

HARJOITTELIJAN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELUSTA

Alarmo Antti-Jussi

Huvila Pasi Juhani

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Opettajankoulutuslaitos

Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme on kuvaileva tapaustutkimus neljättä vuotta opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksista.

Tutkimuksen taustalla on Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys, joka on myös eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys. Ihminen tulee olemassa olevaksi kolmessa olemassaolon perusmuodossa: kehollisuudessa, tajunnallisuudessa ja situationaalisuudessa. Holistinen ihmiskäsitys luo ihmisen olemassaololle perustan, jossa kaikki kolme ihmisen olemassaolon muotoa ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään.

Tutkimuksemme pääongelma on: Millaisia kokemuksia harjoittelijaa kokee opettajaharjoittelussa? Tutkimusmenetelmänä käytimme muokkaamaamme Perttulan muunnelmaa Giorgin fenomenologisen reduktion menetelmästä. Aineisto kerättiin kirjoitelmien ja ryhmähaastattelun avulla. Ryhmähaastattelu oli pääaineistonkeruumenetelmä. Kirjoitelmien pohjalta haastateltaviksi valittiin henkilöt, jotka reflektoivat omaa olemistaan harjoittelijana.

Tulokset on jaettu kokemuksen kohderyhmien mukaan. Kohderyhmät on nimetty harjoittelun rakennetekijöiden mukaisesti. Tarkoitus ei ollut löytää yleisintä kokemusta harjoittelusta, vaan kuvata kaikki harjoitteluun liittyvät kokemukset, jotka tulivat esille aineistosta. Kokemusten ristiriitaisuus osoittaa harjoittelijoiden kokemusten kirjon. Harjoittelija on epävarma omasta itsestään, ohjaajista ja oppilaista. Epävarmuus vaikuttaa kaikkeen toimintaan opetusharjoittelussa ja synnyttää vaikeuksia. Yhdestä asiasta harjoittelija on varma: hän on vain harjoittelija, ei opettaja. Vastuuta halutaan palkinnoksi, mutta sitä ei olla valmiita ottamaan vastaan. Suhde ohjaajiin riippuu hyvin pitkälle henkilöiden persoonasta. Oppilaiden palaute tuntuu olevan tärkeämpää kuin didaktikon tai luokanopettajan.

Avainsanat: holistinen ihmiskäsitys, fenomenologinen psykologia, kokemustutkimus, ryhmähaastattelu, deskriptiivisyys, tapaustutkimus.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KOKEMUKSEN MÄÄRITTELYÄ	7
3	TUTKIMUKSEN TAUSTALLA OLEVA IHMISKÄSITYS	9
3.1	Tajunnallisuus	10
3.1.1	Merkityssuhde - mielten koostumus	11
3.1.2	Akti merkityssuhteissa	13
3.1.3	Henkinen ja psyykinen tajunnassa	14
3.2	Kehollisuus	15
3.3	Situationaalisuus	16
3.4	Ihmisen kokonaisvaltaisuus	18
4	KOKEMUS TUTKIMUSKOHTENA	21
4.1	Eksistentiaalinen fenomenologia	21
4.2	Fenomenologinen psykologia	22
4.2.1	Deskriptiivisyys	22
4.2.2	Hermeneuttisuus	24
5	HARJOITTELIJAN KOKEMUKSEN TUTKIMINEN	26
5.1	Tutkimuskohteen perusluonne	26
5.2	Harjoittelijan situationaalisuus	27
5.3	Tutkimusongelmat	28
5.4	Tutkijoiden omat ennakkokäsitykset	29
5.4.1	Antti-Jussi	30
5.4.2	Pasi	31
6	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	33
6.1	Tehtävien jakaminen	33

6.2	Kirjoitelmien lukeminen	34
6.3	Luova ryhmähaastattelu	36
6.4	Aineiston tarkka litterointi	39
6.5	Metodin valinta	39
6.5.1	Fenomenologisen psykologian reduktio	40
6.5.2	Ennakkokäsitysten kirjaaminen ja aineistoon tutustuminen	41
6.5.3	Kokemusten muuttaminen hän -muotoon	41
6.5.4	Yksiköiden jakaminen ryhmiin	43
6.5.5	Yksiköiden kielellinen muuntaminen	44
6.5.6	Kokemuksen kohderyhmien käsittely	46
7	TUTKIMUSTULOKSET	47
7.1	Harjoittelu	48
7.1.1	Harjoittelijana harjoittelussa	48
7.2	Oma opettajuus	49
7.2.1	Kasvava opettaja	49
7.2.2	Harjoittelijan asema	50
7.2.3	Järki ja tunteet	51
7.2.4	Suunnittelu	52
7.2.5	Arviointi	52
7.3	Harjoittelijana luokassa	53
7.3.1	Oppilaat	53
7.3.2	Harjoittelukoulut	55
7.3.3	Ryhmähallinta	55
7.4	Ohjauksen alla	56
7.4.1	Yhteistyö opettajan kanssa	56
7.4.2	Ohjaus	57
7.4.3	Ohjauskeskustelut	57
7.4.4	Palaute	58
7.5	Tuloksista esiin nostettuja ristiriitoja	59

8	LUOTETTAVUUS	61
8.1	Tutkimuksen luotettavuus	62
8.1.1	Aineiston hankinnan ensimmäinen vaihe	63
8.1.2	Aineiston hankinnan toinen vaihe	63
8.1.3	Analyysin luotettavuus	64
9	POHDINTA	66
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Olemme huomanneet, että monet opiskelijat ovat tyytymättömiä harjoitteluihinsa. Tyytymättömyys liittyy lähes kaikkeen harjoittelussa olevaan: opintotehtävistä didaktikkoon, oppilaista omaan itseeseen. Toki tyytyväisiä ja onnellisiakin opiskelijoita on. Päätimme tutkia harjoittelijoiden kokemuksia harjoittelusta. Harjoitteluhan on olennainen osa koulutusta. Jotta opettajaharjoittelua voitaisiin kehittää, on sitä myös tutkittava.

Me haluamme omalta osaltamme selvittää, miten harjoittelija kokee harjoittelun. Purnaaminen ja systeemin haukkuminen on hyvin tavallista meille opiskelijoille. Mutta onko se vain totuttu tapa kertoa harjoittelusta muille? Harjoittelun merkitys opettajaksi kasvamisessa on kiistaton ja mitä opettajankoulutus olisikaan ilman harjoittelua - kosketusta todelliseen työhön. Emme halua muuttaa opettajaharjoittelua, vaan pyrimme ainoastaan kuvaamaan, mitä harjoittelija kokee harjoittelussa.

Olemme omaksuneet Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen tutkimuksellisen ajattelumme pohjaksi. Rauhala korostaa ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Käytämme fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmää, jonka Juha Perttula on soveltanut Amadeo Giorgin kehittämästä menetelmästä. Tällä menetelmällä voidaan kuvata ihmisen yksilöllisiä kokemuksia ja maailmankuvaa. Myös Perttula (1995, 1998) on käyttänyt Rauhalan ihmiskäsitystä omassa tutkimustyössään. Tutkimuksemme on kuvaileva fenomenologinen tapaustutkimus muutaman opiskelijan harjoittelukokemuksista.

2 KOKEMUKSEN MÄÄRITTELYÄ

Kokemus on sanana monimerkityksinen. Suomen kielessä kokemus on ensisijaisesti 'kokemalla saatua tietoa tai taitoa'. Kokemus on siis perehtyneisyyttä, harjaannusta ja tottumusta. Toisaalta kokemus on myös koettu tapaus tai elämys (esim. karvas kokemus, lapsuuden kokemus, Se oli hänelle aivan uusi kokemus) (Suomen kielen perussanakirja I osa 1990, 513).

Kokemus voidaan käsittää ammatilliseksi kokemukseksi, mikä tarkoittaa sitä, että henkilöllä on vahvat tiedot ja taidot omalta erityisalaltaan. Kokemus voi olla myös hetkellinen elämys tai tunne. Henkilöltä voidaan kysyä, millä tavalla hän kokee esimerkiksi musiikin omassa elämässään. Vastaukseksi saadaan todennäköisesti tunnetta kuvaavia sanoja. Tuntemuksen, aistimuksen ja kokemuksen erojen löytäminen ja näkeminen on myös vaikeaa, koska kokemusta ei voi olla ilman aisteja ja tunteita.

Jokainen kokemus on ainutlaatuinen ja vain kerran juuri sellaisena olemassa. Ihmisen tajunta muokkaa koko ajan maailmankuvaa ja järjestelee uudelleen vanhoja kokemuksia uusien havaintojen ja aistimusten kautta, mikä tekee kokemuksesta ainutlaatuisen.

Kokemus voidaan jakaa karkeasti kahteen pääluokkaan: sisäiseen kokemukseen ja ulkoiseen kokemukseen (Kauppi 1990). Sisäinen kokemus on aina ihmisen oma ja henkilökohtainen tapahtuma, jota kukaan toinen ei voi ymmärtää samalla tavalla kuin kokija itse. Kokemuksen ilmaisemiseen tarvitaan kieltä, jonka kautta kokemusta voidaan myös tarkastella. Esimerkkinä voisi mainita ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmässä virinneen keskustelun opettajana olemisesta. Harjoittelussa olleet tai aikaisemmin sijaisena toimineet opiskelijat puhuvat omakohtaisista kokemuksistaan. Joillakin voi olla takanaan vain tuokio opettajana tai ohjaajana olemisesta. Kuitenkin jokaisella on opettamisesta jokin kokemus, jota muut opiskelijat eivät voi ymmärtää samalla tavalla kuin kokija itse. Kaksi opettajaharjoittelijaa eivät voi kokea asioita samalla tavalla, vaikka ovat pitäneet samaa

tuntia samassa luokassa yhtä aikaa. Kummallakin opiskelijalla on oma henkilökohtainen taustansa ja ajattelunsa, joiden pohjalta he jäsentävät ulkoista maailmaa. Koettuun elämykseen vaikuttavat jokaisen ihmisen omakohtaiset merkityssuhteet. Merkityssuhteet rakentuvat aikaisempien kokemusten ja elämysten kautta.

Edellisessä esimerkissä ulkoinen kokemus oli opettajana toimiminen, jonka jokainen opettajaksi opiskeleva oli kokenut. Ulkoinen kokemus määräytyy koetusta objektista (esim. opettajana toimiminen) käsin, se on jonkin kokemista (Kauppi 1990). Ulkoista kokemusta ei ole ilman sisäistä kokemusta, koska sisäinen kokemus antaa ulkoiselle merkityksen. Kuitenkin sisäinen kokemus voi olla olemassa ilman ulkoista, sillä ihminen pystyy muokkaamaan kokemukseen liittyviä merkityksiä pelkän ajattelunsa kautta. Unet ja mahdolliset harhat eivät välttämättä ole jonkin kokemista, vaan aivoissa olevien merkityksien uudelleen muokkautumista, koska kokemus on tajunnan suhdetta ulkoiseen maailmaan. Unet ym. vastaavat elämykset sekä sisäiset kokemukset muodostavat kokemusmaailman. Ulkoisen kokemuksen maailmaa taas kuvastaa käsite *koettu maailma*, josta jokainen ihminen aistiensa kautta muodostaa omia henkilökohtaisia elämyksiään ja siten myös sisäisiä kokemuksia.

Lehtovaara (1992,117) tulkitsee tutkimuksessaan kokemuksen ihmisen mielelliseksi suhteeksi maailmaan tai omaan itseensä. Kokeminen tapahtuu tajunnassa, joka on inhimillisen kokemisen kokonaisuus. Fenomenologisen filosofian perustana pidetään kokemusta, joka on intentionaalisuuden perustekijä.(ks. Perttula 1995, 6-36) Intentionaalisuus on ihmisen olemista koko ajan suhteessa johonkin. Ihminen kokee maailman intentionaalisuudessa. Toisin sanoen kokemus on ajattelun perusta.

3 TUTKIMUKSEN TAUSTALLA OLEVA IHMISKÄSITYS

Tutkimuksemme taustalla vaikuttava ihmiskäsitys on Lauri Rauhalan (1974, 1983, 1989, 1990a, 1990b, 1992, 1996, 1998) eksistentiaalisen fenomenologian filosofisen analyysin tulos. Tutkimuksemme aihepiiri ohjasi meidät fenomenologian ja kokemustutkimuksen kautta eksistentiaalistisen fenomenologian ja Rauhalan tuotannon pariin. Tutustuminen ihmisen olemassaolon filosofiseen määrittelyyn ja tarkasteluun antoi tutkimuksellemme laajemman näkökulman, koska harjoittelijan tunteiden ja elämyksien tutkiminen vaati väistämättä pohdintaa, millainen ihminen perusolemukseltaan on. Samalla tutkimuskohde selkiytyi ja tutkimuksen rakenteen jäsentely monipuolistui.

Rauhalan ihmiskäsitys on monopluralistinen ihmiskäsitys, joka on "ykseyttä moneudessa". Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on samalla myös eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys. Ihminen tulee olemassa olevaksi kolmessa olemassaolon perusmuodossa: *kehollisuudessa*, *tajunnallisuudessa* ja *situationaalisuudessa*. Kehollisuudessa ihminen on olemassa orgaanisena tapahtumana. Tajunnallisuus on ihmisen olemassaoloa psyykkishenkisenä kokemuksellisuutena. Situationaalisuus on ihmisen suhdetta omaan elämäntilanteeseensa. (Rauhala 1996, 86.) Nämä kolme perusmuotoa tulee huomioida toisiinsa täydellisesti vaikuttavina. Jos jokin jätetään huomioimatta, ihmisen olemassaolon ymmärtäminen kokonaisuutena on mahdotonta. Jokainen perusmuoto on erilainen, muttei kuitenkaan erillinen. Ihminen on jokaisen olemisen perusmuodon kautta kokonaisena olemassa. Rauhalan kehittämä ihmiskäsitys on uusi filosofian historiassa ja edelleen kehityksen alainen. (Varto 1996, 20 - 21.) Rauhala nostaa ihmiskäsityksessään esille ihmisen yksilöllisyyden sekä ainutkertaisuuden ja pyrkii omalta osaltaan löytämään keinoja ihmisen ymmärtämiseksi ihmisen henkilökohtaisen historian valossa. Tämä tulkinta antaa ihmistutkimuksen lisäksi ihmisten parissa toimimiselle aivan uutta ulottuvuutta.

3.1 Tajunnallisuus

Tajunta on inhimillisen kokemisen kokonaisuus, jonka kautta ympäröivä maailma muuttuu ihmiselle todelliseksi. Ympäristöstä ja omasta itsestä saadut viestit näyttäytyvät tajunnassa *mielien* kautta. Tajunta ei kuitenkaan ole olemassa "koneena", joka olisi valmiina odottamassa ja alkaisi sitten muodostamaan merkityksiä mielistä. Tajunta on merkitysten kehkeytymisen, niiden keskinäisen suhteutumisen ja niiden jatkuvan muuttumisen prosessi. (Rauhala 1996, 49.)

Tajunnallisuuden olemus tulee olemassa olevaksi mielellisyydessä *mielien* ilmenemisen ja niiden organisoitumisen kautta (Rauhala 1990b, 37). Mielellisyys on Rauhalan vastine käsitteelle intentionaalisuus. Rauhala viittaa intentionaalisuudella mieliin, jotka selkeästi viittaavat objektiin ja epäintentionaalisuudella mieliin, joiden viittauskohde on epäselvä (ks. Perttula 1995, 48). Mieli on yhdessä elämyksen kanssa tajunnallisen tapahtuman perusyksikkö: se antaa ymmärrykselle merkityksen. Mieli on siis merkityksen antaja. Mieli ilmenee tai koetaan aina jossakin tajunnan tilassa eli elämyksessä. Elämyksellisiä tiloja ovat esim. havaintoelämys (muoto, koko, väri jne.) ja tunneelämys (hyvä, rakas, pelottava jne.). Jokaisella havainnolla tai tunteella on oma mielensä, joka tarjoutuu elämyksen kautta tajunnan prosessissa kokemukseksi. Ihminen ymmärtää tajunnallisuudessa. Ymmärtämistä on kaikki, mitä tunnemme, tiedämme, uskomme jne. Tajuntaa itseään ei kuitenkaan voida havaita tai kokea, vaan ainoastaan sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. (Rauhala 1989, 27.) Kokemus on ihmisen mielellinen suhde maailmaan tai omaan itseensä.

Mieliä eli noemoja on loputon joukko. Objektien, ilmiöiden ja asian-tilojen nimet (esim. tietokone, kynä, opetus, opiskelija, lakko, sota) ilmaisevat, nimeävät tai välittävät erilaisia mieliä. Mielet suhteutuvat toisiinsa niiden sisäisen merkitsevyyden eli mielellisyyden sitomina. Mielet eivät kuitenkaan ole konkreettisesti eivätkä fyysisessä suhteessa keskenään. Kun tajunnas-

sa havaitaan jokin mieli (esim. opettajaharjoittelu), joka asettuu yhteyteen tietyn objektin tai asian (esim. opettajankoulutus) kanssa siten, että tuo asia tai objekti ymmärretään joksikin juuri tietyn mielen avulla, on syntynyt merkityssuhde. Mieli ei tarkoita ärsykettä, vaan ärsyke voidaan nimetä vasta, kun sen välittämä mieli on muodostanut merkityssuhteen tajunnassa.

3.1.1 Merkityssuhde - mielen koostumus

Merkityssuhde koostuu yksinkertaisimmalla mahdollisella tavalla kuvattuna kolmesta komponentista: 1) asiasta tai objektista, 2) mielestä, joka siitä ilmenee ja 3) tajunnasta, jolle mieli on (Rauhala 1974, 50-51). Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen omaan situaatioonsa. Kehon suhde situaatioonsa on tähän verrattuna 'mykkää' toisin sanoen tajutonta. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joiden kautta ihmisen maailmankuva ja käsitys itsestä syntyvät. Merkityssuhteet saattavat olla myös mm. vääristyneitä menettämättä kuitenkaan merkityssuhdettaan. (Rauhala 1983, 27 - 28.) Vääristyneessä tai kehittymättömässä merkityssuhteessa mieli liittyy väärään objektiin tai asiaan. Esimerkiksi psyykkiset häiriöt ovat rakenteeltaan aivan oikeita merkityssuhteita, mutta ilmentävät vääristyneisyytensä merkityssuhteina silloin, kun niistä on haittaa asianomaiselle tai toisille ihmisille.

