselle ja opetusharjoittelulle asetettuja tavoitteita opiskelijoiden kokemuksiin. Tarkoituksemme on selvittää kokevatko opiskelijat tavoitteiden toteutuvan.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan opinnoissa perehdytään opettajan pedagogista toimintaa ohjaavaan tietoainekseen seuraavien teemojen kautta: orientoituminen opettajan työhön, yksilön ja ryhmän kohtaaminen, kasvun ja oppimisen ohjaaminen sekä opettajan erilaiset toimintaympäristöt. Opettajan ammattitaidon perustekijät ovat 1) kasvun ja kehityksen yleispiirteiden tuntemus, 2) oppimisen teoriat, erilaiset tavat opettaa ja järjestää oppimistilanteita tavoitteisesti, 3) toimiminen vuorovaikutuksessa kouluyhteisössä, 4) opetettavan aineen sisällön syvälinen hallinta, 5) yhteiskunnallisten ilmiöiden tulkitseminen, 6) koulun toimintaa säätelevien lakien ja asetusten tuntemus sekä 7) tutkivan opettajan valmiudet ja ammatillisen osaamisen tietoinen kehittäminen.

### ***6.1.2 Refleктоiva toiminta ja teorian tiedon yhdistäminen käytäntöön***

Tässä tutkimuksessa käsittelemme opettajaharjoittelua, jonka teemana on *“Ammatillinen itseohjautuvuus.”* Haastattelimme opiskelijoita myös ennen tätä harjoittelua ja kyselimme etukäteen heidän odotuksistaan harjoittelun suhteen. Näissä ennakkohaastatteluissa he kertoivat paljon myös aikaisempien harjoitteluiden kokemuksistaan, joten esittelemme myös haastateltavien näkemyksiä kolmesta aikaisemmasta normaalikoululla suoritetusta harjoittelusta.

Korkeakouluopetuksen kehittämisessä on viime aikoina siirrytty korostamaan aktiivista opiskelua, mikä merkitsee opiskelijoiden omatoimisuutta ja itseohjautuvuutta tukevien menetelmien käyttämistä (Hakkarainen 1993, 473-481). Aktivointi on merkinnyt reflektiivisen ajattelun korostamista. Refleктоiva toiminta tarkoittaa opetustyössä Zeichnerin (1983; Zeichner & Liston 1987, 23-48) mukaan sitä, että koetetaan tarkistaa jatkuvasti arkipäivän uskomusten ja oletamusten perusteita. Refleктоivan toiminnan vastakohta on rutiininomainen toiminta, jota ohjaavat perinteiset näkemykset ja ulkoinen auktoriteetti. Joillakin haastateltavilla oli ongelmana juuri ohjaavan opettajan autoritäärinen tapa sanella tiukat raamit harjoittelijan opetukselle. Osa kritisoi myös sitä, että palautteessa tyydyttiin toteamaan hyvät ja huonot asiat, eikä annettu opiskelijalle mahdollisuutta refleктоida omaa toimintaansa. Opiskelijat kuitenkin kertoivat harjoittelun aikana pohtivansa koko ajan etu- ja jälkikäteen omaa opetustaan. He mainitsivat liiallisen ohjailun ja yksipuolisen palautteen rajoittavina tekijöinä refleктоinnin kannalta. Yksipuolisella palautteella he tarkoittivat sellaista palautetta, missä opiskelijalle valmiiksi kerrotaan mitä pitää opetuksessa muuttaa ja mikä on hyvää.

Nyky näkemyksen mukaisesti opettajankoulutuksen tehtävänä on voimistaa tutkimukseen pohjautuvaa opettajaksi *“tulemisen”* prosessia sekä opiskelijan sisäistä työskentelyä, ja siinä yhtenä keskeisenä asiana kriittisen ajattelun oppimista (Ojanen 1997, 7). Ojaseen mukaan opiskelija oppii tällöin kehittämään uutta tietoa ja käyttämään sitä tieteenteoreettisella tavalla. Haastateltavat kommentoivat tieteellisen tiedon merkitystä opettajaksi kasvamisen prosessissa hyvin niukasti. He mainitsivat ryhmäohjaukset, joissa olleet

teorioihin pohjautuvat keskustelut jäivät heidän mielestään irrallisiksi. Myöskään harjoitteluihin nivoutuvia pienoistutkimuksia he eivät arvostaneet kovinkaan korkealle. He pitivät niitä lähinnä ylimääräisenä välttämättömänä pahana, joiden todellinen nivoutuminen itse harjoitteluun jäi irralliseksi. Lisäksi Orvokki mainitsee harjoittelun, jossa ohjaava opettaja ei ollut tarpeeksi hyvin perillä konstruktivismista, että olisi kyennyt ohjaamaan harjoittelua sen pohjalta. Kun työskentely ei sujunut, *“homma meni syyttelyks”*. Myös muut haastateltavat olivat sitä mieltä, että useinkaan ohjaavat opettajat *“eivät ole ajan tasalla siitä, missä OKL:ssä mennään”*. He toivoivat yliopiston ja normaalikoulun välille parempaa yhteistyötä.

Opettajan ammatillinen minäkäsitys muokkautuu Korpisen (1990, 182) mukaan koulutusprosessin kuluessa niiden kokemusten kautta ja erityisesti sen palautteen avulla, jota opiskelija saa hänelle merkityksellisissä opintojen vaiheissa. Tässä mielessä haastateltavat kokivat palautteen joko liian epämääräiseksi tai mustavalkoiseksi. Yleisesti he kritisoivat ennen harjoittelua suoritettua haastattelussa saamaansa palautetta kautta linjan (*“kahteen kolmeen minuuttiin puuttumista”, “joo ihan hyvä”, “haukkumista”, “toi oli ihan kiva, mutta toi oli huonoa”*), mutta opetusharjoittelu nelosessa heillä oli jo positiivisiakin kokemuksia saamastaan palautteesta. He pitivät hyvänä palautetta, jota pystyi käyttämään *“rakennusaineena.”*

Kun ennakkohaastattelussa opiskelijoilta kysyttiin, että mikä on heidän mielestään huonointa, mitä voi tulevassa harjoittelussa ohjaussuhteen kannalta tapahtua, he vastasivat, että pahinta on, jos saa sellaisen ohjaajan, joka ei ota harjoittelijan persoonaa huomioon, eikä ole kiinnostunut harjoittelijan näkökulmasta tai mielipiteistä. Heillä kaikilla oli tällaisia ohjauskokemuksia edellisistä harjoitteluista. Opettajan tärkein työväline on Korpisen mukaan kuitenkin hänen oma persoonansa. Opettajankoulutus eri muodoissaan on tämän työvälineen, oman minän jatkuvaa kehittämistä ja rakentamista. Opettajankoulutuksen läpäissyt opettaja ei ole kuitenkaan valmis opettaja, vaan opettajaksi kasvu on elinikäinen prosessi (Opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän muistio 1983, 10). Opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän mukaan opettajankoulutuksella on tärkeä rooli opettajaksi kasvun tukemisessa, kasvamaan saattamisessa.

Yksi yhteinen aihe kaikilla haastateltavilla oli harjoittelun "*suorittaminen*". Varsinkin kun harjoittelijat jostain syystä joutuivat kokemaan jonkunlaisen pettymyksen, he kertoivat alkaneensa "*suorittaa*" harjoittelua. Kun he joissakin tapauksissa kokivat, että heidän ainoa tehtävänsä oli vain ja ainoastaan tehdä mitä käsketään, he alkoivat miettiä harjoittelua siltä kannalta, että "*mitä mun täytyy tehdä, että mä saan suoritettua tän hyväksytysti läpi*". Opettajankoulutuksen, siinä missä muunkin korkeakouluoppimisen, paradigman pitäisi kuitenkin Ojasen (1997, 7) mukaan haastaa opiskelijan intelligenssiä, tiedonhalua, kriittistä ajattelua ja yhteistoiminnallista oppimista. Ojasen mukaan opettajankoulutuksen perustehtävänä on laukaista käsitteellinen muutos opiskelijassa ja auttaa häntä "käyttämään päätään." Akateemisen opiskelun tulisikin merkitä ennen kaikkea kurinalaista syventymistä asioiden olemukseen - ei koulutusohjelman kuuliaista läpikäymistä tai päätöntä juoksua luennoilta toiselle. Juuri tuota kuuliaista koulutusohjelman läpikäymistä harjoittelu haastateltavien kohdalla huonoimmillaan oli.

Opettajankoulutuksen tehtävä on valmistaa opiskelijaa kohtaamaan tulevan työnsä haasteet. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan opettajan työ voidaan jakaa kolmeen alueeseen. Opettajan tärkein tehtävä on oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa toimiminen. Toinen opettajan tehtäväkenttä on tutkia ja kehittää omaa työtään erilaisissa työyhteisöissä. Kolmanneksi opettajan on tärkeää tiedostaa työnsä yhteiskunnallinen merkitys ja toimia rakentavan kriittisesti ja tulevaisuuteen suuntautuen. Haastateltavien mukaan oppilaiden kanssa toimimista harjoitellaan koulutuksessa hyvin lukuunottamatta normaalikoulun oppilaiden tottumista harjoittelijoihin ja epärealistista tuntien suunnittelu- ja valmistelutyötä. Oman työn tutkimisen ja kehittämisen harjoittelu jää heidän kokemuksensa mukaan irralliseksi. Opettajan työn kolmatta aluetta, eli yhteiskunnallista aspektia ei heidän mukaansa käsitellä harjoitteluissa.

