

**OPPILAAN KÄSITYS OPETUSHARJOITTELIJAN ROOLISTA
HARJOITTELUKOULUSSA**

Anne-Miia Liikanen

Maarit Moisio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Liikanen, Anne-Miia & Moisio, Maarit. Oppilaan käsitys opetusharjoittelijan roolista harjoittelukoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
Pro gradu –tutkielma 2000. Sivuja 95, (liitteitä 11 sivua).

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden käsityksiä opetusharjoittelijan roolista ja siihen kuuluvista tehtävistä luokassa. Tutkimuksen tavoitteena oli ensisijaisesti kartoittaa eri ikäisten oppilaiden käsityksiä harjoittelijasta opettajana ja auktoriteettina sekä verrata niitä aikaisempiin oppilaiden käsityksiä opettajan roolista käsitteleviin tutkimuksiin. Tutkimuksen teoreettisena taustana olivat myös oppilaan henkilöhavainnointitaitoa käsittelevät teoriat, rooliteoriat sekä auktoriteettiteoriat. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, johon osallistui Jyväskylän Normaalikoulun 3. ja 6. luokan oppilaita (n = 28). Aineisto kerättiin semanttisen erottelun testien, ohjattujen kirjoitelmien sekä teemoitettujen ryhmähaastattelujen avulla.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetusharjoittelijan ja opettajan roolissa on oppilaiden mielestä merkittäviä eroja. Oppilaat pitivät harjoittelijan rooliin liittyvinä asioina epäpätevyyttä, huonoa oppilaantuntemusta sekä väliaikaista jäsenyyttä luokassa. Edellä mainituista syistä oppilaat eivät pidä harjoittelijaa auktoriteettina. Erääksi ratkaisevaksi tekijäksi harjoittelijan roolin kannalta voidaan tulkita olevan hänelle annetun vastuun vähäisyys. Ikätasojen välillä oli eroja harjoittelijan roolin määrittelyn syvyydessä, mutta pääosin molempien luokkatasojen edustajat tarkastelivat harjoittelijan roolia samoista käsityksistä.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa lasten käsityksiä sosiaalisista suhteista. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää harjoittelua kehitettäessä ja pohdittaessa luokkayhteisön eri roolien välistä työnjakoa.

avainsanat: oppilaan käsitys, opetusharjoittelija, rooli, opettajuus, auktoriteetti, harjoittelukoulu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 LASTEN HENKILÖNHAVAINNOINTITAITAIDOT.....	7
2.1 Lasten henkilöhavainnointitaidon kehittyminen.....	7
2.2 Lapset havainnoivat ja arvioivat opettajiaan.....	8
2.2.1 <i>Oppilaiden käsityksiä opettajan tehtävistä ja roolista</i>	9
2.2.2 <i>Oppilaiden määritelmiä hyvästä opettajasta</i>	9
3 ROOLIT	11
3.1 Roolin määrittelyä.....	11
3.1.1 <i>Morenon rooliteoria</i>	12
3.1.2 <i>Yhteisörakenteeseen perustuvat roolit</i>	12
3.2 Rooliodotukset ja niiden merkitys vuorovaikutustilanteissa	13
3.3 Roolien tiedostamisen merkitys yksilön ja ryhmän toiminnan kannalta	14
3.4 Opettajan rooli	15
3.5 Harjoittelijan rooli.....	17
3.5.1 <i>Harjoittelija ja luokan toimintakulttuuri</i>	18
3.5.2 <i>Vastuunkantaminen ja opettajan työroolin hahmottaminen opetusharjoittelussa</i>	19
4 AUKTORITEETTI	20
4.1 Spadyn ja Mitchellin auktoriteettijako.....	21
4.2 Damonin malli lasten auktoriteettikäsitteiden kehittymisestä.....	22
4.3 Opettaja auktoriteettina.....	24