Tajunnallisuudessa tapahtuu koko ajan merkityssuhteiden muokautumista ja uudelleen jäsentymistä. Kun ihminen esim. kokee pyhyttä, onnistuu, ahdistuu tai ajattelee teoreettisten käsitteiden avulla, kokemuslajit ovat olemassa tajunnassa juuri merkityssuhteiden organisoitumina. Kaikki uudet mielen ilmentymät suhteutuvat aiempaan kokemuserustaan, joka antaa uudelle mielelle ymmärtämisyhteyden. Näin uusi mieli organisoituu uudeksi merkityssuhteeksi ja osatekijäksi, josta maailmankuva rakentuu. Tätä kokemustaustaa kutsutaan mieltä tulkitsevana ja sijoittava-

na *horisontiksi*. Tajunnallinen tapahtuminen on siten sen oman historiansa varassa etenevää ja historiaansa jatkuvasti rikastuttavaa merkityssuhteiden rakentumista. Tajunnan historiallisuus hidastaa edistymistä muutoksiin tähtäävässä toiminnassa esimerkiksi kasvatus- ja opetustyössä, koska tajunnasta ei voida ottaa eikä sinne voida panna mitään esinemäisessä mielessä. Kaiken täytyy tapahtua ainoastaan ymmärtämisen kautta. Jokainen yksilö etenee omien edellytyksiensä ja kokemuksiensa kautta uusiin kokemuksiin. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijan on vaikea ymmärtää metakognition käsitettä tietämättä, mitä kognitio tarkoittaa.

Tajunnallinen tapahtumisen suunta voi olla joko kielteinen tai myönteinen. Positiivisessa kehityssuunnassa tajunnan prosessissa ei esiinny karkeasti vääristyneitä merkityssuhteita. Tällöin tietoa, uskoa, tunnetta ja intuitiota edustavat merkityssuhteet muodostavat keskenään sopusointuisen maailmankuvan. Esim. tieto ei saa korvata tunnetta ja päinvastoin. Negatiivinen kehityssuunta vallitsee, kun esiintyy esim. epäselviä tai pelkoa edustavia merkityssuhteita. Kokemuksia voidaan kuitenkin pyrkiä muuttamaan toimittaessa eri tavoin tajunnan tasolla. Tämä tarkoittaa uusien horisonttien aktivoimista, jolloin asiat näyttävät uudessa valossa. Esimerkiksi oman opetuksensa ja luokahuonekäyttämisen näkeminen videolta voisi muuttaa opettajaksi opiskelevan asennoitumista koko omaa opettajuuttaan kohtaan. Kaiken kokemuksen tasolla tapahtuvan vaikuttamisen tulee perustua tajunnan yleisten tapahtumisperiaatteiden mukaisesti (Rauhala 1983, 28-29). Tajunnan avartaminen asettaa opettajalle tehtävän antaa oppilaalleen ongelmia ja tilanteita, joissa oppilas joutuu katsomaan tuttua asiaa uudesta näkökulmasta. Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys omalla tavallaan vaatii yksilöä avartamaan maailmankuvaansa vertaamalla uutta tietoa aiemmin koettuun tietoon.

3.1.2 Akti merkityssuhteissa

Merkityssuhteiden koostuminen, muokkautuminen ja rakentuminen on koko ajan aktiivista tajunnallista toimintaa. Merkityssuhteethan koostuvat mielistä, jotka ovat välähdyksiä maailmasta. Intentionaalisuus eli maailmaan ja omaan itseensä suhteessa oleminen on mahdollinen mielen kautta ja mielessä. Kun mieli oivalletaan joksikin ja jostakin lähteväksi, tapahtuu toiminto, jota Rauhala (1974, 55) nimittää *aktiksi*.

Akti ei ole psyykkisesti aistittavissa eikä siten empiirisesti tutkittavissa oleva tapahtuma, vaan tämä käsite on kehitelty helpottamaan kokemuksen eli ymmärtämistapahtuman jäsentelyä erityisesti filosofisessa mielessä. Aktin käyttö korostaa merkityssuhdetta ajallisena - hetkittäisenä ja muuttumisalttiina tapahtumana. Merkityssuhdetta ei voi olla ilman aktia. Tässä mielessä merkityssuhde on aktille alisteisessa asemassa. Aktin ymmärtämistä voisi helpottaa esimerkki musiikkivideon katselusta. Useimmissa videoissa on paljon nopeasti vaihtuvia välähdysmäisiä kuvia, joista katsoja ei saa minkäänlaista käsitystä, jos hän näkee välähdyksen vain kerran. Katsoja kyllä tiedostaa nähneensä jotain, muttei kuitenkaan voi sanoa nähneensä eikä ymmärtäneensä näkemäänsä. Toisaalta välähdys voi olla niin lyhyt, ettei katsoja edes tiedosta aistineensa mitään. Kun sama välähdys on toistunut riittävän usein, rakentuu katsojan tajunnassa mielten välähdyksistä merkityssuhteita, joista kokemus koostuu. Toinen esimerkki voisi olla sanaleikki, jossa kilpailijoille näytetään sanaa, josta puuttuu muutama kirjain. Jos sanaa näytetään vain vähän aikaa, tehtävän ratkaiseminen ei välttämättä onnistu, koska mielen välittyminen ja merkityssuhteen rakentuminen on silloin vaikeaa. Mitä kauemmin kilpailijat saavat katsoa ja miettiä mahdollista ratkaisua sitä helpompaa ratkaiseminen on. Kaikkia näitä ymmärtämistä helpottavia rakennetekijöitä kutsutaan akteiksi. Ymmärtäminen koostuu siten laskemattomista peräkkäisistä akteista.

3.1.3 Henkinen ja psyykkinen tajunnassa

Rauhala on määrittänyt tajunnallisuuden ihmispersoonan toiminnalliseksi kokonaisuudeksi, jonka olemus on mielellisyys. Tajunnallisuuden yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa Rauhala (1992,1996) erottaa tajunnan sisällä kaksi jäsentymistasoa: psyykkisen ja henkisen. Näiden kahden tason erittely ei ole helppoa, mutta se on tarpeellista, koska siten voidaan löytää eroja ihmisen ja eläimen välillä. Ihmisen maailmankuvassa on merkityskokemuksia, kuten halut, pelot, pyyteet, tunnevireet yms. Merkityskokemukset voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia. Tämänkaltaisia kokemuksia kutsutaan nimellä psyykkinen. Myös eläimillä voi olla näitä edellä mainittuja psyykkisiä kokemuksia. (Rauhala 1996, 114 -115.)

Psyykkiset merkityskokemukset eroavat henkisistä merkityskokemuksista siinä, että psyykkinen voi olla olemassa ilman henkistä. Psyykkinen on olemassa vain itsensä takia ja noudattaa siksi vain itselleen ominaista tarpeen täyttämistä omilla ehdoillaan (esim. nälän tunne). Psyykkiset kokemukset eivät tiedosta eivätkä 'näe' itseään. Tästä syystä ne eivät pysty myöskään säätelemään persoonan elämää. Psyykkisenä tapahtumana tarkasteltuna edellisen esimerkin nälkä ohjaa vain syömään jotain, kun taas henkisenä tapahtumana nälkäinen ihminen pystyy miettimään vaikkapa ravinnon terveellisyttä. Henkisellä tasolla on siis mahdollisuus arvojen ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Henkiset merkityskokemukset auttavat oivaltamaan, mikä on hyvää tai huonoa itsen tai muiden ihmisten kannalta.

Henkinen joutuu usein ristiriitaan psyykkisen kanssa pyrkiessään kontrolloimaan sitä (Rauhala 1996, 116). Ensin on psyykkinen merkitys, jonka kehollisuus ja tajunnallisuus mahdollistavat. Henkinen syntyy siis vasta psyykkisen merkityksen jälkeen. Näin henkinen tulee näkyväksi merkityksessä. Tästä syystä henkistä ei ole olemassa henkisenä olentona, vaan sillä on aina jokin todellisuudessa oleva perusta, merkitys, josta

se on peräisin. Henkinen on samankaltainen kuin tajunnallisuus molemmat tulevat ilmi vain merkityksessä.

3.2 Kehollisuus

Kehollisuus yhtenä ihmisen olemassaolon perusmuotona on ihmisen orgaanista elämää. Kehon kautta ihminen tulee aineellisesti olemassa olevaksi, mikä on todettavissa elintoimintojen ja niitä koskevan tutkimuksen sekä määrittelyn kautta. Ihmisen kehosta voidaan poistaa joitakin elimiä hänen menettämättä kehollisuuttaan. Myöskään sairaudet tai elintoimintojen vajavuudet eivät poista ihmisen olemassaoloa orgaanisesti ajateltuna. Orgaanista tapahtumien alullepanijaa eli elämää itseään ei pystytä enää erittelemään, koska se on Rauhalan (1989, 34) mukaan orgaanisen olemassaolon perusolemus, kuten mielellisyys on tajunnallisuuden perusolemus.

Kehon toiminnot ovat toisilleen tarkoituksenmukaisia, mikä on ihmisen kokonaisuuden kannalta mielekästä. Ihmiseksi kutsuttavalla olennolla on ainakin aivot, hermosto, geenit ja verenkierto, joita ilman ei ihmisyyttä ontologisesti voida määrittää. Elintoiminnoilla ei ole muuta tehtävää kuin mahdollistaa aineellisuutensa ja toimintansa kautta ihmisen kokonaisvaltainen olemassaolo. Elintoiminnot toimivat toisiinsa nähden mielekkäästi. Ne jatkavat ja täydentävät toistensa alkamia prosesseja (esim. sydän ylläpitää verenkiertoa, joka kuljettaa keuhkojen ottamaa happea). Elinten ja elintoimintojen keskinäinen informaatio on erehtymättömyyttä ja siksi niiden itsensä ja ihmisen kokonaisuuden kannalta luotettavampaa kuin tajunnan niistä antamat symboliset tulkinnat, mikä tekee esim. lääkärin työstä haastavaa. Jotta kokemuksia olisi, täytyy aina olla myös kehon aivot, joissa kokemus tulee todelliseksi. Näin siis keho

on tajunnan olemassaolon ehto. (Rauhala 1990, 45.) Esimerkiksi ilman aivoja ei olisi ajattelua, mutta ajattelua itseään ei voida tutkia eikä tavoittaa tutkimalla aivoja (Rauhala 1983, 31).

3.3 Situationaalisuus

Ihminen on kietoutunut todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. Elämäntilanne eli situaatio on yksilön kannalta aina ainutlaatuinen ja pohjimmiltaan yksilöllinen, vaikka ihmisten situaatioissa on yhteisiä rakennetekijöitä eli komponentteja. Ymmärtääksemme situationaalisuutta meidän täytyy ensin ymmärtää, miten situaatio rakentuu.

Situaatio koostuu rakennetekijöistä, joista osa määräytyy kohtalonomaisesti. Kohtalon määräämiä rakennetekijöitä ovat mm. vanhemmat, geenit, rotu, ihonväri, yhteiskunta. Ihminen ei myöskään voi vaikuttaa luonnonmullistuksiin ja katastrofeihin, joihin hän voi elämänsä aikana joutua. Yksilölle on kuitenkin mahdollista valita monia situaatioonsa vaikuttavia komponentteja ja tällä tavalla muuttaa situationaalisuuttaan. Ihminen voi valita esim. ammattinsa, puolionsa ja harrastuksensa, muttei kohtalonsa vastaisesti (esim. sirkkelissä kätensä katkaissut ei voi alkaa soittaa viulua uutena harrastuksenaan).

Ihmisen situationaalisuus rakentuu myös konkreettisista ja ideaalisista rakennetekijöistä. Konkreettisiin rakennetekijöihin kuuluvat ravinteet, saasteet, bakteerit ja virukset, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, arkkitehtuuri jne. Ideaalisia rakennetekijöitä edustavat arvot ja normit, uskonnolliset ja aatteelliset virtaukset, ihmissuhteet koettuina sisältöinä, taide yleensä, kuten myös luonto, miten se koetaan. Rakennetekijöiden sisältöjen kuvaaminen ei aina ole kuitenkaan mahdollista tai järkevää. Tällöin käytetään faktisuuden käsitettä. Faktisuus eli asiaperusta on yleisnimi kaikille komponenttien reaalisisällöille. Esimerkiksi liikennevaloissa

vihreää odottavan ihmisen sen hetkiseen tilanteeseen kuuluu rakennetekijänä eli komponenttina punainen valo. Rakennetekijän reaalisisältö eli faktisuus on tällöin punainen valo. Ihmisen tilanteen yhden rakennetekijän faktisuus muuttuu jälleen, kun valo vaihtuu vihreäksi. Luonnollisesti rakennetekijän sisällön ymmärtämiselle tarvitaan muitakin rakennetekijöitä ja merkityssuhteita kuin esim. värivalot, jotta toiminta liikennevaloissa on mahdollista.

Situaatioon vaikuttavan rakennetekijän faktisuus määrää ihmisen situationaalisuuden lisäksi myös ihmisen kehollisuutta ja tajunnallisuutta. Juuri tässä tulee esille komponentin sisällön merkitys koko ihmisen olemassaolon tapaan ja laatuun. Merkitys voi olla vähäinenkin. Esim. lapsi on koululainen suhteessa kouluun, oppilas suhteessa opettajaan, lapsi suhteessa omiin vanhempiinsa, harrastaja suhteessa vaikkapa jääkiekkoon jne. Luonnollisesti kaikki suhteet vaikuttavat ihmisenä olemisen kokonaisuuteen kokemisen kautta. Ihmisen erilaiset tilanteet ja suhteet antavat samalla ihmiselle persoonallisen identiteetin. Tilanteihan on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa, ja käänteisesti tämä suhteessa oleminen on juuri tilanteen rakennetekijän vaikutuksen alaisuutta, mikä näyttäytyy tajunnallisessa kokemuksessa ja kehon orgaanisessa prosessissa. Tilanteen komponentin vaikutussuhde on siis välttämättömyyssuhde. (Rauhala 1983, 34.)

Rauhalan luoma käsite esiymmärrys kuvaa ihmisen ja maailman välistä välttämättömyyssuhdetta, jossa elämäntilanteen rakennetekijät ovat aina inhimillisesti olemassa tajunnasta riippumatta. Rakennetekijät ohjaavat sisältönsä kautta tajunnan ja kehollisuuden prosesseja. Esiymmärrys ei ole tajunnallista, vaan se on ihmisen tajunnalle olemassa oleva valmis rakennetekijä, jonka kautta hän kokee asian määrättyllä tavalla. Näiden elämäntilanteisiin vaikuttavien asiaperustojen valikoituminen on kaiken kokemukseen liittyvän tutkimuksen perusta. (Rauhala 1983, 34.) Esimerkkinä voisi olla lemmikin omistaminen. Jotta ihminen voi hoitaa

lemmikkiään, hänen esiymmärryksessään on asiaperusta, joka vaikuttaa hänen jokapäiväiseen elämäänsä: lemmikkieläin ja siihen liittyvät asiassällöt (ulkoiluttaminen, ravinto, rokotukset jne.) Henkilöllä on vastuu lemmikistään - hän on sitoutunut mm. ruokkimaan ja hoitamaan sitä päivittäin. Lemmikkieläin on siis valikoitunut hänen maailmankuvansa yhdeksi tilanteen rakennetekijäksi.

Situationaalisuuden esiymmärrys vaikuttaa tajunnassa ja kehossa eri tavalla. Esim. työn raskaus tulee ihmisen kokonaisuuteen kehon tunteuksien kautta ilman, että sitä tarvitsisi kokea tajunnallisesti. Jokainen on varmasti joutunut tilanteeseen, jossa ruumiillinen suorituskyky kerta kaikkiaan on loppunut, vaikka kuinka olisi halunnut ponnistella eteenpäin. Tässä ilmenee mainiosti kehon mykkä toimintatapa. Tajunnan kautta työn raskautta voi välttää keksimällä työtä helpottavia keinoja tai raskasta työtä voi alkaa tietoisesti välttellä. Tajunnan kautta asiat ymmärretään, minkä jälkeen ne näkyvät myös toiminnassa (esim. normit ja säännöt). Esiymmärrys on siis tilanteen tarkastelua tajunnallisuuden ja kehollisuuden kannalta. Kun taas tarkastellaan tilanteita sen rakenteen kannalta, puhutaan komponenteista ja faktisuudesta.

3.4 Ihmisen kokonaisvaltaisuus

Holistinen ihmiskäsitys luo ihmisen olemassaololle perustan, jossa kaikki kolme ihmisen olemassaolon muotoa ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus mahdollistavat oman olemassaolonsa toistensa kautta menettämättä kuitenkaan erikois- asemaansa ihmisen olemisen yksittäisinä selittäjinä. Tarkasteltaessa ihmisen olemassaoloa jokainen näistä kolmesta perusmuodosta on eroteltavissa erilliseksi alueeksi, mutta yhtäkään näistä perusmuodoista

ei voisi ymmärtää ilman toisia. Yksikään ei ole oleellisempi toista eikä yksikään aiheuta toista. Jokainen olemisen perusmuodoista on tasavertainen toisiinsa nähden. Esimerkiksi jos ihmiseltä suljetaan tajunnallisuus, kuinka ihminen voi käsitellä kehollisuuttaan ja situationaalisuuttaan. Tajunnassa ihminen käsittelee merkityssuhteita ja mieliä, joita hän saa itsestään sekä ympäröivästä maailmasta kehonsa ja situaationsa kautta. Kehollisuuden puuttuessa ihmisen fyysinen oleminen lakkaisi eikä hän voisi olla suhteessa sen enempää ympäristöönsä kuin itseensä. Tällöin puuttuisivat myös aivot tajunnan operoijana ja koetun todellisuuden merkityssuhteiden heijastajana. Samalla tavalla ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena kärsisi, jos situationaalisuus katoaisi ihmisen olemassaolon selittäjänä.

Rauhala (1986, 45) onkin esittänyt kuvitteellisen esimerkin siitä, kuinka oleellinen situaatio on ihmisen kokonaisuuden ymmärtämiselle: Jos ihminen todellistuisi absoluuttisessa tyhjiydessä ja hänellä olisi ainoastaan terve keho kaikkine terveine ja normaaleine toimintoineen, voitaisiin kysyä, mitä tämä ihminen kokisi? Todennäköisesti hän ei kokisi mitään erityistä. Henkilö voisi kyllä saada kokemuksia omasta kehostaan, mutta niillä ei olisi mitään järjellistä suhdetta olemattomaan maailmaan, niistä tuskin muodostuisi selkeitä ja aitoja merkityssuhteita. Eivät edes aivot yksinään voi tuottaa merkityssuhteita tyhjästä.