### ***6.1.3 Opettajankoulutuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen opiskelijoiden kokemana***

Opettajankoulutuksen tavoitteena on *laaja-alainen pätevyys* (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999). Salmisen mukaan tämä laaja-alainen opettajuus asettaa opettajankoulutukselle useita haasteita: koulutuksen tulisi tarjota suotuisa opiskeluympäris-

tö, ohjata reflektointiin, itseohjautuvuuteen ja kriittiseen ajatteluun. Aktiivisesti tietoa hankkiva, itseohjautuva sekä kriittisesti itseään, työtään ja elämäänsä refleктоiva opettaja kykenee toteuttamaan itseään laaja-alaisesti (Salminen 1994, 24-27).

Koulutuksen tavoitteena on kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan, että

- käytännön tieto ja teoreettinen tieto integroituvat
- lähestytään dialogista ohjaussuhdetta
- opiskelijaa tuetaan oman ajattelutavan erittelyssä.

Nummenmaan ja Ruposen mukaan opetusharjoitteluissa opiskelijat saavat ainoat todelliset kosketukset koulumaailmaan opettajankoulutuksen aikana. (Kohti opettajuutta 1993, Nummenmaa&Ruponen 1996, 177-187). Haastateltavat eivät kuitenkaan Orvokkia lukuunottamatta kokeneet harjoitteluiden aikana eikä niiden jälkeenkään käytännön opetustyön ja teoreettisen tiedon kohtaavan toisiaan. Ohjaussuhteen dialogisuus oli haastateltavien mukaan erittäin vähäistä ja sattumanvaraista ohjaajasta riippuen. He kokivat myös, että heidän saamansa palaute ei kannustanut reflektointiin. Opettajankoulutukselle asetettu käytännön tiedon ja teoreettisen tiedon integroitumisen tavoite ei siis toteutunut haastateltavien mielestä harjoitteluissa kovinkaan hyvin.

Koulutuksen tarkoitus on kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan mahdollistaa sellainen teorian ja käytännön suhde, jossa kokemusperäiset käsitteet kehittyvät ja raivaavat tietä tieteellisten käsitteiden konkreettistumiselle. Vastavuoroisesti tieteellisten käsitteiden kehittyminen mahdollistaa arkikäsitteiden kehityksen täsmällisemmiksi. Teoria-käytäntö -suhteessa käsitteellinen uudistaminen on jatkuvaa. Haastatellut opiskelijat arvelivat teoreettisen tiedon yhdistämisen konkreettiseen opetustyöhön niin hitaaksi prosessiksi, ettei se näin lyhyellä aikavälillä saa juuri minkäänlaista kiinnityskoh-  
taa.

Muutoskeskeinen maailmankäsitys edellyttää omien tulkintojen ja oman merkityksenannon ymmärtämistä (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999). Oman ajatteluta-

van erittely ei ole myötäsyntyistä. Koulutuksella voidaan kehittää sensitiivisyyttä, itseanalyysiä ja -arviointia. Tähän toimintaan viittaava reflektion käsite painottaa yksilön ajattelutoimintaa. Opettajankoulutuksen tavoitteisiin kuuluu näin *oman työn tutkiva kehittäminen*. Harjoitteluiden aikana haastateltavat kertoivat pettyneensä siihen, että he saivat palautetta, joka ei jättänyt tilaa itsereflektoinnille. Oman ajattelutavan erittelyä ei heidän mielestään ruokittu tarpeeksi. Syyksi tähän he arvelivat kaikkia harjoitteluita vaivaavan aikapulan.

## **6.2 Opetusharjoittelun tavoitteet verrattuna opiskelijoiden kokemuksiin**

Ennen opetusharjoittelu nelosta suoritettussa haastattelussa opiskelijat ihmettelivät harjoitteluiden tavoitteiden ja teemojen "*sekavuutta*" ja "*epämääräisyyttä*." Osa opiskelijoista oli tyytymättömiä siihen, että "*ei tiennyt, mitä oikeastaan odotetaan, oli vaan joku abstrakti teema*." Luokanopettajakoulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu teoriaopintoja opetus käytäntöön integroivana opintokokonaisuutena muodostaakin Blombergin (1990, 1) mukaan varsin monimutkaisen, vaikeasti jäsennettävän ja hahmotettavan systeemin eri harjoittelujaksoineen ja ohjausmuotoineen. Nummenmaa & Ruponen (1996) mainitsevat kuitenkin opetusharjoittelun opettajankoulutuksen tärkeimpänä vaiheena. Heidän mukaansa harjoitteluiden aikana opiskelija saa ainoat todelliset kosketukset koulumaailmaan. (Kohti opettajuutta 1993; Nummenmaa & Ruponen 1996, 177-187).

Rantala (1994, 3) asettaa luokanopettajakoulutuksen tavoitteeksi pedagogisesti ja kriittisen tieteellisesti ajattelevan opettajan. Rantalan mukaan tällaisen kasvatustieteellisen ajattelun kehittäminen kuuluu ennen kaikkea syventävien opintojen projektityöskentelyyn, kenttäharjoitteluun ja opetusharjoittelu 4 -jaksoon. Kolmessa ensimmäisessä opetusharjoittelujaksossa keskitytään ainedidaktisten teoriaopintojen syventämiseen. Orvokkia lukuunottamatta haastateltavista kukaan ei kokenut käyttävänsä kasvatustiedettä ajattelunsa tukena harjoittelun aikana, vaan pikemminkin he erottivat käytännön opetustyön ja teoriapuolen kahdeksi erilliseksi osa-alueeksi. He korostivat useaan otteeseen esimerkiksi palaverien ja harjoitteluraportin irrallisuutta luokassa tapahtuvasta opetustyöstä. Toisaalta kaikki haastateltavat toivoivat didaktikolta aktiivisempaa roolia ja enemmän läsnäoloa.

Opetusharjoittelun tehtävä on toisaalta rakentaa yhdessä muiden opintojen kanssa kokonaiskuva opettajan työstä, ja toisaalta antaa omakohtaisia kokemuksia siitä. Murron (1995, 1) mukaan koulutuksessa pyritään tietoisesti laajentamaan opetusharjoittelua koulutyöskentelyn suuntaan, jolloin harjoittelija saa kokonaisvaltaisen käsityksen opettajan työstä. Talvitie (1996, 251) määrittelee opetusharjoittelun tehtäväksi muutoksen käynnistämisen siten, että opiskelija alkaa kriittisesti tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opiskelijat ovat kaikkien harjoitteluiden aikana pohtineet opetusta ja oppimista. He osasivat kuvailla näkemyksiään opettamisesta laaja-alaisesti, ja heillä oli paljon mielipiteitä ja käsityksiä asian tiimoilta. Huomion arvoista on myös se, että he suhtautuivat saamaansa ohjaukseen huomattavasti kriittisemmin ennen harjoittelua suoritettussa haastattelussa kuin loppuhaastattelussa. Haastateltavat myönsivät, että kriittisyyden taustalla oli osittain tietynlainen stressi ja pelko tulevasta harjoittelusta. Aikaisemmat harjoittelukokemukset siis muodostivat heille negatiivisia mielikuvia myös tulevasta harjoittelusta. Myöskään konstruktivisen oppimisenäkemyksen mukaan tietoa ei voida käsitellä irrallaan ihmisten aikaisemmista kokemuksista, vaan tieto on yksilön subjektiivisen todellisuuden konstruktio (Hollingsworth 1989, 160 - 189).

Opetusharjoittelijan on kyettävä hahmottamaan se kokonaisuus opettajan tehtäväkentästä, johon kussakin opetusharjoittelujaksossa kiinnitetään päähuomio. Opetusharjoittelu on suunniteltu siten, että opiskelija etenee yhä vaativampaan harjoitteluun opiskelujen edetessä. Opetusharjoittelu 4:n vaiheessa opiskelijan voidaan jo olettaa hallitsevan jossain määrin opettajan työn koko kirjon. (Rantala, J. 1994, 3). Osa haastatelluista oli tyytyväisiä siihen, että nelosharjoittelussa sai aikaisempaa vapaammat kädet, ja ohjaajat antoivat vastuuta ja luottamusta aikaisempaa enemmän. Osa taas oli pettyneitä juuri siihen, että vaikka tämä oli viimeinen harjoittelu, niin siitä huolimatta ohjaajat määräsivät tarkat rajat opetukseen liittyvissä asioissa. He olisivat halunneet toteuttaa nelosharjoittelun enemmän *“itsensä näköisesti.”*



Opetusharjoittelu toteutetaan useimmiten siten, että ohjaajan lisäksi muut opettajaopiskelijat osallistuvat harjoittelutuntien seuraamiseen. Siten kysymyksessä ei ole yksilöllinen, psykologinen prosessi, vaan sosiaalinen prosessi, joka on sidoksissa sillä hetkellä tapahtuvaan toimintaan. Reflektiivinen ajattelu kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että ajattelu ja toiminta eivät ole erillisiä tapahtumia, vaan toteutuvat samanaikaisesti ennalta suunnitelluissa tilanteissa (Watson 1995, 209-215). Kaikki haastateltavat kritisoivat ryhmäohjauksia. He pitivät niitä lähinnä ylimääräisenä rasiteena, joka *“ei juurikaan liittynyt harjoitteluun millään lailla.”* Ainakaan näitä ryhmäohjauksia he eivät kokeneet reflektiivistä ajattelua kehittäviksi sosiaalisiksi prosesseiksi. Sen sijaan haastateltavat mainitsivat harjoittelutovereiden kanssa käydyt epäviralliset keskustelut hedelmällisiksi ja harjoittelun kannalta hyödyllisiksi.