5	OPETTAJANKOULUTUS JA OPETUSHARJOITTELU	26
5.1	Pääsykokeet erilaisten opettajapersoonien seulana.....	27
5.2	Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tavoitteet.....	27
5.3	Suomalaisen harjoittelukoulujärjestelmän arviointia.....	29
5.3.1	<i>Harjoittelako harjoittelukoulussa...</i>	30
5.3.2	<i>...vai muualla?</i>	31
5.4	Opetusharjoittelu muualla Euroopassa	33
5.5	Opetusharjoittelun merkitys oppilaiden kannalta	34
5.6	Harjoittelijoiden määrä	35
6	TUTKIMUSONGELMAT.....	37
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
7.1	Laadullinen tapaustutkimus	39
7.2	Tutkimuksen vaiheet.....	40
7.3	Tutkimuksen kohderyhmän valinta.....	40
7.4	Tiedonhankintamenetelmät.....	42
7.4.1	<i>Semanttisen erottelun testi ja kirjoitelmat</i>	43
7.4.2	<i>Teemoitettu ryhmähaastattelu</i>	44
7.5	Aineiston analyysi.....	46
7.5.1	<i>Semanttisen erottelun testi</i>	47
7.5.2	<i>Kirjoitelmat</i>	47
7.5.3	<i>Ryhmähaastattelu</i>	48
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
8.1	Kolmasluokkalaisten käsityksiä harjoittelijan roolista	50
8.1.1	<i>Harjoittelijan rooli ja tehtävät</i>	51
8.1.2	<i>Harjoittelija opettajana</i>	53
8.1.3	<i>Harjoittelija auktoriteettina</i>	55
8.1.4	<i>Harjoittelijoiden määrä ja vaihtuminen</i>	57
8.2	Kuudesluokkalaisten ajatuksia harjoittelijoiden roolista	59

8.2.1	<i>Harjoittelijan rooli ja tehtävät</i>	60
8.2.2	<i>Harjoitteliija opettajana</i>	62
8.2.3	<i>Harjoittelijan auktoriteetti</i>	66
8.2.4	<i>Harjoittelijoiden määrä ja vaihtuminen</i>	70
8.3	Kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden käsitysten vertailua	72
9	POHDINTA	73
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	85

1 JOHDANTO

Toistensa kanssa työskentelevät ihmiset ovat eräänlaisia peilejä toisilleen. Omalla käyttäytymisellään ja rooliodotuksillaan he muovaavat toistensa rooleja sekä ohjaavat niin yksilön kuin ryhmänkin toimintaa. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ja opettajat yhdessä vaikuttavat toistensa roolien muodostumiseen. Harjoittelukoulun kontekstiin kuuluvat olennaisesti myös harjoittelijat, joilla on oma tehtävänsä luokassa. Harjoittelukoulussa itse oppilaat tuntuvat usein jäävän opetusharjoittelusysteemin jalkoihin, heidän mielipidettään opetusharjoittelusta tai koulussa olevista harjoittelijoista ei ole tietääksemme kysytty, vaikka he joutuvat jatkuvasti työskentelemään erilaisten harjoittelijoiden kanssa.