Holistista ihmiskäsitystä voisi valottaa esimerkillä harjoittelusta. Ajatellaan harjoittelijaa juuri ennen ensimmäistä harjoitustuntia. Häntä jännittää ja hän odottaa tunnin alkua luokkahuoneessa kämmenten hionneina. Hänen ei ole tarvinnut käyttää tajuntaansa kämmenten hiottamiseen, koska keho on omalla toiminnallaan reagoinut harjoittelijan kokemaan jännitykseen. Mutta hän on reagoinut tajuntansa kautta kehon välittämään tietoon jännityksestä. Siten kämmenten hikoilu on yksi hänen tämän hetkisen tilanteen rakennetekijöistä. Toinen monista sen hetkistä rakennetekijöistä voisi olla oppilaat. Jotta harjoittelijan tilanteen

rakennetekijät olisivat hänelle itselleen olemassa, hän tarvitsee kehon orgaanisia aistimisprosesseja, joiden kautta rakennetekijöiden faktisuus välittyy ihmisen kokonaisuuteen. Ymmärtääkseen itseään ja ympäristöään harjoittelijalla on oltava tajunta, jossa hän voi prosessoida ja oivaltaa aivoihin välittyviä todellisuuden heijastumia (kämmenten hikoilu, oppilaat). Mikään ihmisen olemismuodoista ei tässä voi puuttua, jotta ihminen tulisi todelliseksi.

Rauhala (1983, 46) nimittää kolmen olemispuolen keskinäistä dynaamista vuorovaikutussuhdetta situationaaliseksi säätöpiiriksi. Situationaalinen säätöpiiri on nimi ihmisen situationaalisuuden, kehoillisuuden ja tajunnallisuuden kokonaisuudelle, jossa ihmistä tarkastellaan ja koetetaan ymmärtää. Situationaalisisessa säätöpiirissä korostuu erityisesti ihmisen henkisyys, jonka avulla hän tiedostaa itsensä ja siten pystyy jäsentämään omaa olemassaoloaan ja valintojaan. Henkinen on situationaalisen säätöpiirin sisässä oleva ohjaaja, joka ilmenee ja toimii olemassaolona erilaisina merkityksinä, itsetiedostuksena, yleistäjänä, intentionaalisuutena, arvotajuntana, eettisyytenä, itseohjautuvuutena persoonallisuudessa ja mahdollisuutena kokea esimerkiksi pyhyyttä ja kauneutta.

Tajuntaan vaikuttaminen on mahdollista juuri situationaalisen säätöpiirin kautta. Tajunnallisuuteen ja tajuntaan voidaan vaikuttaa avaamalla uusia horisontteja, jolloin ihminen on suhteessa erilaisiin tilanteisiin (Rauhala 1986, 32). Harjoittelijan suhtautumiseen omaan itseensä opettajana voidaan vaikuttaa esimerkiksi videoimalla hänen pitämänsä oppitunti. Kuvanauhan välittämiä mieliä nähdessään harjoittelijalla aktivoituu aivan uusia merkityssuhteita, joiden avulla hän saattaa tiedostaa omaa itseään ja opettajuuttaan aivan uudella tavalla. Saattaa olla jopa niin, että harjoittelijan ennen oikeana ja hyvänä pitämä asia muuttuu totaalaisesti videoanalyysin jälkeen. Tällöin vaikuttaminen on tilanteen kautta vaikuttamista, missä harjoittelija toimii ensin opettajana,

jota sitten myöhemmin tarkastellaan. Tiedostaakseen toimintansa harjoittelija tarvitsee henkisyttä.

4 KOKEMUS TUTKIMUSKOHTENA

Kokemusta tutkittaessa tulkinta asettuu aina ongelmaksi. Jokaisen kokemuksen kohdalla joudumme miettimään, onko kokemus autenttinen vai olemmeko tulkinneet liiaksi suhteessa omiin merkityssuhteisiin. Kuvailtu kokemus on kaikesta huolimatta tulkintaa jonkun toisen tulkinnasta.

Tajunnan ilmiöiden tutkiminen vaatii paneutumista myös tutkimuskäytänteisiin ja -menetelmiin. Menetelmä on valittava siten, että se palvelee parhaiten tutkimusongelmaa. Laadullinen tutkimus ei tarjoa suoraan tutkimusmenetelmää, joka sellaisenaan sopisi kaikkiin tutkimusongelmiin. Menetelmää varten on siis tutustuttava eri menetelmiin ja rakennettava niiden pohjalta tutkimukseen sopiva menetelmä.

4.1 Eksistentiaalinen fenomenologia

Eksistentialismissa perusajatus on ihmisen ainutlaatuisuudessa. Yhdistämällä eksistentialismin ainutlaatuinen ihminen ja fenomenologian käsitys kokemuksen tajunnallisuudesta saadaan aikaan eksistentiaalistisen fenomenologian perusajatus: jokainen kokemus on yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Yksilön kokemukset rakentuvat ainutkertaisista merkityksistä, jotka välittyvät kokijalle mielen kautta ainutkertaisissa situaatioissa eli elämäntilanteissa. Yleisen kokemuksen tutkiminen ei ole mielekäästä, sillä saman-

laisia merkityssuhteita ei ole olemassa yksilön tajunnan ulkopuolella (Perttula 1995, 30).

4.2 Fenomenologinen psykologia

Yleisesti ajateltuna fenomenologinen psykologia on toisten ihmisten kokemusten tutkimista. Fenomenologinen psykologia on kiinnostunut kokemuksen sisällöistä sellaisina kuin ne ilmenevät ihmisen kokemuksessa (Perttula 1995, 38). Fenomenologisessa psykologiassa pääpaino on nimen omaan psykologisella tavalla tutkia. Fenomenologia filosofiana tutkii ja pohtii, miten kokemusprosessit ovat rakentuneet. Näin fenomenologia antaa filosofisen tavan ajatella ja perusmenetelmät tutkia ilmiötä, kun taas psykologia tutkii kokemusta tajunnallisena ilmiönä. (vrt. Rauhala 1990b, 46-47; Giorgi 1995)

Tesch (1990, 34-35) määrittelee reflektiivisen fenomenologisen psykologian menetelmän, jossa tutkija tutkii omia kokemuksiaan. Teschin mukaan reflektiivisyys voi olla meditaatiota ja itsensä tutkiskelua, kun taas toista henkilöä voidaan tutkia kuuntelemalla, jotta voitaisiin tarkastella kokemusta henkilön tulkintojen kautta.

4.2.1 Deskriptiivisyys

Fenomenologisessa psykologiassa, on se sitten reflektiivistä tai ei, tulisi aina pyrkiä kokemuksen kuvailuun mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. Tätä nimitetään kuvailevaksi eli deskriptiiviseksi fenomenologiseksi psykologiaksi. Deskriptiolla tarkoitetaan ensinnäkin kokemuksen mahdollisimman suurta vastaavuutta alkuperäisen kokemuksen kanssa ja

myös tutkijan pyrkimystä kuvata se mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. (Perttula 1995, 43.)

Perttulan (1996, 10) mukaan kaikki psykologiseen työhön osallistuvat suuntautuvat väistämättä tajunnallisesti toisiinsa, kuten myös muuhun itsensä ulkopuoliseen. Tätä ajatellen deskriptiivisessä fenomenologiassa on määritelty evidenssin käsite. Evidenssi on pysyttäytymistä mahdollisimman tarkasti annetussa merkityksessä, vaikka se olisi ristiriitaisakin. Poikkeaminen kuvailusta muuttaa merkityksen tulkinnaksi. (Perttula 1995, 33). Evidenssi kuvastaa siten merkityksen deskription selkeyden astetta. Tällöin ilmiötä kuvaillaan evidenssin antamien rajojen puitteissa mahdollisimman alkuperäisessä muodossa. (ks. Varto 1994, 28.)

Deskription avulla ei ole tarkoitus etsiä piilossa olevaa totuutta, vaan ainoastaan kuvata ilmiö sellaisena kuin se on. Koska ihminen on koko ajan suhteessa johonkin, kokemuksen on siis oltava todellinen. Kokemukset ovat erilaisia ja alati muuttuvia. Ihmisen situationaalisuus vaikuttaa myös kokemuksen kuvaamiseen. Tutkijan on yritettävä luoda sellainen ympäristö ja menetelmä, että kokemus saadaan esille niin alkuperäisessä muodossa kuin mahdollista. Tutkijan on myös itse vältettävä teorian, omien ennakkokäsitystensä ja ympäristön vaikutusta kuvattavan ilmiön käsittelyyn. Täyttääkseen nämä vaatimukset deskriptiivinen fenomenologia määrittelee fenomenologisen reduktion käsitteen.

Reduktion avulla tutkijan on pyrittävä siirtämään mielessään syrjään arkielämässään luonnollinen tapa olla suhteessa todellisuuteen. Tavoitteena on maksimoida tutkijan mahdollisuus pysyttäytyä evidenssin mukaan annetussa (Perttula 1996, 11). Fenomenologisen reduktion keskeinen käsite on sulkeistaminen eli tutkija ei anna arkielämän asenteiden vaikuttaa todellisuuden hahmottamiseen. Sulkeistamista pidetään fenomenologiassa tärkeänä, koska se mahdollistaa välittömän kokemuksen tavoittamisen (Perttula 1995, 10). Yritettäessä kuvata kokemusta niin

alkuperäisessä muodossa kuin mahdollista on kyettävä mielikuvatason muunteluun siten, että merkitysverkostot näkyvät.

Esimerkkinä voisimme mainita harjoittelijan ja tutkijan. Harjoittelija kertoo tutkijalle tunteneensa epävarmuutta astuessaan luokkaan. Tutkijalla on luokasta ja oppilaista ennakkokäsitys, joka voi perustua hänen omaan kouluaikaansa. Lisäksi tutkijalla on ennakkokäsityksensä myös harjoittelijasta. Tutkijalle on siis jo syntynyt kuva siitä, millaisessa tilanteessa ollaan. Tämän kuvan tutkijan on pyrittävä sulkeistamaan saadaksesen selville harjoittelijan kokemuksen rakenteen. Tutkija yrittää löytää merkitykset, jotka vaikuttavat harjoittelijan kokemukseen ja sulkeistaa siihen vaikuttamattomat. Tätä kutsutaan mielikuvatason muunteluksi. Esimerkiksi tutkittaessa harjoittelijan kokemusta voisi aineiston kerätä luokahuoneessa, joka edustaa osaa merkitysverkostosta. Tällöin kuvattu kokemus on siltä osin todellisempi.

4.2.2 Hermeneuttisuus

Perttula (1996, 12) määrittelee deskriptiivisen fenomenologian rinnalle hermeneuttisen fenomenologian. Hermeneuttisen ja deskriptiivisen fenomenologian yhteinen piirre on, ettei kumpikaan yritä tulkita merkityksiä. Tästä huolimatta hermeneuttinen fenomenologia määritellään tulkinnalliseksi (Kusch 1986, 77 - 79). Deskriptiivinen fenomenologia kuvaa vain tulkinnat, joita ihmiset antavat. Hermeneuttinen metodi taas pyrkii paljastamaan tulkinnat ja merkitykset, jotka ovat piilossa. Hermeneuttisen fenomenologian näkökulmasta ihmisen sisäisen maailman deskriptio ei ole mahdollinen (Perttula 1996, 11). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että toisen ihmisen merkityksiä ja kokemuksia olisi mahdotonta ymmärtää. Merkitykset elävät kaiken aikaa ja saavat uusia tulkkiutumisia, koska elämämaailma on koko ajan muuttuva, merkitykset ovat koko ajan

kietoutumassa uusiin suhteisiin ja siten saamassa uutta kokonaisuutta. (Varto 1992, 70.) Tulkkiutumisen on tajunnan kannalta esiymmärtämistä (Perttula 1996, 11). Esiymmärtäminen antaa ymmärtämiselle rajat. Esimerkiksi kehollisuus sitoo ihmisen ymmärtämistä (esim. mies ei voi ymmärtää äitiyttä samalla tavalla kuin nainen).

Hermeneuttisen fenomenologian näkökulmasta tulkinta on prosessi, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisen kehän avulla puretaan kokemuksen ympärillä olevat merkitykset. Ihmisellä on omat tapansa ymmärtää kokemuksensa, joten auki keriminen vaatii, että lähtökohdat kokemukseen tiedostetaan. Tutkijan on esitettävä ja nähtävä omat ennakoasenteensa tutkittavasta ja hänen on pyrittävä näkemään myös tutkimuskohteen situaatio. Kun tutkija oivaltaa lähtökohdat, hän pääsee hieman lähemmäksi tutkittavan kokemusta. Näiden lähtökohtien ymmärtäminen synnyttää uusia lähtökohtia, jotka on havaittava ja käsiteltävä, kunnes jäljelle jää mahdollisimman autenttinen kokemus. Näin syntyy spiraalimainen kehä, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi.

Kun yritetään kuvailla omaa henkilökohtaista kokemusta, on ymmärrettävä, että se on aina tulkintaa. Autenttinen kokemus muuttuu heti, kun se kietoutuu valmiisiin merkityssuhteisiin. Samalla syntyy myös uusia merkityssuhteita. Kokemus muuttuu lisää, kun sitä kuvaillaan toiselle ihmiselle. Kokemuksen kuvailu on siis parhaimmillaankin vain tulkinnan tulkintaa. Vaikka tutkija haluaisikin tehdä kuvailevaa tutkimusta, hän joutuu aina tulkitsemaan. Toisen ihmisen autenttista kokemusta ei siis voi kuvata eikä tulkita täydellisesti. Kokemus on jokaisen ihmisen oma juuri sillä hetkellä tapahtuva ilmiö, joka muokkaa merkityssuhteita ja muuttuu osaksi niitä. Tutkittu kokemus on siis autenttisimmassakin muodossaan vain tutkijan tulkintaa tutkittavan tulkinnasta.

Kaikessa deskriptiivisessä fenomenologisessa tutkimuksessa on aina myös hermeneuttisia piirteitä. Hermeneuttisen kehän ja fenomenologinen reduktion pyrkimyksenä on välttää työmenetelmiä, jotka ohentavat,

vääristävät tai muuttavat tutkittavaa ilmiötä (Perttula 1996, 13). Tutkimusta voidaan pitää deskriptiivisenä, vaikka siinä onkin hermeneuttisia piirteitä, kunhan ne tiedostetaan.

5 HARJOITTELIJAN KOKEMUKSEN TUTKIMINEN

Toisen ihmisen ajattelun tutkiminen vaatii tutkijalta sekä tutkittavan että oman olemassaolon jäsentelyä. Tarkoituksemme on siis tutkia toisen ihmisen ajattelussa olevaa tajunnallista ilmiötä eli kokemusta, joten tutkittavana olevat henkilöt ovat avain asemassa koko tutkimuksen onnistumiselle. Tutkijan oletukset tutkimuskohteesta ja sen luonteesta tulevat näkyviin viimeistään valittujen tutkimusmenetelmien kautta. (Rauhala 1986, 10 -14; Perttula 1995, 13 -14.) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen mukaisesti pyrimme määrittelemään, mikä tekee harjoittelijasta harjoittelijan. Seuraavassa hahmottelemme harjoittelijaa omaksumamme ihmiskäsityksen pohjalta.

5.1 Tutkimuskohteen perusluonne

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta, mikä tekee tutkimuskohteestamme ainutlaatuisen ja vain sellaisena olemassa olevan. Tutkittaessa harjoittelijaa on tärkeää tarkastella, mikä harjoittelija on ja miten hän on olemassa. Lisäksi on hyvä määritellä yleisellä tasolla harjoittelijaa vaikuttavat tekijät, mitä ne ovat ja miten ne ilmenevät. Filosofiasa tätä tutkijan kannanottoa olemassaolon

määrittelystä kutsutaan ontologiseksi analyysiksi, jonka perusteella tutkija tekee ontologisen ratkaisun. Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksessa käytettävät käsitteet määräytyvät ontologisen ratkaisun mukaisesti. (Rauhala 1989, 11 - 12.)

Omaksumamme ihmiskäsityksen mukaan harjoittelijan kokonaisuus ihmisenä on tajunnallisuutta, situationaalisuutta ja kehollisuutta. Kaikki olemispuolet ovat tasavertaisia ja itsenäisiä, mutta kuitenkin toisiaan täydentäviä. Yhden puuttuessa kaksi muuta eivät voisi toimia tai olla olemassa. Jokainen olemispuoli toimii omalla tavallaan itsenäisenä tiiviissä vuorovaikutuksessa kahden muun kanssa. Tajunnallisuus tekee tutkimuksemme tekemisen mahdolliseksi, koska vain tajunta voi tuoda ilmi ihmisen jo koettuja kokemuksia. Pelkkä aivojen olemassaolo ei mahdollista tietoa ympäröivästä maailmasta, vaan juuri tajunnallisuus, jossa ihmisen suhteessa oleminen ympäristöönsä ja omaan itseensä näyttäytyy. Situationaalisuus on ihmisen olemista suhteessa johonkin eri elämäntilanteissa eli situaatioissa. Tajunnallisuuden merkitys korostuu ihmisen kokemusta tutkittaessa, mutta se ei mitätöi kahta muuta olemispuolta, koska ilman situationaalisuutta ja kehollisuutta tajunnalla ei olisi mitään, mitä käsitellä. (ks. Rauhala 1996)

5.2 Harjoittelijan situationaalisuus

Ihmisen yksilöllisyys ja ainutkertaisuus korostuu situationaalisuudessa, jonka kautta ihminen tulee osaksi häntä ympäröivää maailmaa ja päinvastoin. Situaatio eli elämäntilanne on jokaisella ihmisellä oma, vaikka heillä olisi yhteisiä rakennetekijöitä. Tutkimuskohteemme tulee olla peruskoulun luokassa harjoittelussa oleva henkilö, jotta saamme tietoa hänen kokemuksistaan. Harjoittelijan elämäntilanteen rakennetekijöitä olisivat

ainakin oppilaat, ohjaajat, opiskelu, mahdolliset muut harjoittelijat, harjoittelukoulu, koulun muu henkilökunta ja oma itse. Harjoittelija on voinut muuttaa elämäntilannettaan ja sen rakennetekijöitä hakeutumalla muualle harjoitteluun kuin harjoittelukoululle. Lisäksi hän on voinut toivoa mieleisensä luokka-asteen, jossa harjoittelee. Unohtaa ei sovi myöskään muita situaatioon vaikuttavia tekijöitä esim. perhettä ja opiskeluvaihetta. Jokainen rakennetekijä vaikuttaa myös tajunnallisuuteen ja kehollisuuteen. Esimerkiksi harjoittelija käyttäytyy oppilaita kohtaan eri tavalla kuin ohjaajaa tai toista harjoittelijaa kohtaan.