Haastateltavat pitivät usein itseltä saatua palautetta arvokkaimpana opetusharjoittelu neljän aikana. Heille oli aikaisempien harjoitteluiden kautta kehittynyt valmiuksia löytää epäkoh- tien syitä, ja korjata havaintojensa pohjalta toimintaansa. Ammattihenkilö käyttääkin Cerveron (1992) mukaan yleensä käytännöstä nousevaa ja siihen läheisesti yhteydessä olevaa tietoa (Cervero 1992, 91-101). Siten voidaan sanoa, että tieto on sidoksissa aikaan ja paikkaan ja se on suuntautunut toimintaan. Näin ollen tieto saavutetaan käytännön toiminnan tai käytännön reflektion kautta. Schönin (1987, 26-29) mukaan ammattihenkilöt oppivat refleктоimalla toimintaansa, jolloin oppiminen etenee tiettyjen kehitysvaiheiden kautta: ensin he oppivat tunnistamaan vallitsevia tosiasioita ja toteuttamaan rutiinomaisia tehtäviä, sen jälkeen tekemään yleisten sääntöjen avulla päätelmiä kyseiselle ammattitoi- minnalle tyypillisistä ongelmatilanteista ja vasta näiden vaiheiden jälkeen kehittämään ja kokeilemaan uusia näkökulmia, käsityksiä ja toimintatapoja käytännössä.

Opetusharjoittelussa opiskelija kohtaa opettamisen moninaisuuden kuten käytännön järjestelyjen tarkoituksenmukaisuuden oppimisen kannalta, oppilaiden erilaisuuden oppimisen alueella ja käytännön ja teorian välisen suhteen ongelmallisuuden. Opetustyö koostuu monenlaisista samaan aikaan vaikuttavista tekijöistä, joiden hallinnan oppiminen edellyttää tilanteiden kohtaamista yhä uudelleen. Opettajana kehittyminen on prosessi, jossa opiskelija kohtaa erilaisen määrän vaihtelevia tilanteita, joissa on samanaikaisesti

läsnä sosiaalisia, affektiivisiä, tiedollisia ja taidollisia elementtejä (Clarke 1995, 243 - 261). Orvokki toi esille näkökulman siitä, kuinka harjoittelijalle tulee hänen mielestään liian paljon uusia asioita eteen lyhyessä ajassa. Kaikki nämä asiat pitäisi lyhyen ajan kuluessa saada hallintaan. Hänen mukaansa harjoittelijan on hyvä jo etukäteen hyväksyä se, että kaikki tuossa "hallittavien asioiden tulvassa" ei voi onnistua. Hänen mielestään ratkaisevaa onkin ohjaajan tuki ongelmatilanteissa.

Opetusharjoittelun keskeisenä tavoitteena on kuitenkin Blombergin mukaan antaa opiskelijalle virikkeitä sekä itsensä että oppilaansa yksilöllisestä kasvutapahtumasta lähtevälle kokonaisvaltaiselle kasvatusajattelulle. Tähän liittyen pyritään vähitellen saavuttamaan sellainen jatkuvasti uudistuva ja kehittyvä opetustaito, että tuleva opettaja kykenisi teoreettisen tietoutensa ja käytännön kokemustensa pohjalta itsenäisesti ja kriittisesti suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaansa (Blomberg, O. 1990 a, 21). Vaikka opiskelijat kritisoiivat voimakkaasti juuri tämän tyyppisiä tavoitteita pitäen niitä utopistisina ja korkealentoisina, myönsivät he opettajankoulutuksen aikana pikku hiljaa omaksuneensa suunnittelu- ja reflektointitaitoja. Itse harjoitteluissa he kertoivat kaiken ajan ja energian menevän harjoittelijan päivästä selviämiseen. Niinpä tällainen kasvatusajattelun kehittyminen tapahtuu heidän mielestään ikään kuin huomaamatta ja vähitellen koko opettajankoulutuksen aikana. Tähän kehitykseen vaikuttavat heidän mielestään kaikki ne virikkeet joita he opiskeluaikanaan saavat. Haastatellut eivät pitäneet tämän tyyppistä kehittymistä niinkään opetusharjoitteluun liittyvänä asiana.

### **6.3 Opetusharjoittelulle asetetut tavoitteet Jyväskylän yliopiston OKL:ssa**

Teoriaopinnot ja opetuksen käytäntö kytkeytyvät kasvatustieteiden tiedekunnan opintooppaan 1997-1999 mukaan yhteen opettajaharjoittelussa. Toimintaa suuntaavat teorian ja käytännön suhde, ohjaussuhteen luonne ja ajatteluprosessien luonne. Harjoittelu ja teoriaopetus järjestetään sisällöllisesti ja toiminnallisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi. Näissä tavoitteissa on haastateltavien kokemuksen mukaan epäonnistuttu. He ovat harjoitteluissaan kokeneet kiusalliseksi juuri sen, että teorian ja käytännön yhteys on jäänyt suurimmaksi osaksi hämärän peittoon. Ohjaussuhde puolestaan vaihtelee heidän mielestään

aivan liikaa riippuen siitä, kuka sattuu ohjaajaksi. He toivovatkin harjoittelunohjaukselle selvää normistoa.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan ilmiöiden tarkastelua ohjaavia pääperiaatteita kaikissa harjoitteluissa ovat itsetuntemus ja ihmistuntemus, oman käyttöteorian rakentaminen, ammatillinen itseohjautuvuus ja työyhteisön ominaislaadun tuntemus. Harjoittelun tavoitteena on tuottaa autenttinen opettajakokemus. Tästä opettajakokemuksen autenttisuudesta harjoittelijat olivat eri mieltä kuin opinto-opas. Kodin ja koulun yhteistyön harjoittelun puuttuminen, runsas harjoittelijoiden määrä, lasten tottuminen vaihtuviin harjoittelijoihin ja epärealistinen tuntien suunnittelu- ja valmistelutyö vierottavat heidän mielestään harjoittelua tavallisesta koulumaailmasta. Aulis toteaaakin ennakkohaastattelussa: *“Päivän sijaisuus kasvattaa paljon enemmän kuin päättöharjoittelu.”*

Opettajaharjoittelun suunnitelma painottaa kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaan (1997-1999) mukaan ajatteluprosessia. Opiskelu on sisäiseltä olemukseltaan reflektiota ja ulkoiselta olemukseltaan dialogia. Opiskelijat olivat tyytyväisiä omaan reflektointitaitoihinsa, ja harjoitteluiden aikana he ohjailivat toimintaansa juuri reflektoinnin kautta. Sen sijaan dialogin käyttö ohjauksessa oli heidän kokemuksensa mukaan sattumanvaraista. Osa ohjaajista ei heidän mukaansa *“kuunnellut yhtään mitä harjoittelijat on itse mieltä asioista, luetteli vaan mikä oli hyvää ja mikä huonoa.”*

Teoriaopinnot ja opetuksen käytäntö kytetään ajatteluprosessien kautta. Reflektointi nähdään sinä ammatillisen pätevyyden takaavana ydintietona, jota laaja-alaisuuden käsite edellyttää. Harjoittelut järjestetään siten, että kukin tema on vuorollaan ilmiöiden tarkastelua ohjaavana pääperiaatteena, kun taas muut kulkevat sivuteemoina niin sanotulla läpäisyperiaatteella. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999).

Opettajaharjoitteluiden teemat:

1. Itsetuntemus ja ihmistuntemus
2. Oman käyttöteorian rakentaminen 1

3. Oman käyttöteorian rakentaminen 2
4. Ammatillinen itseohjautuvuus
5. Työyhteisön ominaislaadun tuntemus

Ammatillisen itseohjautuvuuden teemanimikkeellä kulkeva harjoittelu suoritetaan yleensä neljännen vuosikurssin syyslukukaudella ja se kuuluu syventäviin opintoihin. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas mainitsee tämän harjoittelun tavoitteista seuraavaa: “Harjoittelun paino on opiskelijan itsenäisessä suunnittelussa, päätöksenteossa, tulosten arvioinnissa ja siihen perustuvassa korjaamisessa ja kehittämisessä. Tutkimuksen niveltäminen harjoitteluun on toivottavaa.” Tähän harjoitteluun kytkeytyvät kaikki aikaisemmat opinnot, erityisesti syventävien opintojen metodiopinnot ja opintojakso Opettajan ammattietiikka. Haastateltavat kritisoivat nimenomaan itsenäisyyden ja luottamuksen puutetta tässä “ammatillisen itseohjautuvuuden” teemanimikkeellä kulkevassa harjoittelussa. He olivat odottaneet suurempaa itsenäisyyttä ja vastuuta sillä perusteella, että tämä kyseinen harjoittelu on viimeinen.