Aikaisemmin opetusharjoittelijan roolia on tutkinut Kiviniemi (1997; 2000) opetusharjoittelijan itsensä näkökulmasta käsin. Hänen tutkimuksissaan opetusharjoittelijat ovat maininneet harjoittelun lyhytaikaisuuden ja sen seurauksena olevan huonon oppilaantuntemuksen vaikeuttavan harjoittelun tavoitteena olevan opettajan roolin kokonaisvaltaista harjoittelemista. Iso-Britanniassa Brooks (2000) on tutkinut opetusharjoittelun merkitystä oppilaille, mutta hänenkin tutkimuksensa aineisto on kerätty opettajilta, ei oppilailta itseltään. Brooks (2000) mukaan harjoittelijat piristävät koulun arkea omalla persoonallisuudellaan ja opetusmenetelmillään. Opetusharjoittelun kielteisiä vaikutuksia pyritään ennaltaehkäisemään säätämällä opetusharjoittelijoiden määrää kouluissa. Oppilaan käsityksiä opetusharjoittelijoista suoraan oppilailta itseltään kysyen on tietääksemme tutkittu vain muutamassa pro gradu –tutkielmassa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää harjoittelukoulun 3. ja 6. luokkalaisten oppilaiden käsityksiä harjoittelijan roolista. Roolia tarkastelemme sekä opettajana toimimisen että auktoriteettina olemisen kannalta. Lisäksi vertaamme oppilaiden käsityksiä harjoittelijan roolista aiempiin tutkimuksiin, jotka ovat kartoittaneet oppilaiden käsityksiä opettajan roolista. Tarkastelemme eri luokkatasoilla olevien oppilaiden käsityksiä suhtautettuna heidän henkilöhavainnointitaitoihinsa. Tutkimuksen teoreettisena taustana ovat henkilöhavainnointitaidon kehittymisen teorit, rooliteorit ja auktoriteettiteorit sekä oppilaiden käsityksiä opettajan roolista kartoittaneet tutkimukset. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja tiedonhankinta suoritettiin

semanttisen erottelun testin, kirjoitelmien sekä teemoitettujen ryhmähaastattelujen avulla.

2 LASTEN HENKILÖNHAVAINNOINTITAITOT

Lapsi havainnoi toisia ihmisiä jo elämänsä alkuhetkistä lähtien. Tutkimalla lasten tapaa ymmärtää muiden ihmisten käyttäytymistä voidaan paremmin myös ymmärtää lasten sosiaalista käyttäytymistä. Tutkittaessa lasten käsityksiä toisista ihmisistä on kuitenkin otettava huomioon lapsen ikään ja kehitystasoon liittyvät seikat. Seuraavassa esitellään lasten henkilöhavainnointitaidon kehittymistä.

2.1 Lasten henkilöhavainnointitaidon kehittyminen

Lasten tapaa havainnoida ja kuvailla toisia ihmisiä on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Durkin (1995, 305-308) esittelee kehityspsykologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksia lapsen henkilöhavainnointitaidoista. Tutkimusten pohjalta voidaan yleisesti sanoa, että lapsen kyky tehdä päätelmiä toisesta ihmisestä sekä kuvailla tätä muuttuu iän myötä konkreettisesta abstraktiin ja ulkoisista huomioista sisäisiin (Durkin 1995, 307; ks. myös Korhonen 1995, 195). Pienet lapset kiinnittävät huomiota toisen ihmisen ulkoisiin ominaisuuksiin kuten esimerkiksi pukeutumiseen ja hiusten väriin, kun taas noin 7-8 vuoden vanhana he alkavat nähdä ihmisissä myös sisäisiä ominaisuuksia kuten persoonallisuuden piirteet, tarpeet, motiivit, asenteet jne. Tämä pätee tutkimusten mukaan niin lapsille tuttujen kuin tuntemattomien ihmisten havainnointiin ja kuvailuun. Lapset osaavat jo hyvin pieninä ennustaa ihmisten käyttäytymistä käyttämällä hyväksi havaitsemaansa informaatiota toisen ihmisen psykologista luonteenpiirteistä. (Durkin 1995, 307.) Damonin ja Hartin (1988, 189) mukaan pienet lapset kuvaavat usein hyvin toisia ihmisiä sen kautta, miten he liittyvät häneen itseensä, esimerkiksi "isä on kiva, koska hän leikkii paljon kanssani." Kuvaillessaan itseään he harvemmin viittaavat toisiin ihmisiin.