Kaiken kaikkiaan harjoittelu on tärkeä osa opiskelua. Opettajakoulutuslaitoksen omat tavoitteet lisäävät harjoittelijan situaatioon omat sisältönsä, joihin harjoittelija ei suoranaisesti voi vaikuttaa. Opiskelijahan on osa koulutusohjelmaa, jonka läpivieminen vaatii ainakin jonkin asteista paneutumista harjoittelun sekä opettajan työn kannalta välttämättömiin sisältöihin. Kasvatustieteiden opinto-oppaan mukaan koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoita. Opetusharjoittelut ovat pedagogisten teoriaopintojen ja opetuksen käytäntöjen yhteen kytkemistä. Harjoittelussa painottuvat ihmistuntemus, opetus-työn perusteet, oman käyttöteorian rakentuminen, ammatillinen itseohjautuvuus ja tutkiva ote opettajan työhön sekä koulun työyhteisön ominaislaadun tuntemus. (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 114 - 116)

5.3 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmamme alkoi muotoutua oltuamme mukana opettajaharjoittelun kehittämissyöryhmässä Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen laatupäivillä keväällä 1997. Keskustelussa tuli esille harjoittelija-

n saama kokemus opettajaharjoittelusta: onko kokemus opettaja- vai harjoittelijakokemus. Halusimme alkaa selvittää, saako harjoitteli todella opettaja- vai harjoittelijakokemuksen. Emme halunneet lähteä tutkimaan kokemusta ammattiin valmistavana harjoittelukokemuksena, jossa saadaan opettajan työn rutiineja, vaan harjoittelijan tajunnassa näyttäytyvänä ilmiönä. Mihinkään tiukkoihin etukäteisoletuksiin ei laadullisessa tutkimuksessa ole koskaan varaa, koska tavoitteet ja aiheet voivat kääntyä pääläelleen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on aina varauduttava yllätyksiin ja siihen, että tutkimusongelma saattaa muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi & Kumpp. 1997, 120; Alasuutari 1993, 223 - 225). Tutkimuksemme pääongelmaksi hioutuikin pikku hiljaa kysymys: *Millaisia kokemuksia harjoittelijaa kokee opettajaharjoittelussa?*

Tarkensimme tutkimusongelmia tutkimuksen edetessä laadullisen tutkimuksen ominaispiirteen mukaisesti. Ensimmäisen aineistonhankintavaiheen jälkeen pääongelma jäsenyi muotoon: *millaisia kokemuksia harjoitteli kokee suhteessa oppilaisiin ja luokanopettajaan?* Varsinaisen aineiston perusteella kohtasimme jälleen uusia kokonaisuuksia: *millaisia kokemuksia harjoittelijalla on omasta itsestään ja opettajuudestaan, ohjaajan antamasta ohjauksesta ja palautteesta, oppilaista ja ryhmähallinnasta sekä harjoittelukoulusta.*

5.4 Tutkijoiden omat ennakkokäsitykset

Fenomenologisen tutkimusmetodin mukaisesti tutkijan on tuotava julki tutkimusaihetta koskevat omat ennakkokäsityksensä. Tutkijan tulee reflektoida omaa elämäntilannettaan sen alueen osalta, johon liittyviä kokemuksia hän on tutkimassa. (Perttula 1995, 116) Tämän luonnollisen

asenteensa esiin tuomisella tutkijalla on mahdollisuus tutkimusta tehdessään siirtää sivuun omat suhtautumis- ja tulkitsemistapansa.

Meille tutkimukseen liittyvien arkikokemusten paljastaminen on erittäin olennaista, koska teimme opettajaharjoittelu 4:n samaan aikaan kuin tutkimusryhmämme henkilöt. Seuraavassa erittelemme niitä ajatuksia ja tuntemuksia, joita liitämme opettajaharjoitteluun. Pyrimme kuvaamaan kokemuksiamme rehellisesti ilman aiheeseen liittyvää teorisointia. Kirjasimme ennakkokäsityksemme ennen tutustumista kirjoitelmiin.

5.4.1 Antti-Jussi

Mielestäni harjoittelussa on alun perin jotain vikaa. Ajattelin jo ensimmäisten harjoittelujen aikana, että koko opetusharjoittelusysteemissä oli paljon uudistettavaa. Ajatukseni lähtee siitä, että minusta tuntui inhottavalta mennä pitämään harjoittelutuntia. Jännitin harjoittelutunnin pitämistä ja ajattelin koko ajan, että tämä menee huonosti. Minusta tuntui, että harjoittelun tavoite oli haudattu sanahelinän alle ja ainoa todellinen tavoite oli saada merkintä opintorekisteriin.

Kokemukseni harjoittelusta ovat siis enemmän tai vähemmän kielteisiä. Ennen opettajaharjoittelu 4:ää ajattelin kaiken kielteisyyden johtuvan harjoittelukoulusta. Järjestelmä, jolla harjoittelukoulu toimii, ärsytti minua. Harjoittelija on koululla, jossa on hänellä ei mielestäni ole mitään arvoa opettajien keskuudessa. Pidin harjoittelijaa esiintyjänä, joka käy harjoittelukoululla näyttelemässä opetusta. Esityksen yleisönä ovat opettajat, didaktikot ja tietenkin oppilaat. Esitykset suoritetaan luokissa, joihin harjoittelija saapuu tunnin alussa, pitää tunnin ja poistuu. Harjoittelijalle ei jää mitään muuta kokemusta opettajana olemisesta kuin mitä harjoitustunnin aikana kokee. Mielestäni opettajan työhön kuuluu muuta-kin kuin tunninpito. Harjoitteluni kenttäkoululla korjasi osaltaan joitain

näistä puutteista. Toisaalta harjoittelija joutuu silti olemaan vain harjoittelija eikä harjoittelukoulun vaihtaminen ratkaisevasti muuta asiaa.

Sain parannettua oman harjoitteluni laatua, kun muutin omaa asennettani. Kaikki muutokset lähtevät omasta itsestäni. Minun on turha vaatia opettajalta, että hän tekisi harjoittelustani onnistuneen, jos en itsekään ole valmis tekemään mitään sen eteen.

Haluan, että harjoittelu olisi paikka, jossa voisin tutkia omaa itseäni ja arvioida, miten toimin oppilaiden kanssa. Tarkoitus ei ole hukuttaa harjoittelijaa työhön, vaan antaa hänen onnistua ja epäonnistua rauhassa ja antaa hänen huomata se itse. Pitää olla aikaa keskustella ja puhua harjoittelusta ja harjoittelijan ongelmista ja onnistumisista. Harjoittelu on minulle viimeinen mahdollisuus saada kunnollista ohjausta. Työelämään siirryttäessä ei ohjausta saa enää niin helpolla. Ohjaajan ei saisi olla mittaamassa, minkä kokoinen raportti syntyy, vaan kysymässä, miltä tuntuu. Opettajan olisi pystyttävä kertomaan omista ongelmistaan ja miten hän on niistä selvinnyt. Harjoittelussa pitää keskustella.

5.4.2 Pasi

Minulle opettajaharjoittelut ovat osa opiskelua eikä niiden merkitystä opettajuuteni kasvulle voi väheksyä. Kuitenkin koen harjoittelun joskus pakonomaiseksi suoritukseksi, jota ilman en voi valmistua opettajaksi. Harjoittelu ei ole minulle todellista opettajana toimimista, koska olin ennen opiskelua vuoden väliaikaisena luokanopettajana yhdysluokassa pienellä kyläkoululla. Harjoittelussa olen todellakin harjoittelija, en opettaja. Harjoittelija on ulkopuolinen ja vain hetken läsnäoleva henkilö, joka ilmestyy hetkeksi paikalle ja häviää sitten, kun harjoittelu on ohi.

Minulle harjoittelu on paikka, jossa voin tarkkailla itseäni ja käyttäytymistäni aivan rauhassa. En ole täydellisesti vastuussa koko luokan

toiminnasta, koska luokanopettaja on kuitenkin paikalla. Olen hyväksynyt sen, etten pysty täysin kokeilemaan omaa opetustyyliäni luokassa, vaan minun on mukauduttava luokan tapoihin, koska oppilaiden tuttua arkirytmää ei pidä sekoittaa. Voin siis keskittyä hyvin itseeni.

Uskon joidenkin harjoittelijoiden jännittävän ja hieman jopa orjaillevan muita aikuisia luokassa, koska itselläni on ollut joskus samanlaisia tuntemuksia. Harjoittelun onnistuminen on lopulta kiinni omasta itsestäni, vaikka ohjaajien ja muiden harjoittelijoiden sekä ennen kaikkea oppilaiden vaikutus hyvälle harjoittelulle on todella tärkeä. Jos yhden ihmisen kanssa ei tule toimeen, se vaikuttaa koko harjoitteluun. Onnistuneet ihmissuhteet on hyvän harjoittelun perustekijät.

Minusta monet väheksyvät harjoittelua ja pitävät sitä vain välietappina ennen oikeaa työelämää, mikä tekee harjoittelusta helposti vain suorituksen. Itse huomasin jollakin tavalla arvostavani harjoittelua voimia vaativana tapahtumana, koska siirsin opettajaharjoittelu 3:n keväältä seuraavaan syksyyn väsymykseni takia. Harjoittelu vaatii keskittymistä ja voimia, sillä väsyneenä harjoittelu on entistä raskaampaa.

Harjoitteluissa on myös kehitettävää. Olen ollut tyytymätön harjoittelijoiden suureen määrään samassa luokassa, koska silloin ohjaus pirstoutuu väkisinkin eikä yksittäisen harjoittelijan kaikkia tarpeita välttämättä huomioida. Minusta harjoittelijoita ei saisi olla luokassa kuin yksi, koska eihän työelämässäkään luokassa ole kuin yksi aikuinen - poikkeuksena kouluavustajat. Kaikki harjoittelijat eivät uskalla eivätkä tahdo ottaa itse vastuuta oman harjoittelunsa onnistumisesta. Helposti syytellään koulua, opettajaa, didaktikkaa tai oppilaita huomaamatta lainkaan oman itsen vaikutusta koko harjoittelulle. Itse olen tehnyt yhden harjoittelun yläasteella ja lukiossa, mikä oli todella mahtava kokemus. Päätösharjoitteluni tein myös muualla kuin harjoittelukoululla. Minusta ei ole merkitystä missä harjoittelu tehdään. Tärkeämpää on se, millä tavalla harjoittelu toteutetaan.

Kaikki harjoitteluni ovat olleet minulle myönteisiä kokemuksia, joten minun on vaikea kuvitella itselleni tilannetta, jossa en tulisi toimeen oppilaiden, ohjaajan tai didaktikon kanssa. Myös muiden harjoittelijoiden kanssa yhteistyö on sujunut hyvin. Työssä ollessani koin todellisia opettajantyön vastoinkäymisiäkin.

6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimuksemme eteneminen on oleellinen osa raportointia. Meidän on näytettävä, kuinka olemme päätyneet saamiimme tuloksiin. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kriteerit vaativat tarkan raportoinnin tutkimuksen kulusta. Olemme muokanneet Perttulan muunnelmaa Giorgin fenomenologisen reduktion menetelmästä. Esittelemme muunnelmamme seuraavassa. Luotettavuutta ja prosessin onnistumista pohdimme luvuissa 8 ja 9.

6.1 Tehtävien jakaminen

Jaoimme kirjoitelmatehtävän (liite 1) opettajaharjoittelu 4:n tiedotustilaisuudessa opiskelijoille, jotka olivat osallistumassa harjoitteluun. Tehtävässä pyysimme vastaamaan kysymyksiin: ”Mikä yllä olevan (liite 1) kaavion osa alueista herättää eniten tunteita? Millaisia tunteita? Miksi?” Osa-alueet olivat: muut opiskelijat, oppilaat, luokanopettaja, didaktikko, opiskelutilanne ja oma, muu, mikä? Kaaviota laadittaessa taustalla oli Rauhalan (1983, 29) horisontin käsite. Horisotti merkitsee kokemusperu-

staa, jonka kautta asiat saavat merkityksensä jokaisen ihmisen yksilöllisessä maailmankuvassa. Kaaviossa kuvaamme harjoittelijan kuviteltua harjoitteluun liittyvää horisonttia: nämä tiluuaation rakennetekijät ikään kuin asettuvat näkyville harjoittelijan horisontin tulkittaviksi tämän aloittaessa harjoittelun. Valitsimme horisonttiin eri alueet sillä perusteella, mitä olimme omilla harjoitteluilla aiemmin kokeneet ja mitä uskoimme kokevamme tulevassa opettajaharjoittelussa. Arvelimme suurimman osan opiskelijoista kohtaavan ainakin nämä asiat harjoittelun aikana. Emme halunneet käyttää kysymyksissä sanaa kokemus, koska emme olleet kiinnostuneita jostain yksittäisestä tapahtumasta harjoittelussa, vaan enemmänkin harjoittelun synnyttämistä tunteista. Meitä eivät kiinnostaneet harjoittelun ulkopuoliset asiat, joten rajasimme kuvitteellisen horisontin aiheet vain harjoittelua käsitteleväksi.

Osallistuimme itse samanaikaisesti harjoitteluun, joten oma ajattelumme vaikutti vahvasti tutkimukseen. Käsitteimme kirjoitelmia koodattuina, koska suuri osa tutkimusjoukosta oli meille tuttuja. Siten poistimme mahdollisuuden, etteivät mielipiteemme persoonasta vaikuttaisi tutkimukseen. Koodasimme kaikki lomakkeet (liite 1, 2) ajatellen tutkimuksen jatkoa.

6.2 Kirjoitelmien lukeminen

Jaoimme kirjoitelmatehtävän 56 opiskelijalle, joista 21 palautti kirjoitelman sekä yhteystietonsa ennen harjoittelua. Luimme kirjoitelmat vasta harjoittelun jälkeen, koska uskoimme oman harjoittelumme vaikuttavan siihen, mitä ajattelimme kirjoitelmista. Jaoimme kirjoitelmat tehtävänannon osaluueiden mukaisiin joukkoihin. Halusimme löytää tarkoituksenmukaisen otoksen, joka sopi tutkimusongelmaamme (Patton 1990, 169). Koska

tarkoituksena oli myöhemmin haastatella, valitsimme henkilöt, jotka kirjoitelmissaan olivat osoittaneet ajatelleensa asiaa omalta kannaltaan. Osassa kirjoitelmia tunteet opettajia ja didaktikkoja kohtaan oli esitetty melko kärjekkäästi. Nämä poikkeavat tai jyrkät lähestymistavat olivat kieltämättä houkuttelevia. Olisihan ollut jännittävää järjestää ryhmäkeskustelu 'vihaisten harjoittelijoiden kerholle'. Harkitsimme myös suurimman mahdollisen varianssin mahdollisuutta, jolloin olisimme valinneet henkilöt mahdollisimman erilaisista lähtökohdista. Ryhmähaastattelua ajatellen tämä ei kuitenkaan vaikuttanut järkevältä vaihtoehdolta. Epäilimme, että keskustelu ei ehkä etenisi, jos lähtökohdat olisivat kovin erilaiset.

Haastateltaviksi oli tarkoitus saada henkilöt, jotka olisivat valmiita refleктоimaan omaa olemistaan harjoittelijana. Reflektiivisyydellähän tarkoitetaan kykyä analysoida omaa tapaa olla, ajatella ja toimia. Taustalla on ajatus työn kehittämiseen tähtäävästä analysoimisesta. (ks. Karvinen 1993, 25, Järvinen 1990, 11, Rauhala 1996, 118 ja vrt. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001, 113 - 116) Kirjoitelmien joukosta haettiin sellaisia, joissa oli käsitelty asiaa omasta lähtökohdasta, ei esimerkiksi siitä, mitä vikaa oli muissa. (ks. Patton 1990, 169 - 180)

Valitsimme neljä henkilöä, joista kaksi oli kirjoittanut kokemuksestaan oppilaista ja kaksi opettajista. Vaikka kirjoitelmat olivat hyvinkin erilaisia, kaikissa oli lähtökohtana oma itse. Arvelimme tällaisten henkilöiden pystyvän myös keskustelussa ottamaan lähtökohdaksi oman itsensä.

6.3 Luova ryhmähaastattelu

Haastattelumuodoksi valitsimme luovan ryhmähaastattelun. Pattonin (1990, 342) mukaan luovassa haastattelussa on monia tapoja ja tutkijalla on melko vapaat kädet yhdistellä eri tekniikoita. Aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelu on suhteellisen harvinainen fenomenologisessa tutkimuksessa. Sekin oli osasy s valintaan. Oli kiinnostavaa kokeilla, voiko kokemuksia kuvata ryhmähaastattelussa kerätyn aineiston pohjalta.

Sulkusen (1990, 264) mukaan ryhmähaastatteluun vaikuttavat ryhmän rakenne, koko ja haastattelijan suhde haastateltaviin. Ryhmän rakennetta voidaan helposti säädellä. Ryhmä voidaan pitää riittävän pienenä, jotta kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus tuoda omat mielipiteensä esiin. Ryhmähaastattelussa on myös eduksi, jos haastateltavat ovat jo valmiiksi tuttuja - turha tutustumisen aiheuttama jännittäminen jää pois.

Luovassa haastattelussa on tarkoitus, että haastattelija luo tunnelman, jossa haastateltava on valmis kertomaan omista tunteistaan avoimesti. Tämä saadaan aikaan haastattelijan ollessa itse erittäin kiinnostunut asiasta, ja valmis kertomaan omista tunteistaan avoimesti. (Holstein & Gubrium 1995, 12.) Haastattelija on aktiivinen merkitysten rakentaja haastateltavan silmissä (Holstein & Gubrium 1995, 9). Kaikki haastattelijan asettamat kysymykset vaikuttavat haastateltavan merkityssuhteisiin. Saadakseen haastateltavan avautumaan syvästi, on haastateltavankin kuitenkin tunnettava oma suhteensa asiaan tarkasti. Se vaatii enemmän kuin pelkkä mielipiteen omaaminen. (Holstein & Gubrium 1995, 13.) Fenomenologisen psykologian tutkimuksessa tutkijan lisäksi on tunnistettava omat mielipiteet ja ennakkokäsitykset ja pystyttävä sulkeistamaan ne.