## **6.4 Opetusharjoittelun ohjaus**

### ***6.4.1 Ohjaajan vaikutus opetusharjoittelijaan***

Haastatellut opetusharjoittelijat kokivat usein “*astuvansa ohjaajan varpaille*” tai “*haastavansa riitaa*” ollessaan eri mieltä ohjaajansa kanssa. Kaikki haastateltavat ilmaisivat halunneensa “*välttää kahnauksia*”, ja siitä johtuen pidättäytyivät ilmaisemasta eriäviä näkemyksiään. Hollingsworthin mukaan opettajankoulutuksen tavoitteena on kuitenkin muuttaa opiskelijan aikaisempia käsityksiä opettamisesta. Hollingsworth (1989, 160 - 189) totesi tutkimuksessaan, että ennakkokäsitysten muuttaminen edellyttää perinteisten opetusmallien kyseenalaistamista, mikä usein tapahtuu tilanteissa, joissa opettajaopiskelija kokee omien näkemystensä joutuvan ristiriitaan ohjaavan opettajan näkemysten kanssa. Voidakseen kokeilla uusia toimintatapoja opiskelijan on kuitenkin saatava tukea joltakin ohjaajistaan. Muuttuminen edellyttää mahdollisuutta kokeilla erilaisia tapoja ratkaista opetukselliset tilanteet. Luokan yleisten sosiaalisten tekijöiden hallinnan ja oppiaineksen

oppimisen edellyttämien pedagogisten ratkaisujen on oltava tasapainossa. Ohjaaja ei voi opettaa muuttamisen kannalta oleellisimpia asioita ja näkemyksiä, vaan opiskelijan pitää ne itse löytää ja omaksua (Keiny 1994, 157 - 167).

Haastateltavat olivat enimmäkseen tyytyväisiä ohjaavan opettajan kanssa käytyjen keskustelujen määrään. He kokivat saavansa tuntien jälkeen määrällisesti tarpeeksi ohjausta, sen sijaan ohjauksen sisältöön he olivat tyytymättömiä. Tosin on muistettava, että he kertoivat näin vasta nelosharjoittelun jälkeen. Ennakkohaastattelussa he pitivät ohjausta lähinnä ajanhukkana. Johnstonin mukaan reflektiivisen ajattelun kehittäminen ja aikaisempien käsitysten muuttaminen ovatkin mahdollisia vain, jos opiskelijalla on mahdollisuus keskustella runsaasti opetukseen liittyvistä tekijöistä (Johnston 1994, 71 - 82). Hän kritisoi sitä, että opetuskeskusteluissa liian usein käsitellään pelkästään opetusteknillisiä asioita, kun tärkeintä olisi lisätä opiskelijan itsetuntemusta ja näin kykyä rakentaa opetustilanteita uudella tavalla. Opiskelijan itsetuntemuksen lisääminen taas edellyttää riittävän pitkäaikaista yhteistyötä ohjaajan kanssa.

Opetusharjoittelun ohjausta on arvosteltu siitä, että ohjaajan vaikutus tulevan opettajan opetuskäytäntöihin on liian suuri (McIntyre 1984, 42 - 45). McIntyren mukaan ohjaavan opettajan jäljittely on jopa näkynyt opiskelijan luokkaan ja oppilaisiin kohdistuvien asenteiden muuttumisena. Harjoitteluluokan opettaja vaikuttaa koulutuksessa eniten opetusharjoittelijan opetuskäyttäytymiseen. Jopa didaktiikan lehtorien vaikutus opetusharjoittelijaan näyttää vähäisemmältä. Didaktiikan lehtorien vaikutus harjoittelijoihin jää haastateltavien mukaan vähäiseksi yksinkertaisesti siitä syystä, että he tapasivat didaktikonsa yhdestä kolmeen kertaa koko harjoittelun aikana. Sen sijaan ohjaavan opettajan kanssa he työskentelivät useita tunteja päivässä. Osa haastatelluista myönsi ihailleensa ohjaavan opettajan ammattitaitoa ja myös toteuttaneensa opetusta ohjaajan tyyliin. Tähän oli osasyynä myös se, että oppilaat olivat tottuneet oman opettajansa tyyliin.

Opetusharjoittelua ohjaavien voimakas jäljittely tuntuu jossain määrin ristiriitaiselta, koska jopa tutkimuksellisesti on todettu, että nuoret opettajaksi opiskelevat ajattelevat opetukselta, oppilaista ja oppisisällöistä eri tavalla kuin kokeneet opettajat. Ristiriitaa on myös siinä,

että opettajaksi opiskelevien kouluttaminen toimimaan kokeneiden opettajien tapaan ei ehkä valmennakaan heitä riittävästi juuri ensimmäisten vuosien koettelemuksiin. (Koehler 1985, 23 - 30). Toisaalta on muistettava, että opettajana toimimiseen saadaan malleja jo varsin varhain. Opetustoiminta näyttäisi nimittäin pohjautuvan myös verraten paljon omaan kokemukseen oppilaana, samoin kuin ensimmäisen työpaikan opettajilta saatuihin malleihin. (Denscombe 1982, 239 - 265).

Yleisin yhteinen tekijä kaikilla haastatelluilla oli tyytymättömyys siihen, että ohjaus vaihtelee niin voimakkaasti eri ohjaajien välillä. He toivoivat harjoittelunohjaukselle selkeää yhtenäistä normistoa, jota kaikki ohjaajat noudattaisivat. Samalla he toivoivat lisää tietoa siitä, mitä he itse voivat vaatia ohjaukselta. Blombergin mukaan eri ohjaajien asettamat tavoitteet ja käytännön toteutus voivatkin poiketa huomattavasti toisistaan. Keskeisinä vaikuttavina tekijöinä voivat olla ohjaajien erilaiset persoonallisuudet, koulutukselliset taustatekijät, aikaisemmat kokemukset työstä, virka-asema, kuva ja käsitys kasvatuksesta ja opetuksesta sinänsä sekä käytännön toteutukseen kulloinkin valitut ja sovelletut teoriat (Blomberg, O. 1990a, 6).

Vallitsevien opetuskäytäntöjen muuttamistakaan ei ole pidetty ongelmattomana. Tuhoisana on nimittäin koettu se, jos nuorelta opetusharjoittelijalta vaaditaan totutun opetusmallin radikaalia muuttamista. Myös ekologiset tekijät näyttäisivät olevan yhteydessä opettajien ja opiskelijoiden käyttäytymiseen ja koulukäytäntöihin. (esim. Koehler 1985). Kun haastateltavat joutuivat tilanteisiin, joissa heidän opetukselleen annettiin tiukat raamit ja he joutuivat toimimaan vastoin omia käytänteitään ja periaatteitaan, he kertoivat valinneensa passiivisen vastarinnan taktiikan. Aulis: *“Ohjaajat hyväksyy vaan itsensä tyyliset harjoittelijat. Sillon pitää vaan alistua ja toimia sillä periaatteella, että pääsee läpi.”* Raimo: *“Myöhemmin mä kuitenkin opetan omalla tavallani. Ei siihen voi ohjaajat vaikuttaa kun harjoittelun ajan.”* Sulo: *“No sitten mä tein just mitä se käski. En yhtään enempää enkä vähempää. Varmistin vaan, että mä pääsen läpi.”*

#### 6.4.2 Dialoginen ohjaussuhde

Ohjaussuhteen dialogisuus merkitsee tasavertaista ymmärtämissuhdetta kouluttajan ja koulutettavan välillä opettajankoulutuksen eri vaiheissa. Dialogisuuden periaatteen mukaan kasvatus ei ole toisen ihmisen joksikin tekemistä eikä kasvu toisen ihmisen vaikutuksesta joksikin tulemista. Dialogisessa suhteessa asiantuntevuus ja vakuuttavuus rakentuvat suhteessa tietoon, eivät suhteessa sosiaalisiin sidoksiin, asemaan tai arvovaltaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999). Auliksen ja Sulon kokemukset nelosharjoittelussa olivat juuri päivittäisiä edellä kuvattuun dialogiseen ohjaussuhteeseen verrattuna. Autoritääriinen johtaminen ei anna mahdollisuutta tasavertaisen ymmärtämissuhteen muodostumiselle. Näissä olosuhteissa vakuuttavuus rakentui juuri sosiaalisten sidoksien ja arvovallan pohjalle. Kukaan haastatelluista ei kokenut omaa ohjaussuhdettaan opetusharjoittelu nelosessa dialogiseksi. He olivat myös sitä mieltä, ettei moisen ohjaussuhteen muodostuminen ole käytännössä edes mahdollista, koska se vaatisi ohjaajalta niin poikkeuksellista persoonaa, ettei sellaisia löydy tarpeeksi.

Opetusharjoitteluun liittyvää opettajan jäljittelyä on pyritty viime aikoina jossain määrin eliminoimaan. Ohjausta on pyritty kehittämään enemmän yhteistoimintaan pohjautuvaksi, työnohjausta muistuttavaksi prosessiksi. (esim. Syrjälä 1990). Talvitien (1996, 252) mukaan opetuksen perusta on opetukseen osallistuvien välinen dialektinen prosessi. Prosessin aikana käyty kriittinen keskustelu mahdollistaa erilaisten näkökulmien käsittelyn (Wade 1994, 231 - 243).