Feldmanin ja Rublen (Durkin 1995, 308) 80 -luvulla tekemä tutkimus yhdistää mielenkiintoisesti kehityspsykologien ja sosiaalipsykologien näkemykset lapsen henkilöhavainnointitaidoista: heidän tutkimuksensa osoitti, että lapsen motiivit henkilöhavainnointiin vaikuttavat hänen tekemiensä havaintojen syvyyteen. Esimerkkinä voitaisiin mainita heidän tutkimuksensa asetelma (Durkin 1995, 308), jossa lasten tehtävänä oli kuvailla videolla esiintyvää näyttelijää. Toisen koeryhmän annettiin myös olettaa, että he tulevat tapaamaan videolla esiintyvän ihmisen luonnossa, kun taas toinen koeryhmä sai tehtäväkseen vain kuvailla näyttelijää. Tutkimuksessa havaittiin, että noin 8-vuotiaat kiinnittivät enemmän huomiota psykologisiin tekijöihin, mutta erityisen merkittävä havainto oli se, että motivaatio havainnointiin vaikutti lasten päätelmien ja kuvailujen syvyyteen niin nuorilla (5-6 v.) kuin vanhemmillakin (9-10 v.) lapsilla.

2.2 Lapset havainnoivat ja arvioivat opettajiaan

Kuinka lapset sitten havainnoivat ja arvioivat opettajiaan? Kutnickin (1988, 152) mukaan tutkimukset oppilaiden käsityksistä opettajista voidaan jakaa kahteen eri näkökulmaan: tietoon opettajien tehtävistä sekä opettajasta pitämisen arviointiin, toisin sanoen mistä asioista opettajissa pidetään, mistä ei pidetä. Kutnick on myös havainnut lasten iän ja kehityskauden merkityksen opettajan arvioinnin laatuun; nuorimmat keskittyvät tässä-ja-nyt -havaintoihin (pituus, hiusten väri jne.), kun taas vanhemmat kiinnittävät huomiota enemmän abstrakteihin ja päätelyihin ominaisuuksiin esim. luonteenpiirteisiin ja mielenlaatuun. Kutnick (1988, 152) korostaa myös lasten aiempien opettajakokemusten merkitystä: kokemukset opettajan ja oppilaiden välisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta luokassa vaikuttavat siihen, kuinka lapsi arvioi opettajia yleensä. Oppilaiden odotukset opettajista vaihtelevat suuresti jopa saman kehityskauden sisällä.

2.2.1 Oppilaiden käsityksiä opettajan tehtävistä ja roolista

Kutnickin (1988, 152-153) vuonna 1983 tehtyyn haastatteluun vastanneista lapsista (4½-11½v.) nuorimmat kuvailivat opettajaansa vanhempien kaltaiseksi. Opettajiin ei liitetty mitään erityisiä opettajan tuntomerkkejä, he olivat vain aikuisia, jotka olivat läsnä koulussa. Oppilaat suhtautuivat poikkeuksetta hyvin lämpimin mielin opettajaansa. Vähintään vuoden koulussa olleet oppilaat puhuivat opettajistaan johonkin oppimistilanteeseen liittyen. Noin neljännes kouluvuoden tienoolla opettajiin liitettiin kontrolloivia ja opetukseen liittyviä piirteitä. Opettaja toimii silloin heidän mielestään luokassa niin tuomarina kuin poliisina.

Vikman (1997) tutki pro gradu -tutkielmassaan oppilaiden sosiaalista kognitiota siitä näkökulmasta, kuinka oppilaat selittävät opettajansa käyttäytymistä. Hänen tutkimuksestaan kävi ilmi, että oppilaiden mielestä opettajan toimintaan vaikuttaa ensisijaisesti heidän itsensä käyttäytyminen, opettajan tavoitteet, vallankäyttö, tunnetila sekä vireystila. Siis hyvin usein opettajan ulkopuolella olevia tekijöitä, enemmän kuin opettajan sisäisiä ominaisuuksia. Oppilaat suhtautuvat Vikmanin mukaan opettajaansa hyvin empaattisesti ja syyttävät usein itseään vaikeissa tilanteissa. Oppilaan oman ajattelun tuotosta ja opettajan heille siirtämiä selitysmalleja on Vikmanin mielestä vaikea erottaa toisistaan. Osittain Vikman kohdistaa syyttävän sormensa opettajiin, joille oikeassa olijän rooli on itsestäänselvyys, sillä sellainen käyttäytyminen tukahduttaa oppilaan oman ajattelun kehittymistä.