Emme pystyneet täydellisesti sulkeistamaan tunteitamme ja mielipiteitämme oman harjoittelun samanaikaisuuden takia. Emme voineet myöskään olla vaikuttamatta haastateltavien merkityssuhteisiin omien tunteiden ja mielipiteiden takia. Ratkaisimme ongelman osallistumalla itse

tutkimusjoukon osaksi. Näin pääsimme vapaasti kertomaan omat mielipiteemme. Omat kokemuksemme harjoittelusta ovat yhtä arvokkaita kuin haastateltavienkin. Objektiiivisuuteen ei tarvitse pyrkiä, sillä kokemukset eivät voi olla samanlaisia, koska merkityssuhteet muokkaavat niitä (Perttula 1995, 32). Näin ollen ei ole olemassa yleispätevää kokemusta, jota voitaisiin tutkia objektiivisesti. Sekä haastateltavien että tutkijoiden kokemukset ovat siis näkökulmia harjoittelusta.

Päätöksemme osallistua itse osaksi tutkimusjoukkoa tukee osaltaan luovan haastattelun vaatimuksia, koska se antoi meille vapauden kertoa omista mielipiteistämme. Tarkoituksena oli luoda sellainen keskustelu, jossa jokaisella henkilöllä olisi tasavertainen mahdollisuus sanoa mielipiteensä.

Emme käyttäneet etukäteen mietittyjä kysymyksiä, vaan keskustelu aloitettiin siten, että kaikki lukivat ääneen, mitä olivat ennen harjoittelua kirjoittaneet. Tällä tavoin keskustelulle luotiin pohja ja suuntaviivat. Keskustelun luonne oli siis avoin. Käsittelimme kuitenkin keskustelussa vain tiettyjä, harjoitteluun olettavasti liittyviä seikkoja. (ks. Alasuutari 1993, 42)

Tehtävämme oli pitää ryhmän keskustelu aiheissa, joita olimme asettaneet harjoittelijan horisonttiin (liite 1). Kysytyt kysymykset (liite 3) heräsivät keskustelun aikana spontaanisti ja niitä esittivät sekä me että haastateltavat. Itse pyrimme esittämään avoimia kysymyksiä johdattelevien -ko, -kö -kysymyksien sijaan. Samalla pidimme keskustelun harjoitteluteemassa.

Tällaisessa haastattelussa tai paremminkin keskustelussa eivät kaikki oletettavasti pääse sanomaan omaa mielipidettään kaikesta, mutta se ei olekaan täysin tarkoituksen mukaista, koska tutkimuksemme on ensisijaisesti kuvaileva tapaustutkimus. Tästä syystä meillä ei ole mahdollisuutta tehdä minkäänlaisia yleistyksiä tulosten perusteella. Tarkoituksena on luoda kuva harjoittelijasta kuuden harjoittelijan kokemusten

perusteella. Luodun kuvan arvo on siinä, että sen perusteella voidaan aloittaa tutkia tarkemmin, ilmeneekö harjoittelijoiden kokemuksissa esimerkiksi toistuvuutta. Halusimme silti varmistaa, että kaikki ryhmän jäsenet saivat mahdollisuuden kertoa mielipiteensä. Ryhmäkeskustelun jälkeen haastateltavia pyydettiin kirjoittamaan toiset kirjoitelmat keskustelun pohjalta.

Yksilöhaastatteluun verrattuna ryhmähaastattelulla oli suurempi mahdollisuus epäonnistua, koska keskusteluun osallistuu samanaikaisesti useampi henkilö. Keskustelumuotoisessa haastattelussa on aina vaarana eksyä aiheesta sivupoluille keskustelijoiden miellelyhtymien vuoksi. On luonnollisesti helpompi keskittyä yhteen ihmiseen kuin vaikkapa viiteen. Meidän keskustelumme onnistui hyvin, koska me molemmat olimme rajaamassa aihetta, jos sellaiseen oli tarvetta. Perinteisessä yksilöhaastattelussa on yleensä vain kaksi osallistujaa, haastattelija ja haastateltava, joista toinen kontrolloi kysymyksillään koko haastattelun etenemistä. Tällöin haastattelijan tulee olla todella aktiivinen kuuntelija, joka on koko ajan valmis tarttumaan tutkimuksen kannalta tärkeisiin ja kiinnostaviin aiheisiin. Yksilöhaastattelulla on mahdollisuus muuttua syvähaastatteluksi, jossa haastateltava kertoo oman kokemusmaailmansa arkojakin aiheita. (ks. Syrjälä 1994, 86 - 88, Ahonen 1994, 136 - 138)

Ryhmähaastattelussa yksilöllisemmälle tasolle pääseminen on hankalampaa ja vaativampaa kuin yksilöhaastattelussa. Emme ehkä päässeet niin syväälle yksilön kokemuksiin, kuin olisimme yksilöhaastattelulla päässeet, mutta osallistujille tärkeät harjoitteluun liittyvät asiat tulivat varmasti käsiteltyä. Yllättävää olikin juuri se, että keskustelu pysyi ennalta suunnitellussa aiheessa koko kahden tunnin ajan.

6.4 Aineiston tarkka litterointi

Videoimme sekä nauhoitimme ryhmäkeskustelun, joka oli tarkoitus litteroida mahdollisimman tarkasti. Koska emme olleet kiinnostuneita ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta, haastateltavien rooleista, kielen rakenteesta tms. jäi video ja nauhoitus ainoastaan varmistamaan, että koko keskustelu saadaan litteroitua täydellisesti. Käyttämämme analyysimenetelmä vaati tarkan litteroinnin. Fenomenologisen psykologian tutkimuksessa aineisto on muunnettava luettavaksi tekstiksi analyysiä varten (Perttula 1995, 68).

Litteroimme ainoastaan puhutun kielen, joten emme huomioineet esim. naurua, hymähdyksiä tai ilmeitä. Uskoimme, että kaikki kielellisesti ilmaistu on totta juuri sen ihmisen subjektiivisessa maailmankuvassa, jota hän kuvailee. (ks. Perttula 1995, 87 - 89)

6.5 Metodin valinta

Tutkimuksemme perustuu Amedeo Giorgin (ks. Perttula 1995, 68 - 89) fenomenologisen reduktion menetelmään, jossa on viisi eri vaihetta. Olemme kuitenkin tietoisesti poikenneet tämän menetelmän etenemistavoista aina kun olemme katsoneet sen tarpeelliseksi. Halusimme kulkea aineiston ja tutkimusongelman mukana ja muokata menetelmää niitä tukevaksi. Aidossa kvalitatiivisessa tutkimuksessa metodi on aina toissijaisessa asemassa tutkittavaan ilmiöön nähden (Perttula 1995, 68). Katsoimme poikkeamisen etenemistavoista perustelluksi, koska pyrkimyksemme ei ollut analysoida yksityiskohtaisesti yksittäisen harjoittelijan kokemuksia, vaan halusimme saada selville harjoittelijan kokemuksia harjoittelusta.

6.5.1 Fenomenologisen psykologian reduktio

Seuraava viisikohtainen tiivistelmä on Giorgin kuvaama runko fenomenologisen reduktion menetelmälle.

Ensimmäinen vaiheessa tutustutaan tutkimusaineistoon. Ensimmäisestä vaiheesta lähtien tutkija käyttää sulkeistamista ja mielikuvatason muuntelua aineiston käsittelyssä. Näin pyritään saamaan avoin ja huoleellinen kokonaisnäkemys aineistosta.

Toisessa vaiheessa erotetaan toisistaan merkityksiä sisältäviä yksiköitä. Nämä yksiköt ilmaisevat tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia, sellaisenaan ymmärrettäviä merkityksiä. Nämä yksiköt valitaan tutkijan intuition mukaan. Tutkijan intuition on kuitenkin pysyttävä tutkimusongelman rajoissa valitessaan yksiköitä.

Kolmannessa vaiheessa pyritään kääntämään jokainen merkityksiä sisältävä yksikkö tutkijan kielelle tutkittavan kielestä. Kielen tulisi olla mahdollisimman yksiselitteistä ja selvää.

Metodin neljännessä vaiheessa käännettyistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Jotta yksilökohtainen merkitysverkosto tavoitettaisiin, asetetaan yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen.

Viidennessä vaiheessa yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta rakennetaan yleiset merkitysverkostot. Niissä on tarkoitus näkyä jokaisen yksilön merkitysverkostoissa esiin tulleet keskeiset sisällöt yleisenä rakenteena. Jotta voidaan yleistää kokemus, olisi jokaisen tutkittavan merkitysverkostosta löydyttävä sama kokemus. Samaa kokemusta voi kuitenkin olla vaikea havaita yksilökohtaisista merkitysverkostoista. Tähän tutkija tarvitsee mielikuvatason muuntelua, joka tapahtuu yleisellä tasolla. Tutkija pyrkii näin, ikään kuin kokeilemalla, yleistämään merkitysverkostojen sisällöt (Perttula 1995, 68 - 89).

6.5.2 Ennakkokäsitysten kirjaaminen ja aineistoon tutustuminen

Ennen aineistoon tutustumista ja litterointia kirjasimme omat ennakkokäsityksemme, jotka ovat esitelty luvussa 5. Aineisto kävi hyvin tutuksi litterointivaiheen aikana. Varsinaisen aineistoon tutustumisen aikana pyrimme tietoisesti sulkeistamaan omaa ennakkokäsitystämme ja tutkija-asennettamme. Sulkeistaminen ja reflektointi jatkuivat läpi koko tutkimuksen, sillä jokaisessa vaiheessa syntyi uusia asia kokonaisuuksia. Sulkeistaminen ei varmastikaan ollut täydellistä, koska oma suhteemme harjoitteluun ja tutkittavaan ilmiöön oli hyvin läheinen.

6.5.3 Kokemusten muuttaminen hän -muotoon

Tutkimme molemmat itsenäisesti litteroitua aineistoa. Tarkoituksemme ei ollut tuottaa valmista tekstiä, vaan ainoastaan löytää tekstistä merkityksiä sisältäviä yksiköitä. Yksiköt eroteltiin intuition pohjalta ja muunnettiin hän -muotoon. Muuntaminen tehtiin siten, että uusi ilmaisu oli helppo tarkistaa alkuperäisestä aineistosta. Työ tehtiin sekä litteroidusta haastattelusta että haastateltujen kirjoitelmista. Seuraavassa esimerkki tästä työvaiheesta.

Malli Antti-Jussin merkityksiä sisältävien yksiköiden erottamisesta ja muuntamisesta.

*H1 Niin jos se liian kuuma on se tilanne tavallaan
semmoseen varsinkin kun hädellitunnin jälkeen
ni ei sitä...*

H3 Hmm.

*H1 ...varmaan heti kykene ees vastaanottamaan
silleen rakentavasti, ett niinku just niitä teknisiä*

neuvoja voi ottaa...HÄN OTTAISI HÄRDELLI TUNNIN JÄLKEEN TEKNISIÄ NEUVOJA VASTAAN MIELUMMIN.

H2&3 Hmm.

H1 ...siinä mutt sitten mielummin vaikka koulun jälkeen ni ehkä siitä itekki haluais puhua sitten rauhassa enempi,..

H3 Nii-i nii

H1 ...tavallaan itekki järjestää oma pää, koska kyllä-hän kaikki semmoset kaaostunnit nii jättää jotenkin jälkensä tai haluaa sitten vähän analysoida, et mikä meni pieleen mikä ei. HÄN HALUAISI ANALYSOIDA ITSE MIKÄ MENI PIELEEN JA MIKÄ EI. Et mielummin jotenkin rauhassa sitten jälkeenpäin. HÄN HALUAISI PALAUTTEEN RAUHASSA JÄLKEENPÄIN. Mutt toisaalta onnistumisista nii sais kehua kyllä ihan heti. HYVÄN PALAUTTEEN SAISI KERTOJA HETI.

Malli Pasin merkityksiä sisältävien yksiköiden erottamisesta ja muuntamisesta.

H1 Niin jos se liian kuuma on se tilanne tavallaan semmoseen varsinkin kun härdellitunnin jälkeen ni ei sitä...

H3 Hmm.

H1 ...varmaan heti kykene ees vastaanottamaan silleen rakentavasti, ett niinku just niitä teknisiä neuvoja voi ottaa...HÄNESTÄ SEKAVAN TUNNIN JÄLKEEN ON TUNNEKUOHUN KESKELLÄ VAIKEA VASTAANOTTAA PALAUTETTA.

H2&3 Hmm.

H1 ...siinä mutt sitten mielummin vaikka koulun jälkeen ni ehkä siitä itekki haluais puhua sitten rauhassa enempi,..

H3 Nii-i nii

H1 ...tavallaan itekki järjestää oma pää, koska kyllä-hän kaikki semmoset kaaostunnit nii jättää jotenkin jälkensä tai haluaa sitten vähän analysoida, et mikä meni pieleen mikä ei. Et mielummin jotenkin rauhassa sitten jälkeensä. HÄN HALUAA JÄSENNELLÄ AJATUKSIAAN RAUHASSA KAAOSTUNNIN JÄLKEEN. Mutt toisaalta onnistumisista nii sais kehua kyllä ihan heti. HÄN ON VALMIS VASTAAN OTTAMAAN MYÖNTEISEN PALAUTTEEN HETI.

Kun molemmat olivat tehneet oman osuutensa, yhdistimme erotetut ja muunnetut yksiköt. Emme olleet kiinnostuneita yksilön kehityksestä opettajana tai yksilöstä harjoittelijana. Halusimme tietoja harjoittelijan kokemuksista harjoittelussa ja pyrimme kuvaamaan harjoittelijaa yleisesti. Kiinnostus harjoittelijan kokemuksista vaikutti myös tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen.

6.5.4 Yksiköiden jakaminen ryhmiin

Muokkasimme merkityksiä sisältäviä yksiköitä yhdessä ja jaoimme jokaisen yksikön erikseen kokemuksen kohderyhmiin. Kokemuksen kohderyhmiksi muotoutuivat: oma opettajuus, oppilaat ja ryhmänhallinta, ohjaava opettaja, ohjaus ja palaute, harjoittelupari ja kysymykset. Kohderyhmät jäsenyivät tarkemmin vielä myöhemmin. Jokaisen merkityksiä sisältävän yksikön kohdalle asetimme merkinnän, oliko se haastattelusta vai kirjoitelmasta ja miltä aineiston sivulta se oli. Teimme tämän, jotta oli mahdollista jälkeensä tarkistaa miten kukin yksikkö on alunperin esitetty.

Saadaksemme yksiköt oikeisiin ryhmiin piti jokaisen yksikön kanssa käydä keskustelu. Mielikuvatason muuntelu tarkoitti vastaamista

kysymykseen, mistä kukin yksikkö on kokemus. Mielikuvatason muuntelulla ja keskinäisellä pohdinnalla jaoin yksiköt omiin kohderyhmiinsä. Erotimme ryhmäkeskustelun kysymykset omaksi ryhmäkseen. Kysymyksiä esitti kaikki ryhmäkeskusteluun osallistuneet. Mielikuvatason muuntelussa vastasimme kysymykseen, mitä henkilö halusi tietää.

Malli mielikuvatason muuntelusta yksiköiden jakamisessa.

Oma opettajuus

16

Hänen huomasi tunteiden kuohuvan kaaokseksi menneen tunnin aikana.

Ohjaus ja palaute

16

Hän sai opettajalta vain teknisiä neuvoja, mikä tuntui hyvältä palautteelta.

17

Hänen on vaikea vastaanottaa palautetta sekavasta tunnista oman tunnekuohun keskellä.

Hän halusi palautteen rauhassa jälkeinpäin.

Hän haluaa analysoida itse mikä meni pieleen, mikä ei.

Hänelle saisi antaa hyvää palautetta vaikka heti.

6.5.5 Yksiköiden kielellinen muuntaminen

Muunsimme merkitysyksiköt hän -muodosta yleiseen muotoon samalla tavalla kuin olimme aloittaneet merkitysyksiköiden erottamisen. Työskentelimme itsenäisesti. Päämääränä oli edelleen löytää merkitysyksikön sisällöstä mahdollisimman olennainen. Kielellisesti yksilöllinen kokemus katosi.

Malli Antti-Jussin muunnoksesta yleiseen.

Oma opettajuus

16

Hän huomasi tunteittensa kuohuvan kaaokseksi menneen tunnin aikana.(HARJOITTELIJAN TUNTEET KUOHUU, KUN HÄN MENETTÄÄ KONTROLLIN TUNNIN KULKUUN.)

Ohjaus ja palaute

16

Hän sai opettajalta vain teknisiä neuvoja, mikä tuntui hyvältä palautteelta.(TEKNISET NEUVOT HYVÄÄ PALAUTETTA.)

17

Hänen on vaikea vastaanottaa palautetta sekavasta tunnista oman tunnekuohun keskellä.(TUNNEKUOHU TEKEE PALAUTTEEN VASTAANOTON VAIKEAKSI.)

Hän haluaisi palautteen rauhassa jälkeenpäin.(HALU SAADA PALAUTE RAUHASSA JÄLKEEN PÄIN.)

Hän haluaa analysoida itse, mikä meni pieleen, mikä ei.(HALU ANALYSOIDA ITSE ONNISTUMISTANSA.)

Hänelle saisi antaa hyvän palautteen vaikka heti.(MYÖNTEISEN PALAUTEEN VOISI ANTAA VÄLITTÖMÄSTI.)

Malli Pasin muunnoksesta yleiseen.

Oma opettajuus

16

Hän huomasi tunteittensa kuohuvan kaaokseksi menneen tunnin aikana.(TUNTEIDEN KUOHUNTA KAAOSTUNNILLA.)

Ohjaus ja palaute

16

Hän sai opettajalta vain teknisiä neuvoja, mikä tuntui hyvältä palautteelta.(TEKNISET NEUVOT OPETTAJALTA HYVÄÄ PALAUTETTA.???)

17

Hänen on vaikea vastaanottaa palautetta sekavasta tunnista oman tunnekuohon keskellä.(VAIKEUS VASTAANOTTAA PALAUTETTA SEKAVASTA TUNNISTA TUNNEKUOHUN KESKELLÄ.)

Hän haluaisi palautteen rauhassa jälkeinpäin.(HALU SAADA PALAUTE RAUHASSA JÄLKEENPÄIN.)

Hän haluaa analysoida itse, mikä meni pieleen, mikä ei.(HALU ANALYSOIDA ITSE, MIKÄ MENI PIELEEN, MIKÄ EI.)

Hänelle saisi antaa hyvän palautteen vaikka heti.(HALU SAADA MYÖNTEINEN PALAUTE VÄLITTÖMÄSTI.)