Talvitien (1996, 252) mukaan opetusharjoittelun ohjaajan tehtävä on auttaa opiskelijoita tunnistamaan omia toimintatapojaan käytännön tilanteissa. Tämä tapahtuu opetusharjoittelun seuraamisen yhteydessä, jolloin välittömästi opetustilanteen jälkeen keskustellaan opiskelijan kanssa toteutukseen liittyvistä kysymyksistä. Nykyiset ohjaavien opettajien ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta koskevat tutkimukset korostavat yhteisten keskustelujen (Guillaume & Rudney 1993, 65-80; Johnston 1994, 71-82; Borko & Mayfield 1995, 501-518) ja luottamuksellisen ja toista kunnioittavan suhteen merkitystä opettajaksi kasvamisessa. Haastattelujen perusteella ohjaussuhteiden suurin ongelma on juuri tuon

luottamuksen ja toisen ihmisen kunnioituksen puute. Kaikki haastateltavat mainitsivat ennakkohaastattelussa pitävänsä ohjaussuhteen kannalta suurena uhkana sitä, että saavat sellaisen ohjaajan, joka ei osaa ajatella asioita harjoittelijan näkökulmasta, eikä kuuntele harjoittelijaa. Heillä kaikilla oli edellisistä harjoitteluista tällaisia ohjaussuhdekokemuksia. Nelosharjoittelun jälkeen Orvokki oli tyytyväinen ohjaussuhteeseensa ja Sulo toiseen kahdesta merkittävästä ohjaussuhteestaan. Lopuilla kahdella suhde oli sen tyyppinen kuin he olivat pelänneetkin. Auloksen kokemus ohjaussuhteestaan oli luottamuksellisuuden irvikuva -kunnioituksesta puhumattakaan. Sulon suhteesta aineenopettajaan tulee tutkijalle kuvauksen perusteella ensimmäisenä mieleen termi epälegitiimi vallankäyttö ja toisena ehkä tyrannia. Termejä luottamuksellinen tai toista kunnioittava ei voida tämän ohjaussuhteen kohdalla kuitenkaan käyttää niiden alkuperäisessä merkityksessä. Raimo taas koki ohjaavan opettajan suhtautuvan itseensä passiivisen välinpitämättömästi.

Opetusharjoittelun ohjaajan tehtävä on Talvitien (1996, 253) mukaan järjestää opetustilanteet suotuisiksi oppimiselle niin, että ne auttavat opiskelijaa itse oivaltamaan, mikä on oikeaa ja merkityksellistä tietoa. Ohjaajan täytyy tunnistaa ohjauksen oikea ajoittuminen ja vuorovaikutuksen luonne kunkin oppimistehtävän ja opiskelijan oman kehitysvaiheen mukaan. Harjoittelun tehtävänä on painottaa opiskelijan oman tekemisen tärkeyttä, mikä edellyttää ohjaajalta vastaavasti aktivoivien menetelmien käyttöä. Ohjaustapojen mallit ovat viime vuosina muuttuneet, kun opetuksessa on alettu korostaa kriittisen keskustelun merkitystä (Hakkarainen 1995, 210 - 223). Keskustelun tai dialogin tarkoituksena on niiden ennako-oletusten uudelleen arviointi, joille aikaisemmat uskomukset perustuvat, ja tällaisen uudelleenarvioinnin tuloksena saada aikaan uudenlaista toimintaa. Sarja (1995, 311 - 321) kuvaa kriittisen dialogin luonnetta opetusharjoittelutilanteessa seuraavasti: ”Dialogioppimisessa parhaimmillaan syntyy aito kriittinen dialogi, jossa otetaan huomioon erilaiset näkemykset, vaikkei dialogin tuloksena päädytäkään kaikkia tyydyttävään näkemykseen”. Haastateltavien kokemuksen mukaan ohjaustapojen mallit ovat muuttuneet ainoastaan teoriassa. Opiskelijat eivät tosin osaa odottaakaan minkäänlaista dialogisuutta, vaan kertoivat olevansa tyytyväisiä ohjaukseen, jos saivat ohjaajalta ”hyvää ja asiallista palautetta” toiminnastaan. Kahdensuuntainen kommunikointi oli kuitenkin harjoittelijoiden ja ohjaajien välillä harvinaista.



Haastateltujen mielestä tuntien suunnitteluun ja valmisteluun käytetty aika on epärealistinen. Normaalikoulun harjoitteluissa opiskelija saattaa valmistella yhtä oppituntia kahdesta kolmeen tuntiin. Tavallisessa opettajan työssä se tarkoittaisi kuuden tunnin päivän suunnitteluun 12-18 tuntia. Tunnit olivat heidän mielestään *“ylivalmisteltuja”*. Ohjaajan ja opiskelijan yhdessä toteuttaman suunnittelun ja opiskelijan käytännön opetustilanteen toteuttamisen välinen ristiriita on tullut myös esille Clarken (1995, 243 - 261) tutkimuksessa. Siinä opiskelijat kokivat, että opetustilanteiden suunnittelut usein etenivät varsin harmoonisesti verrattuna todellisiin käytännön tilanteisiin, jotka usein pitivät sisällään erilaisia kaaosta aiheuttavia yllätyksellisiä tekijöitä. Clarke ehdottaakin, että opiskelijoita pitäisi entistä enemmän valmentaa kestämään epävarmuutta.

Kriittiseen dialogiin perustuvassa oppimisessa yhteistoiminta korvaa Sarjan (1995, 311 - 321) mukaan yksilöllisen oppimisen, jolloin dialogi ei ole vain pelkkä metodi, vaan sen avulla pyritään yhteisiin oppimistavoitteisiin. Konstruktiviseen oppimisnäkökäsitykseen perustuvissa malleissa yhdistetään sosiaalinen vuorovaikutus ja opettajan ohjaus oppijan ongelmanratkaisuun ja tiedonhankintaan (Järvelä 1993, 126 - 133). Tiedonhankkiminen ja siten myös ajattelu on mielekästä vain yhteydessä käyttökontekstiin.

Useissa tutkimuksissa on pyritty selvittämään harjoittelukoulujen lehtoreiden ja yliopiston ohjaajien yhteistyön merkitystä opetusharjoittelun aikana. Erilainen opetuskulttuuri, tapa ajatella ja toteuttaa opetusta saattavat estää avoimen ja rehellisen dialogin opetusharjoittelutilanteissa (Haggarty 1995, 183-197). Tässä oli haastateltavien mukaan ongelmana yliopiston ohjaajien olemattoman vähäinen rooli. Käytännössä opiskelijat työskentelivät kahdestaan ohjaavan opettajan kanssa.

Ohjauksessa tarvitaan Hakkaraisen (1993, 473 - 481) mukaan vuorovaikutuksen välineitä, jotka antavat opiskelijoille tilaa kehittää sisällöllisesti keskeisiä tieteenalan teemoja. Ohjaajan haasteena on aidon dialogin ja tieteellisen keskustelun käyminen myös opetustilanteissa. Ohjaajan virittämät tai rohkaisemat kysymykset ja ongelmat ovat konkreetteja välineitä, joiden avulla opiskelija voi vastata tähän haasteeseen. Tämän tyylistä dialogia ei

ollut harjoittanut kenenkään haastateltavan ohjaaja ennen opetusharjoittelu nelosta, eikä tuon tyylistä dialogia käyty myöskään viimeisessä harjoittelussa. Syyksi opiskelijat mainitsivat ajan puutteen. He olivat tyytyväisiä yhdensuuntaiseenkin palautteeseen, jos se oli “rakentavaa” ja “asiallista.”

Hintikka (1982, 39 - 59) kuvaa ohjausta erityisenä ohjaajan ja opiskelijan välisenä dialogina, joka kuitenkin poikkeaa tavanomaisesta tiedon etsimisen kontekstista, koska ohjaaja tavallisesti tietää vastauksen jo etukäteen esittämäänsä kysymykseen. Ohjaajan ja opiskelijan dialogin ydin on siinä, että ohjaaja yrittää vastata opiskelijan kysymyksiin käsiteltävästä temasta, vaikka opiskelija ei ole niitä julkilausunutkaan. Ohjaaja pyrkii ennakoimaan, mitä kysymyksiä opiskelijoiden tulisi esittää, jotta he oppisivat.

Se, että haastateltavat kokivat olevansa suurimmaksi osaksi vain vastaanottajan osassa johtui Sulon ja Orvokin arvioiden mukaan siitä, että he itse asennoituivat harjoitteluun mennessään olemaan vastaanottajan roolissa. Tämä asenne taas johtui heidän näkemyksensä mukaan aikaisemmista harjoittelukokemuksista. Ohjaajan ja opiskelijan välinen dialogi onkin Hintikan (1982, 39 - 59) mukaan sikäli paradoksaalista, että se joka tietää vastauksen esittää tavallisesti suurimman osan kysymyksistä. Oleellinen elementti tässä dialogissa on vastausten arviointi ja dialogin etenemisen ohjaaminen. Jos opiskelija esittää kysymyksiä ohjaajalle, siihen ei tavallisesti liity samanlaista vastausten arviointia kuin päinvastoin. Ohjaajan ja opiskelijan dialogi ei ole tässä mielessä symmetristä ja poikkeaa esim. tieteellisestä dialogista.

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Tulosten pohdintaa opettajaksi kasvamisen näkökulmasta**

Tulokset kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia harjoittelunohjauksesta. Sen sijaan harjoittelunohjauksen merkitykseen opettajaksi kasvun näkökulmasta opiskelijoilla ei ollut paljoakaan sanottavaa. Tämän vuoksi pohdimme vielä tulosten merkitystä opettajaksi kasvamisen näkökulmasta paneutuen niihin ehtoihin, joita kasvaminen opettajuuteen mielestämme edellyttää.

#### **7.1.1 Opettajuus**

Opettajuus on jatkuva ja muuttuva elinikäinen kasvuprosessi. Siihen liittyy myös jatkuvaa oman työn tutkimista ja ammatillista kasvua. Opettaja ei ole enää säilyttäjä, vaan pysyvään muutokseen valmistautunut tulevaisuuteen näkijä. (Kohti opettajuutta, 1993, 34-36). Hämäläinen (1994, 1) pitää päämääränä, että Jyväskylän "opettajankoulutuslaitoksen kasvatit ovat opettajuuden ammattilaisia, jotka

1. -ovat innostavia oppimisen prosessoijia
2. -tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa persoonallisia vahvuuksiaan voimistaen
3. -hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa
4. -kykenevät ratkaisemaan ennalta arvaamattomat ongelmat luovasti
5. -näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana ja
6. -välittävät myönteistä ihmiskäsitystä."

Näiden tavoitteiden toteutumiseksi hahmotimme opiskelijoiden opettajuuteen kasvusta kolme mielestämme keskeistä toisiinsa liittyvää elementtiä: sitoutuminen kasvuun, valintojen itsenäisyys , sekä tuen saanti muutoksessa.

### **7.2 Sitoutuminen kasvuun**

Koko opettajaksi kasvun prosessissa on Karin (1996, 23) mukaan "aina perustavaa laatua olevista valinnoista lähtien kyse sitoutumisesta vastuuseen omasta ammatillisesta- par-

haimmillaan professionaalista- kehityksestä. Opettajankouluttajien tulee rohkaista alalle pyrkivää aloittamaan kasvatustyön sekä eläytymään siihen todella.” Henkilökohtainen sitoutuminen kasvuun on kasvun käynnistymisen edellytys. Kasvuun sitoutuminen merkitsee Niemen (1995) mukaan laajempaa käsitettä kuin pelkästään tunnollista tehtävän suorittamista. Se merkitsee oman henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässä. Tähän liittyy myös sitoutuminen itsearviointiin ja epävarmuuden kohtaamiseen tilannekohtaisissa ratkaisuisissa. Usko tehtävän tärkeyteen saa etsimään innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1995, 36.)

Haastatelluista Auliksen ja Raimon kokemukset aiempien harjoittelunohjausten merkityksellisydestä olivat luoneet vahvan pohjan opetusharjoittelun “suoritusmentaliteetille”, joka leimasi myös päättöharjoittelua. He peräänkuuluttivatkin kokonaisvaltaisen vastuun antamista harjoittelussa. Heidän itseensä kohdistamia ennakko-odotuksia ohjauksesta värittivät kuitenkin “kuuliainen asenne” ja “nöyryminen ohjaajien tahtoon helpon läpikäymisen turvaamiseksi”. Kokiessaan ristiriitaa oman ja ohjaajan näkemyksen välillä he kokivat parhaaksi olla esittämättä näkemyksiään, ettei tulisi “*turhaa kahnausta*”. Aulis koki, ettei kannata alkaa “*järisyttämään vanhan ihmisen maailmaa*” ja jätti kertomatta ristiriitaiset tunteensa ohjaajalleen. Usko siihen, että ongelmasta puhuminen olisi vaikuttanut tilanteen muuttumiseen näyttäisi puuttuneen. Samalla jäi toteutumatta Niemen (1995) esittämä sitoutuminen epävarmuuden kohtaamiseen kasvuprosessissa. Tätä seurasi ohjaajan suunnitelman kuuliainen toteuttaminen, mutta harjoittelijan halu muutokseen jäi ohjaajan tietoisuuden ulkopuolelle.

Orvokki ja Sulo suhtautuivat selvästi Raimoa ja Aulista positiivisemmin opettajaksi kasvamisen mahdollisuuksiinsa. He uskoivat ohjauksen olevan merkityksellistä kasvulleen tuntisuunnitelmien tarkastamisessa ja palautteenannossa. He myös etukäteen uskoivat Aulista ja Raimoa enemmän mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ohjaussuhteisiinsa ja kehitykseensä sekä toimivat aktiivisemmin sen mukaisesti. He kokivat harjoittelun tärkeänä ja olivat aiempien harjoitteluiden negatiivisista kokemuksista huolimatta kiinnostuneita siitä, mitä heillä on oikeus vaatia harjoittelunohjaukselta.

### 7.3 Valintojen itsenäisyys

Ojasen (1993) mukaan ammatillinen kehitys on vapaaehtoista ja vastuu siitä on jätettävä ennen kaikkea opettajalle itselleen (Ojanen 1993, 109). Vastuun antaminen suurelta osin opiskelijalle itselleen opiskelun alkuvaiheista lähtien on -niin haastavalta ja vaikealta kuin vastuun ottaminen saattaa hänestä tuntuakin - Karin (1996) mukaan olennainen osa uudentyyppisessä itseohjautuvuuteen tähtäävässä opettajankoulutuksessa. Hän haastaakin opettajankoulutusta harjoittamaan kasvattiensa kanssa sitoutumisen ja osallistumisen pedagogiikkaa (Kari 1996, 34-35). Oman opettajuuden löytäminen vaatii mahdollisuutta itsenäisyyteen tavoitteiden muodostamisessa ja opetuksen toteutuksessa. Itsenäisyyteen liittyvät erilaiset vaihtoehdot ja mahdollisuus valita. Näihin valintoihin sisältyy myös opettajan työn eettinen vastuu. Mielestämme paras keino kohottaa opiskelijoiden motivaatiota harjoittelussa on antaa heille todellinen mahdollisuus vaikuttaa. Se tuo tunteen oman tekemisen tärkeydestä ja lisää työskentelyn mielekkyyttä sekä valintojen vastuullisuutta. Tällaisen mahdollisuuden puuttumista aiemmissa harjoittelussa jäivät kaikki haastatellut kaipaamaan. Päätöharjoittelussa samansuuntaiset kokemukset toistuivat, joskin mukana oli myös hyviä kokemuksia.

Vastuun jakaminen on harjoittelun kannalta ongelmallinen kysymys. Vastuu luokasta on kyseisen luokan virallisella opettajalla. Missään tilanteessa hän ei voi luovuttaa juridista vastuutaan opetusharjoittelijalle, vaan hän vastaa toiminnasta ja sen tuloksista viimekädessä itse. Hänen päätösvaltansa ulottuu kaikkiin koulussa tapahtuviin toimiin. Tämä taas johtaa väistämättä siihen, että vastuu harjoittelijalle tulee aina "ylhäältäpäin" annettuna. Luokanopettajan tehtäväksi jää päättää kussakin tilanteessa se, kuinka paljon vastuuta harjoittelijalle voi antaa. Päätöharjoittelun teema "kohti itsenäistä opetuksen hallintaa" viittaisi kohtalaisen kokonaisvaltaiseen vastuunantamiseen. Viljanen (1992) kritisoi opetusharjoittelua siitä, että tällainen kokonaisvaltainen kuva opettajan työstä jää harjoiteluissa saamatta: "Nykyisessä luokanopettajan koulutuksessa ei ole lainkaan itsenäistä harjoittelua." (Viljanen 1992, 157) Tätä hän perustelee luokanopettajan jatkuvalla läsnäololla ja viimekäden vastuulla. Hän pitää erittäin tärkeänä sitä, "että työharjoittelijan statusta varjellaan ja annetaan kaikille asianosaisille sellainen kuva, että opetusharjoittelija toimii

toimii täysillä opettajan valtuuksilla.” Hänen mukaansa työharjoittelu perustuu käytännössä koeteltuun ”teoriaan”, jonka mukaan ”opettamista oppii opettamalla.” Se ei sulje pois järkipäistä ohjaamista, mutta se hylkää liian holhoavan ohjauskäytännön ja luottaa opetusharjoittelijan omatoimisuuteen ja vastuuseen omasta kehityksestään ”(Viljanen 1992,160). Toisaalta vastuuta ei voi pelkästään antaa, vaan se tulee myös itse ottaa kannettavakseen. Harjoittelija alkaa osoittaa kykyään itsenäiseen vastuunkantamiseen luokanopettajalle jo harjoittelun suunnitteluvaiheessa käytyjen keskustelujen ja tehdyn työn perusteella. Jos jo näiden aikana syntyy avoin ja luottamuksellinen suhde, jolla on yhteisiä tavoitteita, on harjoittelijalla hyvät mahdollisuudet päästä kehittämään omaa opettajuuttaan. Haastatelluista Sulo painottikin opettajien rohkeutta ”*antaa tavoitteiden muodostua viimekädessä harjoittelijoilla itsellään*” ettei ”*sulkisi pois paljon semmoisia oman toimimisen mahdollisuuksia*” ja ettei ”*syntyisi siihen semmoista esittämistä.*”

#### **7.4 Tuen saaminen muutoksessa**

Päättöharjoittelu on opiskelijan opettajuuden kannalta tärkeää aikaa. Harjoittelussa hän saa viimeiset kokemuksensa itsestään opettajana ennen kentälle siirtymistä. Aiempien tutkimusten mukaan monelle ikäviä kokeneelle harjoittelijalle tulee kriisi omasta soveltuvuudesta alalle ja jotkut jopa vaihtavat alaa. Tässäkin tutkimuksessa olleista opiskelijoista yksi ilmaisi tämänsuuntaisen epäilynsä siitä, että ”*jos nyt joku päättöharjoittelussa varmistui, niin se, että ehkä ei olekaan loppuikänsä opettajana*”. Harjoittelu koskettaa opiskelijoita vahvalla kädellä ja herättää heissä voimakkaita tunteita. Itsensä ”likoon laittaminen” ja oman työn toisten eteen tuominen vaatii rohkeutta.