Itsenäisen työn jälkeen vertasimme aikaansaannoksiamme ja teimme yksiköistä ulkoasultaan yhdenmukaiset. Prosessi vei aikaa, koska jouduimme välillä tarkistamaan alkuperäisestä aineistosta, mitä muunnoksella oli tarkoitettu. Aikaa kului myös välillä kriittiseenkin pohdintaan. HavaitSIMME, että merkityksiä sisältävä yksikkö painottui eri tavalla omassa ajattelussa kuin toisen. Tämä oli muistutus siitä, että myös me tutkijoina olemme yksilöitä ja siten ymmärrämme asiat vain oman kokemuserustan pohjalta.

6.5.6 Kokemuksen kohderyhmien käsittely

Analyysimme viimeisessä vaiheessa huomasimme kouriin tuntuvasti kokemustutkimuksen haasteellisuuden. Merkitykset kietoutuivat toisiinsa edelleen, vaikka ne olivat irrotettu yksilön kokemuksesta. Aikaisemmin

jaoteltujen kohderyhmien sisällöt osoittautuivat osittain päällekkäisiksi toistensa kanssa. Jäsenselimme kohderyhmiä edelleen etsimällä niiden sisältä uusia kokonaisuuksia. Samalla tarkistimme, mihin kohderyhmään kukin merkityksiä sisältävä yksikkö kuului. Ennen kuin pääsimme lopulliseen tulokseen kävimme läpi useita eri vaihtoehtoja. Jaoimme kohderyhmät osittain kokonaan uudelleen. Lopulliset harjoittelijan kokemuksen kohderyhmät muotoutuivat otsikoiltaan seuraaviksi: harjoittelu, oma opettajuus, harjoittelijana luokassa ja ohjauksen alla. Lisäksi jaoimme kohderyhmät alaryhmiin ja otsikoimme ne erikseen, jotta lukeminen helpottuisi. Tekemämme jaottelu on mielestämme tutkimuksen päämäärän kannalta kuvaava ja perusteltavissa oleva.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset on jaettu kokemuksen kohderyhmien mukaisesti. Kohderyhmät ja alaryhmät on nimetty kuvitteellisen harjoittelijatyypin harjoittelun tilanteen rakennetekijöiden mukaisesti. Perusta harjoittelijatyypin kokemuksille on yksilöllisissä kokemuksissa. Loimme harjoittelijatyypin kuuden ryhmäkeskusteluun osallistuneen luokanopettajaopiskelijan kokemusten pohjalta. Näin saamme esitettyä yksittäiset kokemukset helpommin luettavassa muodossa.

Tarkoitus ei ole ollut löytää yleisintä kokemusta harjoittelusta, vaan kuvata kaikki harjoitteluun liittyvät kokemukset, jotka tulivat esille aineistosta. Pidämme kaikkia kokemuksia yhtä arvokkaina ja siksi kokemuksen kohderyhmien sisällä esiintyy hyvinkin ristiriitaisia yksittäisiä kokemuksia. Ristiriitaisuus osoittaa harjoittelijoiden kokemusten kirjon. Tulkinnoilta emme varmasti ole välttyneet, koska tutkittavan kertomat

kokemukset ovat suodattuneet sekä hänen että meidän ajattelumme värittäminä.

Pidämme kaikkia kirjoitettuja ja puhuttuja kokemuksia tosina. Tämä oletamus on tehtävä, jotta tutkimus voisi edetä. Voimme siis olettaa, että esimerkiksi sarkastisesti lausuttu kokemus on ainakin joskus ollut totta lausujan kokemuksessa. Lisäksi kielellinen muoto on ainoa, mihin voimme luottaa. Voihan olla, että lausuja ei ole osannut sanoa, mitä hän todella tarkoitti ja oli kokenut. Tätä emme kuitenkaan voi mitenkään saada selville. (ks. Rauhala 1998, 155)

7.1 Harjoittelu

Ensimmäiseksi kuvaamme harjoittelijan kokemuksia harjoittelusta yleensä. Harjoittelijatyypin asettaa tavoitteita ja vaatimuksia itsensä lisäksi sekä muille ihmisille että harjoittelulle.

7.1.1 Harjoittelijana harjoittelussa

Harjoittelu on tärkeä osa opettajaksi opiskelua ja sen pitäisi vahvistaa opettajuutta. Asenne harjoitteluun on myönteinen ja se tehdään mielellään. Harjoittelu herättää tunteita eivätkä kaikki tunteet ole kielteisiä. Harjoittelija kokee, ettei harjoittelussa anneta tilaa tunteille.

Opiskeluvaihe, vapaus kokeilla ja oppilaiden antama myönteinen palaute sekä suhde oppilaisiin vaikuttavat harjoittelun onnistumiseen. Hyvässä harjoittelussa saa toteuttaa itseään. Joskus harjoittelu harjoittelukoululla ahdistaa. Harjoittelija voi jopa menettää yönensä harjoittelun takia ja on haluton menemään harjoittelukoululle.

Joskus muut aikuiset luokassa häiritsevät harjoitustunnin pitämistä. Toisaalta toiselta aikuiselta voi saada tukea. Didaktikko ei häiritse harjoittelijaa, mutta hän voi olla riesa tai turva. Teoreettiset taustat kirjoitetaan raporttiin didaktikon takia. Opettaja vaikuttaa harjoittelijan asenteeseen luokkaa kohtaan. Opettajien kanssa tehdyn yhteistyön kautta voi päästä osaksi työyhteisöä. Yhteistyö toimii harjoitteluparin kanssa ja hänen kanssaan voi keskustella epävarmuustekijöistä.

7.2 Oma opettajuus

Oma opettajuus on kuvausta, mitä on olla opettaja tai harjoittelija. Harjoittelijatyypimme pohtii, miten hän toimii erilaisissa tilanteissa ja millainen opettaja hän on. Vertaamme harjoittelijan, opettajan ja kouluavustajan asemaa työyhteisössä. Kuvaamme tunteita ja harjoittelijan mahdollisuutta käsitellä niitä harjoittelussa. Harjoittelijatyypimme pohtii myös käytännön opettajan työn, suunnittelun ja arvioinnin vaatimuksia.

7.2.1 Kasvava opettaja

Harjoittelija turvautuu ohjaajiin ensimmäisissä harjoitteluissa, joissa oma opettajuus on vielä epäselvä. Harjoittelijalla on jonkinlainen ammatillinen käsitys opettajan työstä. Opettajamalli on omalta kouluajalta, josta on vaikea päästä irti. Harjoittelija uskoo tulleensa kypsemmäksi ja kaipaa itsenäisyyttä. Hän haluaa rakentaa opettajuuttaan ilman ulkopuolisen ohjausta. Vastoinkäymiset auttavat kehittymään ja kasvamaan opettajana. Harjoittelija uskoo oppivansa selviämään itselleen vaikeista tilanteista. Mukavuudenhaluinen ihminen työntää vaikeudet sivuun. Harjoittelija

haluaa saada riittävästi vastuuta ja hänellä on valmius siihen. Vastuun saaminen vie aikaa. Hän ei pidä vastuun siirtämisestä. Oma opettajuus on vahvistunut.

Hän on huomannut, ettei opetuksen tarvitse olla suurta ja ihmeellistä eikä opettajan tarvitse aina puhua tunnilla. Myös oppilaat kaipaavat tavallisia oppitunteja. Harjoitustunnilla ei tarvitse olla täysin hiljaista ja oppilaatkin haluavat keskustella tunnin aikana. Harjoittelija unohtaa, että tunnilla olennaista on oppiminen. Hän on havainnut, että hänen tulee edistää oppimista eikä miettiä käytöstä. Harjoittelija tuntee velvollisuutta viedä asiat läpi oppilaiden takia. Hän saa tunnin toimimaan omin keinoin.

Harjoittelija ei huomaa ajoissa tunnilla esiintyviä käyttäytymisongelmia. Harjoitustunti on epäonnistunut, jos joutuu hiljentämään oppilaita koko tunnin. Hän haluaa saada luokkaan kurin ollakseen hyvä opettaja. Harjoittelussa ei huudeta oppilaille. Harjoittelija voi näyttää tunteensa oppilaille, jos hän kertoo syyn. Hän ei kuitenkaan suutu oppilaille. Sijaisena hän suuttuu helpommin, koska sijaista ei voida vaihtaa. Harjoittelija pyrkii löytämään tavan kommunikoida oppilaiden kanssa.

Harjoittelija ei halua olla "ilkeä" opettaja, vaan kaikkien pitämä. Harjoittelijalla on mahdollisuus olla kiva, mikä kasvattaa rohkeutta, poistaa epävarmuutta ja on osa opettajaksi kasvamista. Asiat eivät suju, jos opettaja on kiva. Toisaalta opettajuuteen ei voi suuntautua, jos on kiva.

7.2.2 Harjoittelijan asema

Harjoittelijan rooli on erilainen kuin opettajan rooli. Harjoittelijan on hyväksyttävä roolinsa, koska opiskelu tekee hänestä harjoittelijan. Harjoittelija on luokan ulkopuolinen henkilö. Hän ei voi olla opettaja. Hänellä on erilainen auktoriteetti kuin opettajalla. Epävarma harjoittelija siirtää opetusvastuun opettajalle, koska opettajalla on luokka hallinnassaan.

Harjoittelija kokee opetustilanteen esiintymisenä ja hän tarvitsee erilaisia selityksiä opetuksessa. Lisäksi hän kokee itsensä kokeilijaksi ja huvipuisto-oppaaksi harjoittelukoululla. Harjoittelijan mielestä kouluavustaja tietää koulun arjen ja on oppilaille enemmän kaveri kuin auktoriteetti. Kouluavustaja voi antaa jälki-istuntoja, mutta harjoittelija ei.

Harjoittelijan pitää olla nöyrä, kun oppilaat ohittavat hänet. Opettaja voi keskittyä oppilaisiin, mutta harjoittelija ei. Oppilaiden vähäinen tunteminen estää vakavien asioiden käsittelemisen. Riitatilanteet on helppo jättää luokanopettajan selvitettäväksi. Harjoittelija ei voi rangaista ilman opettajaa, minkä takia hän kokee menettävänsä luotettavuutensa. Harjoittelija ei tiedä opettajan tavasta eikä omasta oikeudestaan hoitaa riitatilanteita. Ikävät asiat eivät ole harjoittelijan vastuulla. Ne kuuluvat opettajalle.

Joskus opettajalla ei ole käsitystä, mitä luokassa tapahtuu ja hän on menettämässä otettaan oppilaisiin. Voi olla että, oppilaiden on helpompi lähestyä harjoittelijaa. On kiusallista, jos harjoittelija ottaa paikan opettajalta luokassa. Harjoittelija hämmentyy, jos opettaja kysyy neuvoa.

7.2.3 Järki ja tunteet

Harjoittelija haluaa saada myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia. Hänelle on tärkeää tuntea itsensä tykättyksi ja saada palaute, että on tykätty. Hän viihtyy luokassa. Hänelle on tärkeää saada kokemus omasta merkityksellisyydestään harjoitteluluokassa.

Harjoittelija kokee, että häneltä vaaditaan itsekriittistä ajattelua. Hän on pohtinut soveltuvuuttaan opettajaksi. Harjoittelija ei tunne itseään. Harjoittelijan mielestä opettaja saa ja harjoittelija voi olla epävarma. Hän on epävarma omasta itsestään ja opettajuudestaan. Kuitenkin hän pyrkii peittämään oman epävarmuutensa. Hän hermostuu hidastempoisuudesta ja tuntee harjoittelun aikana paniikkia, jota ei pysty poistamaan.

Harjoittelijasta ei ole välttämättä hyvä, jos hän ei suutu helposti. Toisaalta hän ei ole mielestään riittävän empaattinen. Harjoittelija tunnustaa vaikeuksien olevan itsessään.

Harjoittelijan mielestä hänellä ei ole oikeutta olla tunteva ja inhimillinen. Hänellä on myös tunne siitä, ettei hänen anneta käydä läpi omaa epävarmuuttaan. Toisaalta hän ei ole antanut itselleen lupaa käsitellä tunteitaan. Hän ei luota tarpeeksi itseensä voidakseen kohdata itsensä. Tunteet kuohuvat varsinkin epäonnistuneen tunnin aikana. Harjoittelija miettii tunteitaan yksin tai jakaa ne hyvän harjoitteluparin kanssa tai kertoo niistä ulkopuolisille.

7.2.4 Suunnittelu

Harjoittelijalta odotetaan etukäteen mietittyä kokonaisuutta. Hän on huomannut, ettei kaikki voi mennä suunnitelmien mukaan. Tarkat suunnitelmat rasittavat eikä opettaja aina vaadikaan sellaisia. Opettajuus ei riipu hienoista tuntisuunnitelmista. Harjoittelijasta on vapauttavaa olla tekemättä tarkkoja kirjallisia suunnitelmia. Tunnit suunnitellaan miettien omaa jaksamista ja itseä varten. Ensimmäisissä harjoitteluissa harjoittelija suunnittelee tunneille temppuja.

7.2.5 Arviointi

Harjoittelijalla ei ole mallia arvioinnista. Hän haluaa saada käsityksen arvioinnin kokonaisuudesta ja tietää arvioinnista tulevaisuutta varten. Arviointia varten pitäisi olla käsikirja, josta voisi lukea valmiit arviointimallit. Harjoittelijan mielestä hänen tulisi tutustua aktiivisemmin oppilasarviointiin. Hän tarvitsee käytännön kokemusta arvioinnissa ja oppilaiden

arviointi oman opetuksen osalta kiinnostaa. Sanallista arviointia on vaikea antaa. Numeerinen arviointi onkin helpompaa. Osalle oppilaista on vaikea kirjoittaa sanallista arviointia.

7.3 Harjoittelijana luokassa

Harjoittelijatyypimme suhtautuminen oppilaisiin jakautuu kahteen eri osaluokkaan. Pyrimme kuvaamaan, mitä harjoitteli ajattelee oppilaista ja mitä hän olettaa oppilaiden ajattelevan hänestä itsestään. Kuvaamme kokemuksia ryhmähallinnasta ja eri harjoittelukoulujen oppilaista.

7.3.1 Oppilaat

Oppilaat ja heidän kohtaaminen herättävät eniten tunteita, sillä tulevaisuus opettajana riippuu juuri heistä. Oppilaat laukaisevat harjoittelijassa ahdistusta. Joskus oppilaat nähdään myös uhkaavana joukkona. Harjoitteli haluaa jopa 'ajaa' oppilaat pois, jos hän ei kohtaa heitä. Hän saattaa myös vihata oppilaita, jotka leikkivät hänellä. Harjoitteli ärsyyntyy oppilaiden kapinoinnista. Harjoitteli saattaa verrata oppilaita maskotteihin tai omaan itseensä. Osa oppilaista on ärsyttäviä ja osa ihastuttavia. Harjoittelijaa inhottaa ajatella oppilaista pahaa. Hän uskoo, että oppilaat ovat oikeasti kiinnostuneita oppimisesta.

Opettaja on oppilaille tärkein henkilö, kun taas harjoitteli on heille ylimääräinen henkilö. Oppilaat turvautuvat omaan opettajaan, johon heidän kuuluukin tukeutua. Mutta oppilaat voivat takertua ihmiseen, joka näkee, mitä luokassa tapahtuu. Harjoitteli ei kykene tarjoamaan oppilaille oikeaa turvaa, koska hän ei tunne koulun tapoja. Oppilaat käyttävät

harjoittelijan tietämättömyyttä hyväkseen ja leikkivät harjoittelijalla. Opettajan vakuuttelu harjoittelijan tasavertaisuudesta auttaa. Oppilaat tukeutuvat harjoittelijaan tutustumisen jälkeen mm. tunninpitoon ja koulun liittyvissä asioissa. Toisaalta oppilaat eivät luota harjoittelijaan ja saattavat kapinoida lähestymisyrityksiä vastaan.

Opettajan asenteet harjoittelijaa kohtaan vaikuttavat oppilaiden asenteisiin. Oppilaat eivät odota harjoittelijan olevan täydellinen. He suhtautuvat harjoittelijaan myönteisesti ja antavat myös myönteistä palautetta. Oppilaiden myönteinen palaute tuntuu ihanalta ja kasvattaa itseluottamusta. Palautteesta voi jopa liikuttua. Myös oppilaiden tervehdykset tuntuvat hyvältä harjoittelun jälkeen.

Harjoittelijalle on tärkeää, että oppilaat tykkäävät hänestä. Hän uskoo oppilaan pettyvän harjoittelijan lähtiessä ja muistavan tämän kivana. Toisaalta harjoittelija saattaa epäillä oppilaiden pitävän häntä huonona ja opetustaan epäuskottavana. Hän kokee epävarmuutta oppilaita kohtaan. Oppilailta saa hakea hyväksyntää ja huomiota. Heiltä voi saada myös tukea. Oppilailta saa voimia, vaikka he vievät voimia.

Harjoittelija haluaa kiintyä ainakin yhteen oppilaaseen harjoittelun aikana. Hän kiintyy aina johonkin oppilaaseen tai erityisesti muutama oppilaaseen. Kuitenkin hän hämmentyy oppilaiden takertumisreaktiosta ja loukkaantuu oppilaiden vastustuksesta.

Harjoittelija ei halua mennä luokkaan, jos luokassa on oppilas, josta hän ei pidä. Hänen on löydettävä keinot kommunikoida epämiellyttävän oppilaan kanssa ja siedettävä tätä. Harjoittelija pyrkii huomioimaan inhottavan oppilaan vaikka väkisin. Hän ei halua teeskennellä välittäväänsä. Kuitenkin harjoittelija on tyytyväinen, jos epämiellyttävä oppilas ei ole koulussa. Aina on mahdollisuus työntää ääritapaukset ja inhottavat oppilaat opettajalle. Eihän kaikista oppilaista voi pitää.

Oppilaiden riitatilanteet ovat vaikeita harjoittelijalle, joka kuitenkin haluaa auttaa heitä ja uskoo voivansa käsitellä oppilaiden henkilöko-

htaisia asioita. Joskus harjoittelija kokee ahdistavaa epävarmuutta tietämättömydestään, mikä oppilaita vaivaa. Hän on avuton, kun oppilas on passiivinen eikä itseohjautu harjoittelijan toivomalla tavalla. Hän ärsyyntyy, kun joutuu auttamaan samaa oppilasta.