Ristiriitatilanteissa omien näkökulmien muuttaminen ja toimiminen uudella tavalla vaatii ulkopuolisten tukea. Muutokset tapahtuvat hitaasti ja ovat usein kivuliaita. Tässä prosessissa ohjaajien tuki on ehdottoman tärkeää. Käytännössä tämä tuki tulee tai jää tulematta ohjaajien tai muiden tuntia kuunnelleiden palautteessa tuntien jälkeen. Kaikki tutkitut pitivät saamaansa palautetta sisällöllisesti riittämättömänä. Asian ytimeen pääseminen tuntui olevan hankalaa. Haastatellut antoivat ymmärtää, että puolin jos toisin vältettiin sanomasta asioita, joiden oletettiin aiheuttavan joko pahaa mieltä tai ylimääräistä keskuste-

lua. Tämä kuulostaa erikoiselta kun tavoittena olisi nimenomaan kaikkien työn rikastuttaminen uusien näkökulmien avulla. Harjoittelijoiden kokemat ongelmat tuntuivatkin tässä valossa johtuvan enimmäkseen molemminpuolisesta kyvyttömyydestä rehelliseen ja avoimeen keskusteluun, aitoon dialogiseen suhteeseen.

Ainakin opiskelijoiden puolelta päättöharjoitteluun sisältyi paljon ongelmista vaikenemista. Tähän osasyynä olivat aiemmat kokemukset, mutta myös harjoittelun yleinen ilmapiiri, johon kuului kiire ja juokseminen paikasta toiseen. Ne olivat omiaan estämään asioiden eteen pysähtymistä ja pintaa syvemmälle menevää pohdintaa. Haastatelluista Sulolla oli mielestämme tässä suhteessa hyvät -ja toisessa merkittävässä ohjaussuhteessa myös osin toteutuneet- odotukset itseltään: *“Kysyy hirveen paljon avoimesti asioita. Yksinkertaisesti vaan ilmaisee ihmetyksensä asioista, mitä opettaja vaatii. Samalla myös paljastaa sen, että kuitenkin ajattelee asioita, että opettajan ei tarvitse tehdä niinku sen harjoittelijan työtä...suunnittelemalla sen opetusta..valmiiksi.”*

## **7.5 Lopuksi**

Tämä tutkimus lähti liikkeelle halusta tietää, miten luokanopettajiksi opiskelevat kokevat harjoittelunohjauksen Normaalikoulun ala-asteella. Tarkoituksena oli tehdä näkyväksi niitä ajatusrakenteita, joita opiskelijoiden kokemuksista muodostuu. Tutkimustehtävä oli laaja, eikä se laadullisen luonteensa vuoksi pyrkinyt eksaktiin tietoon, vaan tavoitteena oli opiskelijoiden kuvailun avulla selvittää harjoittelunohjauksen kokemista opiskelijoiden näkökulmasta. Ymmärtävä tutkimusote oli mielestämme onnistunut. Se antoi käsityksen niistä tuntemuksista ja ajatuksista, joita harjoittelunohjaus opiskelijoissa herättää. Jokainen haastateltava painotti omia alueitaan, mutta haastatteluista oli löydettävissä myös paljon asioita, joita kaikki toivat samassa hengessä esille. On kuitenkin muistettava, että tulokset ovat ainoastaan neljän satunnaisesti poimitun opiskelijan tuntemuksia. Vastuu tulosten yleistettävyydestä onkin jokaisella lukijalla itsellään.

Tutkimuksella saavutettiin ainutkertaista tietoa harjoittelunohjauksesta neljän opiskelijan kokemana. Tutkimus osoitti, että tutkimusjoukko oli tyytymätön useisiin asioihin harjoitte-

luissa ja harjoittelunohjauksessa. Jos haemme tutkimustuloksista niin sanottuja “suuria linjoja”, on niistä löydettävissä ainakin yksi haastateltuja häirinnyt yhteinen piirre. Kaikki haastatelluista olivat tyytymättömiä siihen, että he eivät saaneet harjoitteluissa tarpeeksi toteuttaa omia näkemyksiään, vaan työskentely oli heidän mielestään liian paljon ylhäältä johdettua ja autoritääristä. He kokivat harjoitteluissa olevansa ikään kuin jonkinlaisessa hankalassa välimaastossa; ei opettaja, vaan enemmänkin “kouluavustaja”, jonka tehtävänä on toteuttaa luokanlehtorin käskyjä.

Enimmäkseen opiskelijoilla oli harjoitteluita kohtaan negatiivisia tunteita. Hyviä kokemuksia löytyi sieltä täältä, mutta samalla opiskelijat olivat tyytymättömiä siihen, että ohjaus on niin paljon kiinni ohjaajan persoonasta. He kaipaavat ohjaukselle yhtenäisempää normistoa, ja parempaa yhteistyötä yliopiston ja Normaalikoulun välille. Ennen opetusharjoittelu nelosta tehdyissä haastatteluissa opiskelijat olivat todella negatiivisia kaiken harjoitteluun liittyvän suhteen. He moittivat edellisiä harjoitteluita suorastaan kilpaa keskenään. Myös odotukset tulevaa harjoittelua kohtaan olivat pohjalukemissa. Opetusharjoittelu nelosen jälkeen suoritetussa haastattelussa kaikki olivat hieman positiivisempia, osa jopa huomattavastikin. Pohdimme syitä tähän ja päädyimme aiempien ikävien harjoittelukokemusten lisäksi sellaiseen johtopäätökseen, että tutkittavia jännitti tuleva harjoittelu, ja jännitys purkaantui lievänä aggressiivisuutena haastattelutilanteessa. Myös kasvuun liittyvä muutosvastarinta lienee ollut osallinen haastateltavien yksipuolisen negatiiviseen suhtautumiseen.

Huomion arvoista on myös se, miten heikosti opetusharjoittelulle asetetut tavoitteet opiskelijoiden kokemuksen mukaan toteutuvat. Esimerkiksi opetusharjoittelu nelosen “ammattillisen itseohjautuvuuden” teemaa he pitivät ainoastaan nimikkeenä, jolla ei ollut paljoakaan tekemistä harjoittelukäytännön kanssa. Myös tutkimukseen pohjautuvaa opettajaksi kasvamisen prosessia, ohjaussuhteen dialogisuutta, teoretiedon käytäntöön yhdistämistä, ryhmäohjauksia reflektiivistä ajattelua kehittävinä prosesseina ja autenttista opettajakokemusta he pitivät tavoitteina, jotka eivät harjoitteluissa toteudu. Ennen opetusharjoittelu nelosta tehdyssä haastattelussa kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä, mutta jälkihaastattelussa Sulo ja Orvokki kertoivat joidenkin tavoitteiden heidän kohdal-



laan toteutuneen. Miksi sitten opiskelijat kokivat näin voimakkaasti harjoitteluille asetettujen tavoitteiden jäävän toteutumatta? Opiskelijoiden lausuntojen perusteella asioita ei yksinkertaisesti toteuteta tavoitteiden mukaisesti. Rakensimme osan haastattelurungosta juuri harjoittelua koskevien tavoitteiden pohjalta. Haastateltavat yksimielisesti kiistivät tavoitteiden toteutumisen. Kuitenkin esimerkiksi teorian tiedon käytäntöön yhdistäminen saattaa tapahtua harjoittelijan sitä edes itse huomaamatta. Se, että opiskelijat kokivat tavoitteiden jäävän täysin toteutumatta, ei välttämättä tarkoita sitä, että ne eivät edes jossain määrin toteutuisi.

Kuten analyysimenetelmiä käsittelevässä luvussa on tullut ilmi, kokemuksen perusta on aina yksilössä itsessään. Tässä tapauksessa harjoittelijoiden omat persoonallisuuden piirteet sekä kokemukset ja tiedot ohjaavat sitä, mitä hän saa erilaisista asioista ja tilanteista irti. Tämä näkyi ehkä selvimmin harjoittelijoiden suhtautumisessa opetusharjoittelu neloseen, ennen kuin se oli vielä alkanutkaan. Kun haastateltavat eivät odottaneet tulevalta harjoittelulta positiivisia asioita, oli jo lähtöasetelma harjoittelun tavoitteiden toteutumiselle melko hankala. Sulon ja Orvokin kohdalla muutos suhtautumisessa oli kuitenkin melko selkeä. Sulo oli tosin täysin tyytymätön ohjaussuhteeseensa ja koko harjoitteluun aineenopettajan tunneilla myös OH 4:n jälkeen. Tältä pohjalta on kuitenkin myös hieman kyseenalaistettava opiskelijoiden kokemusten ja asioiden ehdottoman todenperäisyyden täyttä yhteyttä. Kyse on koko ajan opiskelijan sisäisestä todellisuudesta, eli siitä miten hän on kyseiset asiat ja tapahtumat kokenut.

### *Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimuskohteenamme on ollut neljä opetusharjoittelu nelosta suorittavaa opetusharjoittelijaa sekä erityisesti heille harjoitteluissa syntyvät kokemukset ja merkitykset. Ihmisen kokemuksen tutkimisella on omat luotettavuuskriteerinsä, joista tärkein on tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuus. (Perttula 1995b, 97). Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksen fenomenologisella, ymmärtävällä lähestymistavalla. Olemme pyrkineet valitsemaan menetelmämme siten, että ne tavoittavat harjoittelijoiden kokemukset sellaisina kuin ne ilmenevät, suodattamatta niitä esimerkiksi omien

ennakkokäsitystemme kautta.

Saadaksemme tutkimuksen luonteen mukaisen mahdollisimman luotettavan aineiston, keräsimme sen kahden teemahaastattelun avulla. Aineistonkeruuvaiheessa tutkijan pitäisi mahdollisimman vähän vaikuttaa niihin kokemuksiin, joita tutkittava hänelle kuvaa. Haastateltavien erilaisuus vaikutti paljon siihen, miten avoimiksi haastattelukysymykset jäivät. Osa haastateltavista kertoi parilla yleisluonteisella kysymyksellä juuri niistä asioista, joista halusimmekin aineistoa kerätä. Joitakin haastateltavia taas täytyi hieman enemmän johdatella aiheen pariin, mikä on omiaan hieman suuntaamaan myös vastauksia.

Analyysivaiheessa olemme edenneet aineiston ehdoilla, mikä on kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden olennainen edellytys. Olemme poimineet opiskelijoille merkitykselliset harjoittelu- ja ohjaukokemukset haastatteluiden pohjalta, ja niihin liittyvät merkitykset olemme pyrkineet reflektomaan tuloksiin. Kokemusten mahdollisimman puhtaaseen kuvailuun olemme yrittäneet päästä tiedostamalla omat ennako-oletuksemme jo ennen haastatteluita ja pitämällä ne ulkopuolella haastatteluiden ja analyysin aikana. Tämän onnistumista emme tietenkään pysty konkreettisesti osoittamaan, mutta oma käsityksemme on, että olemme onnistuneet siinä vähintään kohtuullisesti.

Olemme raportoineet tutkimusprosessimme mahdollisimman johdonmukaisesti ja tarkasti. Käytetyt menetelmät ja muut ratkaisut perusteluineen on kuvattu osana tätä raporttia. Johdanto-osassa perustelimme jo tutkimusraporttimme poikkeavan rakenteen. Raporttimme noudattaa johdonmukaisesti sitä "polkua", jota pitkin tämä tutkimustyö on edennyt.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Becker, C. 1992. Living & Relating: an introduction to phenomenology. Newbury Park: Sage.
- Blomberg, O. 1990. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksen kokoava käsitteellinen tutkimusmalli. OY, Kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 36.
- Cervero R.M. 1992. Professional practice, learning and continuing education: an integrated perspective. International Journal of Lifelong Education 11, 91-101.
- Clarke, A. 1995. Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny. Teaching & Teacher Education 11, 243-261.
- Denscombe, M. 1982. The "Hidden Pedagogy" and its implications for teacher training. British Journal of Sociology of Education 3 (3), 239-265.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, H. 1996. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla? : Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto. 1996.
- Hollingsworth, S. 1989. Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. American Educational Research Journal 26, 160-189.
- Huhtinen, A., Koponen, P., Metteri, A., Pellinen, S., Suoranta, J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11, 155-178.
- Hämäläinen, S. 1994. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämissuunnitelmaehdotus. Jyväskylä 21.2.1994. Julkaisematon muistio.
- Johnston, S. 1994. Conversations with student teachers - enhancing the dialogue of learning to teach. Teaching & Teacher Education 10, 71-82.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999. R. Kesonen (toim.) Jyväskylän Yliopisto. Gummerus, Jyväskylä 1997.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and teacher's professional development. *Teaching & Teacher Education* 10, 157-167.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Kokkola, Jyväskylän Yliopisto.
- Koehler, V. 1985. Research on preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* January - February 23-30.
- Kohti opettajuutta, 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. J. Kari (toim.) Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Korpinen, E. 1990. Opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tukeminen opetusharjoittelussa. Teoksessa: Hämäläinen, S. Ym. (toim.) Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Paavo Maliselle osoitettu juhlakirja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 181-194.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista. SUFI-tutkimuksia 11, 3-32.
- McIntyre, J. 1984. A response to the critics of field experience supervision. *Journal of teacher education* 35; 3, 42-45.
- Murto, P. 1995. Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Hyväksi opettajaksi -kasvu ja kasvattaminen. Olli Luukkainen (toim.) WSOY: Juva, 31-46.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 3.
- Nummenmaa, A.R. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177-187.

- Ojanen, S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus* 28 (1), 7.
- Ojanen, S. 1993. Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Hyväksi opettajaksi -kasvu ja kasvattaminen. Olli Luukkainen (toim.) WSOY: Juva, 96-111.
- Opettajaksi oppimaan- kasvattajaksi kasvamaan. 1993. Eira Korpinen (toim.) Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän muistio. 1983. Opetusministeriö. Helsinki. Valtion painatuskeskus 1984, 10.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Rantala, J. 1994. Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 2, 51-69.
- Rauhala, L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisen säätöpiirinä. Teoksessa J. Perttula (toim.) *Ihmisen jäljillä - Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja. Snellman-korkeakoulun seminaariraportti 1*. Helsinki, 10-26.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 41. SUFI 8.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3-14.
- Salminen, J. 1994. Kapea-alaisesta opettajakelpoisuudesta laaja-alaiseen opettajuuteen. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.) *Kunne johtaa tieto ja tunne - uudistuva opettajankoulutus*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Julkaisuja* (3), 19-30.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey - Bass, 26-29.
- Talvitie, U. 1996. Opetusharjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 251-260.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viljanen,E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita.  
Gummerus.Jyväskylä.

Watson, B. 1995. Relinquishing the lectern: cooperative learning in teacher education.  
Journal of Teacher Education 46, 209-215.

**Teemahaastattelu**      Mika Alanen & Markus Kinnunen

Ma: Teemme gradua harjoittelunohjauksesta. Haastattelu on luottamuksellinen...haastateltavien henkilöllisyyttä ei julkaista missään vaiheessa.

Mi: Teemana on luokanopettajaksi opiskelevien tyytyväisyys opetusharjoittelu 4:n harjoittelunohjaukseen Normaalikoululla.

- Millaisia olivat kokemuksesi harjoittelunohjauksesta?

Ma: Mikä oli mielestäsi harjoittelunohjauksen merkitys opetusharjoittelussa?

Mi: Toteutuivatko OH 4:n ohjaukseen kohdistuneet odotuksesi?    Saitko: -Konkreettisia ohjeita tunnille ?  
-Parannusehd./suunnitteluapua?  
-Halusitko aloitteet ohjaajalta  
vai teitkö itse?  
-Saitko palautetta automaattisesti vai pitkö sitä pyytää?

Ma: Puuttuiko ohjaajasi: oppiaineksen suunnitteluun  
toimintaasi tunneilla  
taustaasi liittyviin asioihin -arvot  
Miten? Kuinka olisi tullut puuttua? Olitko tyytyväinen? Miksi?

Mi: Mitkä asiat sujuivat hyvin? Mitkä asiat tuottivat ohjauksessa ongelmia? Kerro esimerkkejä.

Millainen vuorovaikutussuhde sinulla oli ohjaussuhteessa? Millaista oli hyvä vuorovaikutus?Entä huono?  
Kerro esimerkkejä.  
(Toteutuiko dialoginen suhde? Voiko se toteutua? Miksi? Miksi ei?) Perusteluja.

Mikä oli harjoittelunohjauksen merkitys omalle opettajaksi kasvamisellesi?

Mi: Toteutuivatko itsellesi asettamat odotukset ohjaussuhteessa? Oletko tyytyväinen toimintaasi, so.  
Saitko sanotuksi tarpeelliset asiat, teitkö itsesi ymmärretyksi...? Millainen oli roolisi suhteessa ohjaajaasi?  
Minkä vuoksi se oli sellainen? Pystytkö vaikuttamaan siihen? Kuinka?  
Pystyykö ohjaajan työtä helpottamaan?

Ma: Ovatko käsityksesi OH:n ohjauksesta muuttuneet OH 4:n aikana? Miten?

Mi: Onko sinulla parannusehdotuksia harjoittelunohjaukseen tai muuta rakentavaa kritiikkiä?

## RAIMO (OH 4:n jälkeen)