Oppilaiden ikä vaikuttaa harjoittelijan suhtautumiseen. Heidän riippuvuus opettajasta on ymmärrettävämpää alkuopetuksessa kuin ylemmillä luokilla. Riippuvuus kuitenkin ärsyttää harjoittelijaa. Tytöt ja pojat ovat eritavoin riippuvaisia. Viides- ja kuudesluokkalaiset eivät näytä tunteitaan opettajalle.

Harjoittelija kokee, ettei oppilaalle voi sanoa suoraan kielteistä palautetta. Harjoittelijasta on vaikeaa antaa kielteinen palaute myönteisesti ja rakentavasti. Hän on kuitenkin alkanut antaa rehellisempää palautetta.

7.3.2 Harjoittelukoulut

Harjoittelukoulun oppilaat ovat välinpitämättömiä harjoittelijaa kohtaan ja tympääntyneitä harjoittelijoihin. Harjoittelukoululla ei synny persoonakohtaista kontaktia oppilaisiin.

Kenttäkoulun oppilaat ovat kiinnostuneempia harjoittelijasta kuin harjoittelukoulun oppilaat. Kenttäkoululla oppilaat innostuvat uudesta ihmisestä ja heistä on kiva saada harjoittelija luokkaansa. Kenttäkoululla harjoittelija tuntee olevansa tärkeä.

7.3.3 Ryhmähallinta

Harjoittelija pohtii oppilaiden hallitsemista. Ryhmähallinta ja kurinpito korostuvat harjoittelussa. Hän ei tiedä, kuinka hiljaa oppilaiden pitäisi olla

ja on epävarma oppilaiden paikallaan istumisesta. Hyvällä oppitunnilla oppilaat pysyvät paikoillaan. Harjoittelija ei tiedä, mitä tehdä oppilaan häiritessä tuntia. Harjoittelijan mielestä kurinpito on opetuksen väline oppimisen onnistumiselle.

Oppilaita on vaikeampi hallita, kun he ovat pois pulpetista. Varsinkin liikuntatunnilla oppilaat riehaantuvat helposti. Harjoittelija luulee hallitsevansa tilanteen, jos oppilaat ovat rauhassa. Hän kuvittelee oppilaiden oppivan, kun luokassa on rauhallista. Hän järkyttyy kaaokseksi menneestä tunnista. Esimerkiksi oppilaita voisi hallita tiukasti vaikkapa narun avulla tai luokassa voisi olla keskustelunurkkaus.

7.4 Ohjauksen alla

Ohjaus on oppimistilanne ja siinä korostuu yhteistyö opettajan kanssa. Kuvaamme, millaista ohjaus on tai millaista sen halutaan olevan. Ohjauskeskustelut ovat yksi tapa ohjata harjoittelijaa. Keskusteluissa käsitellään, mitä harjoittelu on ja niiden kautta rakennetaan suhdetta ohjaavaan opettajaan.

7.4.1 Yhteistyö opettajan kanssa

Opettaja vaikuttaa harjoitteluun eniten. Hän vaikuttaa oppilaisiin, tunnin kulkuun ja sen onnistumiseen. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde on tärkeä harjoittelulle. Harjoittelu voi olla ahdistava opettajan takia. Opettajan tuki ja huumori harjoittelun ohessa virkistää.

Suhde opettajaan ei aina toimi ja ristiriitaisten tietojen antaminen opettajan kanssa aiheuttaa harjoittelijassa pettämisen tunteen. Joskus yhteistyö onnistuu ja joskus ei. Suhde opettajaan toimii, jos harjoittelija

joustaa. Joustaminen ja huumori edistävät yhteistyötä. Toisinaan opettajalla ja harjoittelijalla synkkaa.

Opettaja uskoo harjoittelijan kykyyn 'hoitaa homma'. Luottamus osoitetaan antamalla vastuuta. Toisinaan harjoittelija kokee, ettei opettaja luota hänen pärjäävän oppilaiden kanssa. Harjoittelija ärsyyntyy opettajan ohjailevasta asenteesta.

7.4.2 Ohjaus

Ohjauksen pitäisi perustua harjoittelijan tarpeille. Sitä tulisi saada asi-oihin, joista opettaja tietää paremmin. Opettaja voi vaatia keskittymään lapsiin. Ohjaus voi olla tiukkaa. Myös oppilaita voi käyttää harjoittelijan neuvojina.

Opettaja joko antaa tilaa toimia tai ei. Joskus totuttelu vieraaseen opetustapaan voi estää ottamasta vastuuta. Vastuun saaminen opettajalta on luottamuksen osoittamista. Harjoittelija saa luvan toimia oman halunsa mukaan ja kokeilla seurauksista välittämättä. Näin hän saa olla oma itsensä ja tehdä omia juttuja. Aina on mahdollisuus kysyä apua.

Harjoittelijasta on ärsyttävää ja epäreilua, että opettajan persoona vaikuttaa ohjaukseen. Suhteen toimimiseksi opettajan on koettava harjoittelija aikuiseksi.

7.4.3 Ohjauskeskustelut

Opettajan kanssa on tärkeää pystyä keskustelemaan muustakin kuin koulusta ja opiskelusta. Hänen kanssa keskustellaan esimerkiksi epävarmuustekijöistä. Opettaja vaikuttaa tunteista puhumiseen. Syvällisetkin keskustelut ovat mahdollisia.

Opettajat ovat erilaisia ja tunteet heitä kohtaan saattavat olla ristiriitaisia. Opettajan persoona voi miellyttää tai harjoittelija voi nähdä hänessä epävarmuutta. Persoona vaikuttaa myös harjoittelukeskustelujen syvyyteen. Harjoittelija vertaa omia kokemuksiaan opettajan kertomiin. Harjoittelijan ja opettajan kasvatus- ja opetustyyli saattavat poiketa toisistaan. Toisaalta ajatusmaailmat saattavat olla lähellä toisiaan.

Opettaja ei välttämättä ole valmis puhumaan omista tunteistaan. Toisaalta hän osoittaa inhimillisyytensä, jos kertoo omista vaikeuksistaan. Harjoittelijan opetuksen aikana opettaja näkee uusia puolia oppilaistaan. Opettaja voi olla epävarma ja hänen oma opettajuutensa voi olla epäselvä. Saattaa olla, että opettaja ei siedä jotain oppilasta.

Antaessaan palautetta opettajan suullinen ja nonverbaalinen viestintä voivat olla ristiriidassa. Joskus opettaja ei ymmärrä raportin tekstiä. Hän saattaa vetäytyä teorioittensa taakse. Silloin tällöin opettaja asennoituu ylistävästi harjoittelijaan. Harjoittelija kummeksuu opettajan osoittamaa kunnioitusta. Hän yrittää ymmärtää, mitä opettaja ajattelee hänestä.

Opettajan kanssa käydään keskustelua päivittäin, kerran viikossa laajemmin tai päivän lomassa, kun on aikaa. On mahdollista, ettei opettajan kanssa käydä pitkiä keskusteluita. Saattaa olla, että harjoittelun loppupalaveri on kymmenen minuutin puhelinkeskustelu.

7.4.4 Palaute

Harjoittelijalla on oikeus saada palautetta. Joskus hän ei kaipaa sitä. Palautteen taso vaihtelee tai sitä ei saada lainkaan. Esimerkiksi lyhyet keskustelut päivän aikana hajottavat palautteen saamista. Saamatta jäänyt myönteinen palaute tai huono palaute aiheuttaa epävarmuutta.

Palautetta on vaikea pyytää erikseen. Opettaja saattaa kiertää palautteen antamisen, vaikka harjoittelija sitä haluaisikin.

Harjoittelija saa keskustelujen kautta palautetta ja hyväksyntää omalle toiminnalleen. Palaute on oikeutus omille tekemisille ja vahvistusta omille tunteille. Joskus tekniset neuvot ovat hyvää palautetta.

Harjoittelija ajattelee opettajan mielipidettä vasta tunnin jälkeen. Palaute halutaankin saada rauhassa jälkeinpäin ja mahdollisesti kirjallisena. Kirjalliseen palautteeseen voi paneutua enemmän ja se on pitemmälle mietittyä.

Toisaalta myönteinen palaute halutaan välittömästi jopa harjoitus tunnin aikana. Oma onnistumista arvioidaan harjoitustunnin aikana. Tieto onnistumisesta saadaan opettajan ilmeistä tai hyväksyvästä naurusta. Palaute tunnin aikana voi olla vähäistä, sillä hyvin sujuneen harjoitus tunnin aikana ajatukset eivät ole opettajassa.

Palautetta ei haluta, jos on paha mieli. Harjoittelija haluaa analysoida itse mikä meni pieleen ja mikä ei. Hänen on vaikea vastaanottaa palautetta tunnekuohun keskellä. Hän ei halua pahoittaa mieltään lisää kielteisellä palautteella.

7.5 Tuloksista esiin nostettuja ristiriitoja

Tarkasteltaessa kuvattua harjoittelijatyypin kokemusta harjoittelusta kaikkea toimintaa yhdistää epävarmuus. Harjoittelija on epävarma omasta itsestään, ohjaajista ja oppilaista. Epävarmuus vaikuttaa kaikkeen toimintaan opetusharjoittelussa ja synnyttää vaikeuksia. Oman paikan löytäminen omien tavoitteiden, ohjauksen ja opetuksen sisältöjen välillä ei ole helppoa. Vaikka harjoittelija ymmärtää vaikeuksien olevan hänessä itsessään, etsitään syylliset muualta; ohjaajasta, opettajasta, oppilaista tai

harjoittelukoulusta. Yhdestä asiasta harjoittelija on varma: hän on vain harjoittelija, ei opettaja.

Mielestämme ristiriitaisinta harjoittelijassa on oman opettajuuden kasvattaminen olemalla kiva oppilaille. Heille ei saa suuttua luokassa olevien muiden aikuisten läsnäollessa, vaikka harjoittelija haluaa olla oppilaiden edessä aito ja näyttää tunteensa rehellisesti. Muutoinkin harjoittelijalla on hyvin paljon vaikeuksia löytää oikea linja oppilaiden kanssa. Käyttäytyminen, rangaistukset ja opettaminen yleensä saavat harjoittelijan miettimään omaa asemaansa harjoitteluluokassa. Harjoittelija ei tiedä, onko hän opettamassa oppilaita vai miettimässä, miten he käyttäytyvät. Kasvattajana hän on mielestään epäonnistunut heti, kun oppilaat poikkeavat harjoittelijan suunnitelmasta tai eivät toimi sovittujen sääntöjen mukaan. Kuitenkin harjoittelija haluaa, että opettaja antaa hänelle vastuuta oppilaista ja opetuksesta, mutta on samalla työntämässä hankalat oppilaat takaisin opettajalle. Toisaalta vastuu koetaan luottamuksen osoitukseksi opettajalta. Oppilaan lähestyessä harjoittelijaa opettajan sijasta, koetaan olo kiusalliseksi. Eli vastuuta halutaan palkinnoksi, mutta sitä ei olla valmiita ottamaan vastaan.

Suhde ohjaajiin riippuu hyvin pitkälle henkilöiden persoonasta. Palautteen saaminen on harjoittelijalle tärkeää, mutta palautteen oikea hetki, laatu ja esittämistapa ovat haastavia sekä harjoittelijalle että ohjaajille. Harjoittelija haluaa paistatella hyvässä palautteessa, mutta kritiikkiä ei saa antaa milloin tahansa. Oppilaiden palaute tuntuu olevan tärkeämpää kuin didaktikon tai luokanopettajan. Harjoittelija kaipaa ohjaajien suhtautuvan häneen tasavertaisena aikuisena, jonka kanssa voi keskustella lähes mistä tahansa.

8 LUOTETTAVUUS

Perttula (1995, 102 -106) on esittänyt yhdeksän kokemuksen tutkimuksen yleistä luotettavuuden kriteeriä, joiden pohjalta tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta. Näissä kriteereissä painottuu tutkimuksen kokonaisuuden ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysin tärkeys.

1. *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus.* Tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksemme aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistapamme, analyysimenetelmämme ja tutkimuksemme raportointitavan välillä tulee olla looginen yhteys.

2. *Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus.* Meidän on kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintamme jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Lisäksi raportista tulee olla mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessimme kulku ja kokonaisuus.

3. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys.* Ei ole olemassa mitään kaikkien ilmiöiden yhteydessä pätevää metodia (Perttula 1995, 69). Näin ollen tutkimusaineistomme sanelee ehdot tutkimuksemme etenemiselle.

4. *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus.* Voimme tutkia mielekkäästi toisen ihmisen merkityssuhteita vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa. Kontekstilla voimme viitata tällöin kahteen asiaan, ihmisen ulkopuolisen maailman kokonaisuuteen ja ihmisen sisäiseen koettuun maailmaan.

5. *Tavoiteltavan tiedon laatu.* Meidän on kyettävä ilmaisemaan tieto kielellisesti. Käsitteiden on siis oltava yleisiä, jotta voimme tutkia ilmiötä ja verrata merkitysverkostoja. Meidän on pyrittävä ilmaisemaan kielellisesti myös ilmiön perusrakenne.

6. *Metodien yhdistäminen.* Mitä useampia tutkimusmenetelmiä käytämme sitä luotettavampi tutkimuksemme on. Useamman tutkimusmenetelmän yhdistelmää voimme käyttää, jos ilmiön olemassaolo on vaikeasti osoitettavissa.

7. *Tutkijayhteistyö.* Tutkimuksemme luotettavuus lisääntyy, jos yhteistyömme lisää ankaruutta ja systemaattisuutta tutkimusta tehdessämme. Kuitenkaan usean ihmisen käsitys ei ole sinällään yhden ihmisen mielipidettä luotettavampi.

8. *Tutkijan subjektisuus.* Meidän on pyrittävä refleктоimaan, analysoimaan ja raportoimaan subjektisuutemme mahdollisimman hyvin tutkimuksemme eri vaiheissa.

9. *Tutkijan vastuullisuus.* Meidän on suoritettava tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti, koska kukaan toinen ei voi rakentaa tai kuvata tutkimuksemme kulkua täsmälleen tapahtuneessa muodossa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Analyysimme luotettavuudesta kulkee mahdollisimman tarkasti samassa järjestyksessä kuin tutkimusprosessimmekin on edennyt.

Tutkittavan ilmiön perusrakenne on ohjannut koko tutkimusprosessia, mikä on tehnyt tutkimuksestamme johdonmukaisen. Olemme kirjanneet tutkimuksen vaiheet siinä järjestyksessä kuin ne ovat edenneet. Olemme pohtineet tajunnallisen ilmiön perusrakennetta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa vastaamalla kysymykseen: Muuttuuko ilmiön perusrakenne?

Tarkastelemme seuraavassa tutkimuksen eri vaiheita pohtien, mitä olisimme voineet tehdä toisin ja mitkä seikat mahdollisesti heikensivät tutkimuksen luotettavuutta. Perustelemme myös ratkaisujamme tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

8.1.1 Aineiston hankinnan ensimmäinen vaihe

Alkuperäisen suunnitelman mukaisesti aioimme tehdä tutkimuksen aineistonhankinnan ensimmäisen vaiheen eli kirjoitelmien pohjalta. Luettuamme kirjoitelmat huomasimme, ettei niiden perusteella saanut selville kovinkaan monipuolisia kokemuksia. Harjoittelu oli kirjoitusvaiheessa vielä edessäpäin ja edellisestä harjoittelusta oli aikaa, joten ns. harjoittelusta vieraantuminen oli mahdollista. Oletimme kuitenkin, että harjoittelijalla on edellisistä harjoiteluista horisonttiperustaa, johon perustuen kirjoitelmat onnistuisivat.

Kirjoitelmissa esiintyi esim. syyttelyä omakohtaisen ja refleктоivan asenteen sijaan. Vikaa saattoi olla myös tehtävänannossamme (liite1), jossa pyysimme opiskelijoita kertomaan, millaisia tunteita harjoittelun tiluaatioiden rakennetekijät heissä herättävät. Aihealueiden rajaaminen heikensi jo sinällään autenttisen kokemuksen kuvausta, koska opiskelijan tuli kirjoittaa vain yhdestä harjoittelun osa-alueesta. Halusimme saada tietoa vain harjoitteluun liittyvistä asioista emmekä esim. elämäntilanteesta, joka hyvin todennäköisesti vaikuttaa harjoitteluun. Saimme kuitenkin rajattua saatavan aineiston edes jotenkin - mahdollisesti luotettavuuden kustannuksella.

8.1.2 Aineiston hankinnan toinen vaihe

Ryhmäkeskustelun valinta aineiston hankintatavaksi oli ratkaiseva tutkimuksen jatkoa ajatellen. Tällä aineistonkeruumenetelmällä yksittäisten merkitys verkostojen rakentaminen osoittautui myöhemmin niin hankalaksi, ettei sille tielle päätetty lähteä. Toisaalta ryhmäkeskustelu antoi osallistujille mahdollisuuden kuvata kokemuksiaan jopa autenttisemmin kuin verrattuna esim. puolistrukturoituun haastatteluun.

Tutkijoina meidän tehtävämme oli osallistua keskusteluun tasaver-
taisina, mutta kuitenkin rajata keskustelu harjoitteluun liittyväksi. Keskus-
telu ruokki itse itseään ja kukin sai sanoa mielipiteensä tai jättää sanomat-
ta ilman 'tavallisen haastattelun' luomaa painetta.

Ennen litterointia kirjasimme omat harjoitteluun liittyvät ennakkokä-
sityksemme. Kirjaaminen auttoi muistuttamaan koko analyysivaiheen ajan,
millaisissa asioissa tarvitsimme erityistä ankaruutta, jottei tulkinta, jota
väistämättäkin tuli, vaikuttaisi liiaksi tutkittaviin kokemuksiin.

Aineiston litteroinnin ankaruutta ja tarkkuutta lisäsi kummankin
osallistuminen työhön. Molemmat tarkistivat ja korjasivat litteroidun tekstin
nauhoituksen ja videon avulla, jotta virheitä tulisi mahdollisimman vähän.

8.1.3 Analyysin luotettavuus

Ryhmän toimintaa keskustelussa olisi ollut ehkä tarpeellista tutkia. Siihen
oli mahdollisuus - videoinnin ansiosta. Harkitsimme tarkoin, lähdemmekö
tutkimaan ryhmää ja tulkitsemaan sen sosiaalisia rakenteita. Päädyimme
kuitenkin tutkimaan vain kokemuksia, heikentäen näin luotettavuutta.
Samalla jätimme sanattomat kokemukset huomiotta. Nyökkäykset, myön-
telyt ja hymähdykset olisivat olleet tärkeitä huomioida osana aineistoa, jos
olisimme rakentaneet yksilökohtaisia merkitysverkostoja tai kartoittaneet
ryhmän sosiaalisia suhteita keskustelussa. Olimme kiinnostuneita vain
tulevien opettajien harjoitteluun liittyvistä kokemuksista emmekä esim.
kokemusten yleisestä tasosta. Lisäksi vierastimme ajatusta, että
joutuisimme tulkitsemaan eleitä. Esimerkiksi nyökkäys keskustelussa on
liian moniselitteinen ele, jotta sitä uskaltaisi tulkita. Katsoimme, että
kokemuksen on oltava kielellisesti ilmaistu, jotta se voidaan huomioida.

Voimme tutkia mielekkäästi vain ihmisen koetun maailman kokonai-
suutta. Tämä puhuu sen puolesta, että yksilökohtaisesta merkitysverkos-

tossa olisi pysyttävä mahdollisimman pitkään. Emme kuitenkaan tutkineet yhden ihmisen, vaan luomamme harjoittelijatyypin koetun maailman kokonaisuutta. Harjoittelijatyypin koostui kaikista ryhmäkeskusteluun osallistuneista henkilöistä ja heidän kokemuksista. Mielestämme tämä vahvasti tapaustutkimuksemme kuvailevaa otetta.

Rakensimme kokemuksen kohderyhmät, jotta saimme jäseneltyä kokemukset luettavaan muotoon. Mielestämme ei ollut johdonmukaista puhua yleisistä merkitysverkostoista, kun emme olleet rakentaneet yksilöllisiääkään. Lopulta ei ollut mielekästä puhua merkitysverkostoista lainkaan.

Jokaisessa vaiheessa kävimme ensin itsenäisesti läpi koko aineiston ja teimme sovitut toimenpiteet ja muunnokset. Ennen kuin siirryimme seuraavaan vaiheeseen kävimme koko aineiston yhdessä läpi. Tällä menettelyllä varmistimme riittävän ankaruuden ja tarkkuuden. Huomasimme, miten toinen saattoi samasta lauseesta löytää aivan erilaisen kokemuksen kuin toinen. Neuvottelemalla päädyimme kuitenkin aina yhteiseen ratkaisuun.

Teimme järjestelmän, jonka avulla kykenimme tarkistamaan yksittäiset kokemukset alkuperäisestä aineistosta. Näin pystyimme tarkistamaan kokemuksen situaation. Jätimme tarkistusjärjestelmän vasta, kun kirjoitimme lopullisia tuloksia raporttiin. Katsoimme järkeväksi, ettei valmiista tuloksista ollut enää tarpeellista palata alkuperäiseen aineistoon. Jos olisimme halunneet lisää tuloksia, meidän olisi pitänyt aloittaa analyysi uudelleen alusta.

9 POHDINTA

Tutkimuksessamme korostuu aineiston ehdoilla eteneminen. Jokainen vaihe tutkimuksen aikana vaikutti siihen, mitä jatkossa oli mahdollisuus tehdä. Halusimme tehdä tutkimuksen huolellisesti ja arvelimme, että huolellisuudella vältymme ongelmilta. Huomasimme kuitenkin nopeasti, että jokainen vastaus synnytti uusia kysymyksiä. Kaikkiin kysymyksiin ei voinut vastata, vaan osa piti jättää huomioimatta. Valintoja ja siten myös hylkäyksiä oli pakko tehdä tutkimuksen rajaamiseksi. Nämä valinnat määräisivät tutkimuksen etenemissuunnan. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka jokainen vaihe omana kokonaisuutenaan ohjasi seuraavan vaiheen toteutumistapaa. Välillä tuntui jopa siltä, että tutkimus olisi edennyt aivan samoin askelin ilman tutustumista fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmään.

Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen käyttäminen teoriapohjana oli ensimmäinen ja merkittävä valintamme, joka johdatti meidät fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmän pariin. Arvelimme kyseisen tutkimusmenetelmän vastaavan tutkimusongelmaamme, mikä osoittautui aivan oikeaksi valinnaksi, vaikkakin sovelsimme menetelmää tarpeelliseksi katsomallamme tavalla.

Aineistonkeruussa teimme valinnan, joka oli koko tutkimuksen kannalta ratkaiseva. Valitsimme luovan ryhmähaastattelun eli ryhmäkeskustelun, jonka pohjalta saatu aineisto mahdollisti ainoastaan kokemusten kuvaamisen. Mielestämme aineiston hankinta ryhmäkeskustelun avulla soveltui tutkimuksemme lähtökohtiin paremmin. Tarkoituksellemehan oli alunperinkin ainoastaan kuvata opettajaharjoittelijoiden kokemuksia. Mikäli olisimme valinneet teemahaastattelun ryhmäkeskustelun sijaan, olisimme ehkä myöhemmin voineet muodostaa yksilölliset merkitysverkostot ja siten verrata eri henkilöiden yksilöllisen elämismaailman kokemuksia. Yksilöllisistä merkitysverkostoista olisimme luonnolli-

sesti rakentaneet harjoittelijoiden yleisen merkitysverkoston, jota tutkimuksemme vastaa kuvaus harjoittelijatyypin kokemuksista.

Tutkimustulosten esittämiseksi valitsimme kuvaustavan, jossa kaikkien harjoittelijoiden yksilölliset kokemukset ovat ryhmiteltyinä yhden kuvitteellisen harjoittelijatyypin kokemuksiksi. Ryhmittelyssä on luonnollisesti mukana tulkintaamme, jota on mahdoton välttää, mikäli haluaa saada esille nousseet kokemukset edes jonkinlaiseen luettavaan muotoon. Ryhmien sisällä ja kokemusten kesken on kieltämättä melkoisesti sekavuutta ja ristiriitaisuutta. Toisaalta tämä ristiriitaisuus kuvastaa, kuinka erilaisia kokemuksia harjoittelussa syntyy - ehkä jopa yksittäiselle opiskelijallekin. Täytyy koko ajan muistaa, että kuvaamamme kokemukset ovat ennen kaikkea yksilöllisiä merkityssuhteiden sulautumia, jotka on sanottu ääneen ryhmäkeskustelussa. Ristiriitaisuuden vähentämiseksi olisi ollut ehkä parempi, jos olisimme kuvanneet jokaisen harjoittelijan kokemukset erikseen omina kokonaisuuksina. Mutta siinä tapauksessa ryhmäkeskustelun lisäksi olisi täytynyt tehdä myös yksilöhaastattelu tai korvata ryhmäkeskustelu kokonaan yksilöhaastattelulla. Uskallammekin todeta, että aineistonhankintatapana ryhmäkeskustelu palveli hyvin kuvailevaa tutkimusotettamme.

Kuvaustavan aiheuttamasta ristiriitaisuudesta huolimatta tulokset kertovat paljon harjoittelijasta, mutta saaduilla tuloksilla ei ole varaa kovinkaan suuriin yleistyksiin, koska varsinainen tutkimusryhmämme koostui neljästä opiskelijasta. Silti tulokset varmasti antavat sekä aivan oikeaa kuvaa suhtautumisesta harjoitteluun että ajattelun aihetta harjoittelun toteutukseen osallistuville. Ainakin ohjaukseen liittyvät tulokset ovat samansuuntaisia opetusharjoittelun ohjausta käsittelevien tutkimusten kanssa (Kiviniemi 1997, Alanen & Kinnunen 1998). Seuraavassa nostamme esille mielestämme keskeisimpiä tuloksia.

Oppilaisiin harjoittelija ihastuu ja vihastuu, mutta hän ei kuitenkaan halua vihata oppilaita. Kielteisissä tunteissa on jotain väärää ja ne eivät

kuulu luonnollisena osana harjoitteluun. Harjoittelija haluaa olla oppilaille kiva ja uskoo oppilaiden ajattelevan samoin hänestä, koska harjoittelijana saa olla vielä kiva. Ehkäpä siksi suuttuminen oppilaille harjoittelutunnilla on todella harvinaista. Mutta merkillistä kyllä, sijaisena ollessaan 'kiva harjoittelija' suuttuu. Mielenkiintoinen ristiriita, joka johtuu harjoitteluluokan muista aikuisista. Voisi päätellä, että harjoittelija siis kontrolloi itseään olemalla kiva ja miellyttävä muiden aikuisten läsnä ollessa. Tästä näkökulmasta katsottuna oppilaat unohtuvat ainakin jollakin tavalla. Kärjistetysti voisi väittää, että harjoittelija esittää harjoitustunnilla aivan muuta kuin hän todellisuudessa oikeasti on. Tätä oletusta tukee myös Kiviniemen väittäminen, että harjoittelijalla on rooli, joka on harjoitteluun juuri sopiva. Harjoittelija valitsee teatraalisen roolin harjoitteluesitykseen sen mukaan, miten hän tulkitsee opettajan vaatimukset luokan opettamisesta. (Kiviniemi 1997, 147 -161.)

Ohjaava opettaja on paitsi ohjaaja myös terapeutti, apuopettaja, oppi-isä - mitä harjoittelija milloinkin tarvitsee. Harjoittelija haluaa, että ohjaava opettaja kohtaa hänet aikuisena ja työtoverina, jonka kanssa voi keskustella muustakin kuin harjoitustunnin sisällöstä. Harjoittelija haluaa myös vastuuta oppilaista, koska kokee olevansa valmis siihen (ks. myös Alanen & Kinnunen 1998, 60). Tämä toivomus on hieman epärealistinen, sillä opettaja on loppujen lopuksi vastuussa oppilaista, eikä harjoittelija voi saada täydellistä vastuuta, vaikka haluaisikin (ks. Kiviniemi 1997, 175). Koska vastuuta ei voi saada, olisi ehkä parempi, jos koko harjoittelun lähtökohta mietittäisiin uudestaan. Mielestämme harjoittelu on paikka, jossa opiskelijalla on oikeus tarkastella omaa itseään suhteessa oppilaisiin ja kouluun sekä ennen kaikkea itseensä. Yksilöllinen ja persoonakohtainen palaute kuuluu harjoittelijalle. Harjoittelijaa kaippaa erityisesti myönteistä palautetta lisäämään onnistumisen tunnetta ja kasvattamaan itsetuntoa. Epäonnistumiset harjoittelija huomaa itse ja niistä tulee keskustella yhdessä ohjaajien kanssa. Näin opiskelijalla on mahdollisuus

kasvattaa reflektiivistä ajatteluaan koulutuksen tavoitteiden mukaisesti. Tällainen lähtökohta kasvattaa samalla myös ohjaajan vastuuta ja ammattitaitoa. (ks. Krokfors 1993, 55)

Harjoittelijatyypin pitää itseään nimenomaan harjoittelijana, ei opettajana. Hän on luokassa vain kokeilemassa. Harjoittelun ja opettajana toimimisen välillä nähdään siis selvä ero. Harjoittelija tuntee itsensä hyvin epävarmaksi monissa asioissa: riitatilanteet luokassa, kurinpito, arviointi, omat taidot ja niiden arviointi sekä omien tunteiden käsitteleminen tuottavat hänelle ongelmia. Myös suhde ohjaajiin askarruttaa. Harjoittelija haluaa keskustella tunteistaan ja epävarmuudestaan, mutta aikaa ja välttämättä halujakaan ei ole. Tuloksiamme voisi tarkastella epävarmuuden torjumisen näkökulmasta.

Niemen (1993, 33 - 35) mukaan epävarmuus on aina osa opettajaksi kasvamista - myös koulutuksen jälkeen. Epävarmuus tulee kohdata, ei torjua. Sillä epävarmuuden torjuminen tukahduttaa sekä kasvun ammatissa että ammatin kehittymisen. Harjoittelija tunnustaa todellakin olevansa epävarma, joka tuli esille suurimpana tunteena jo kirjoitelmavaiheessa. Epävarmuuden kohtaamista jättäminen ja sen torjuminen voisivat selittää esiin nostamiimme käyttäytymistapoja harjoittelussa. Harjoittelija peittää epävarmuutensa olemalla kiva oppilaille. Harjoittelija varmistaa harjoittelulleen työrauhan, kun hän joustaa omista tavoitteistaan ja asettaa ne ohjaajien toiveiden mukaisiksi. Alanen ja Kinnunen (1998, 60) huomasivat saman omassa tutkimuksessaan. Epävarmuus vääristää myös vuorovaikutusta. Kiviniemen (1997, 182) mukaan opiskelijoiden epävarmuus tuli esille mm. yliherkkyytenä, mikä aiheutti tulkintavirheitä ohjaajien sanomisista. Tulkintavirheiden seurauksena oma toiminta muuttui jopa omien ja opettajan periaatteiden vastaiseksi. Epävarmuus ja sen käsittelemättä jättäminen aiheuttavat koko harjoittelun vääristymistä sekä tavoitteiden että sisällön osalta.

Tulokset ovat mielestämme hyvin kuvailevia ja kelpaavat erinomaisesti pohjaksi jatkotutkimukselle. Harjoittelua ja harjoittelijoita on tarpeen tutkia lisää, jos opettajaharjoittelua halutaan kehittää. Tutkimuksemme aineistoa voisi käyttää ehkä uudelleenkin toisessa tutkimuksessa, sillä jollain muulla analysointitavalla siitä saa esille uutta ja mielenkiintoista. Tuloksiimme perustuen harjoittelua voisi tutkia harjoittelijan oman opettajuuden kannalta tai harjoittelijan ja oppilaiden välistä suhdetta. Oma opettajuuden kehittymistä voisi tutkia esimerkiksi seuraamalla pienen opiskelijaryhmän etenemistä opiskeluissa. Tällainen olisi hyvä aihe seurantatutkimukseen. Tutkimuksemme tuloksia apuna käyttäen saisi helposti rungon esimerkiksi teemahaastattelulle tai observoinnille. Harjoittelijan kokemukset suhteessa oppilaisiin ja oppilaiden kokemukset suhteessa harjoittelijoihin ovat aiheina kiinnostavia. Esimerkiksi, jos harjoittelija kokee itsensä luokassa ulkopuoliseksi, niin miten oppilas kokee tällaisen harjoittelijan. Toisaalta voisi tutkia, miten harjoittelija suhtautuu oppilaisiin ja miten suhtautuminen muuttuu, kun harjoittelujen jälkeen astutaan työelämään. Tällainen tutkimus kertoisi myös opettajan koulutukselle, miten tulevien opettajien koulutus on onnistunut. Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys ja fenomenologisen psykologian reduktion menetelmä sopivat myös näihin tutkimuksiin, johtuen menetelmän muunneltavuudesta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 114 - 161.
- Auvinen, A. & Karvinen, S. (toim.) 1993. Työnohjaus, reflektiivisyys, kehitys - Sosiaalityön työnohjaajakoulutuksen perusteita. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Alanen, M. & Kinnunen, M. 1998. Harjoitus tekee mestarin - opetusharjoittelun ohjaus opiskelijoiden kokemana. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. 1995. Phenomenological psychology. Teoksessa A. Smith & R. Harré & L. Van Langenhove (toim.), 24 - 42.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Holstein, J. & Gubrium, J. 1995 The Active Interview. Qualitative research methods. Volume 37. Thousand Oaks: Sage publications.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja a. Tutkimuksia 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karvinen, S. 1993. Kehittävä työnohjaus sosiaalityön edistäjänä - työnohjausteorian hahmotusta. Teoksessa A. Auvinen & S. Karvinen (toim.).
- Kauppi, R. 1990. Kokemustiedon rajoista erityisesti Kantin ajattelua silmälläpitäen. Teoksessa U. Ketvel (toim), 135 - 143.
- Ketvel, U. (toim.) 1990. Kohti uutta todellisuuskäsitystä. Juhlakirja professori K. V. Laurikaisen 75-vuotisjuhla päivänä. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa L. Luukkainen (toim.), 47 - 62.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Sarja: Prometheus. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis A:338.
- Luukkainen, O. (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Suomen Harjoittelukoulujen opettajat ry. Juva:WSOY.
- Mäkelä, K.(toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajakoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 31 - 46.
- Paakkola, E. & Turunen, K. E. (toim.) 1990. Reijo Wilenius 60 -v. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 42.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage publications inc.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere: SUFI.
- Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. Psykologia 31, 9 - 18.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 136.

- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1987. Kokemisen kehittäminen inhimillisessä kasvutapahtumassa. Teoksessa T. Nores (toim.), 34 - 48.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki. Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1990a. Humanistinen psykologia. Teoksessa E. Paakkola & K. E. Turunen (toim.), 79 - 98.
- Rauhala, L. 1990b. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki. Yliopistopaino.
- Smith, A. & Harré, R. & Van Langenhove, L. (toim.) 1995. Rethinking Psychology. London: Sage publications.
- Sulkunen, P. 1990 Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä, (toim.), 264 - 285.
- Suomen kielen perussanakirja 1-3.1990 - 1994. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä & S. Ahonen & E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 10 - 113.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis and software tools. New York: Falmer.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1994. Filosofian taito 1. Jyväskylä: Gummerus.

Varto, J. 1995. Nuoruuden viisaus. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.

Varto, J. 1996. Lihan viisaus. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.

KOODI:

Nimi: _____

Osoite: _____

puh: _____

email: _____

Kysymykset

Miten suhde opettajaan vaikutti harjoittelijan ja oppilaiden suhteeseen harjoittelussa?

Miten opettaja ja harjoittelija erosivat toisistaan opettajina?

Miten opettaja kohteli harjoittelijoita?

Miten paljon harjoittelijat ja opettaja keskustelivat harjoittelun aikana?

Miten epäonnistuminen tai onnistuminen vaikuttaa opettajalta odotettavaan palautteeseen harjoitustunnista?

Mitä muut ajattelevat oppitunnin aikana?

Vaikuttiko opettaja tunnin kulkuun ja oppilaisiin?

Häiritsikö oppilaiden turvautuminen opettajaan harjoittelijoita?

Hakeeko oppilaat turvaa harjoittelijoista?

Oliko harjoittelussa jotain, mitä ei saanut?

Onko harjoittelija itse valmis puhumaan tunteistaan?

Halusivatko harjoittelijat antaa palautetta opettajalle?

Oliko opettaja epävarma?

Näyttikö opettaja epävarmuutensa harjoittelijoille?

Ovatko harjoittelijat suuttuneet harjoitteluiden aikana?

Missä vaiheessa harjoittelijalla kiihkahtaa?

Inhosivatko harjoittelijat ketään oppilasta?

Tuliko harjoittelijalle muita tunteita vihan lisäksi?

Käyttäytyvätkö oppilaat eri tavoin normaalikoululla kuin kenttäkoululla?

Miksi harjoittelijan pitää olla kiva?