2.2.2 Oppilaiden määritelmiä hyvästä opettajasta

Thomas ja Montgomery (1998) tutkivat brittiläisten ala-asteikäisten lasten mielipiteitä hyvästä opettajasta. Tutkijat toteavat, että jo 7-vuotiaat oppilaat osaavat ilmaista ajatuksiaan avoimesti ja ymmärrettävästi. Tutkimuksen tuloksena puolestaan todetaan, että lapsille tärkeitä hyvän opettajan ominaisuuksia ovat ystävällisyys, leikkimielisyys, välittäminen ja ymmärtäminen. Thomasin ja Montgomeryn mukaan oppilaille on tärkeää, että opettaja kohtelee heitä reilusti. Opettaja ei saisi heidän mielestään rankaista koko luokkaa jonkun yksittäisen oppilaan vuoksi eikä opettaja saa huutaa, sillä se aiheuttaa häpeää ja syyllisyyden tunnetta myös niille oppilaille,

joille opettaja ei omasta mielestä huudakaan. Opettajan äänen sävyllä ja volyyymilla on lapsille suuri merkitys. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että lapset suorastaan janoavat opettajan huolehtimista. Heidän mielestään hyvä opettaja on myös huumorintajuinen eikä liian tiukka-pipo. Opettajan tulisi myös ymmärtää ja kuunnella lasten tarpeita sekä antaa heidän itse päättää heihin liittyvistä asioista. Tutkimukseen osallistuneet lapset moittivat opettajia siitä, että he eivät aina kuuntele aidosti lapsia, vaikka saattavatkin esittää kuuntelevansa. Lapset siis vaistoavat milloin opettaja on aidosti läsnä ja arvostavat sitä.

Myös Kaikkonen on tutkinut oppilaiden mielipiteitä hyvän ja huonon opettajan ominaisuuksista. Kaikkosen (1999) johtaman tutkimusprojektin haastatteluaineiston mukaan yläasteen oppilailla on varsin selkeät kannanotot hyvästä ja huonosta opettajasta. Vaikka oppilaiden käsityksiin vaikuttavat mm. vanhempien ja muiden heille tärkeiden ihmisten mielipiteet, on oppilaiden ajattelu hyvin itsenäistä. Oppilaat arvioivat hämmästyttävän monipuolisesti opettajiaan, tarkastelivat ja perustelivat opettajuuden eri puolia. Hallitsevimmaxi ei nouse pelkän tunnekokemuksen pohjalta syntynyt arvio. Yläasteikäisten oppilaiden mielestä hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluvat: motivointitaito, ohjaamiskyky, inhimillisuus, kiireettömyys, oppilaiden oppimisprosessin yksilöllinen huomiointi, huumorintajuinen ja puolueeton. Opettajan tulisi olla nuoria aidosti huomioiva aikuinen, joka on läsnä koko persoonallaan eikä vaihda ammattirooliin. (Kaikkonen 1999, 87-88.)

Turkkilaiset yläasteikäiset oppilaat puolestaan sanovat hyvän opettajan olevan sellainen, joka opettaa hyvin ja oppilaiden tason huomioiden, kysyy oppilaiden mielipiteitä, tekee helppoja kokeita, antaa vähän kotiläksyjä, päästää välitunneille, pitää hauskoja tunteja, antaa uusia ideoita ja opettaa hyödyllisiä taitoja sekä on selväsanainen ohjeiden annossa. Mutta ennen kaikkea turkkilaisten oppilaiden mielipiteitä tutkineessa tapaustutkimuksessa todetaan oppilaiden arvostavan opettajan persoonallisuutta (esimerkiksi ystävällisyyttä) sekä opettaja-oppilas -suhdetta. (Aksoy 1998.)

Opettajasta pitäminen ei ole niin yksiselitteistä kuin sen luulisi olevan. Yksi syy opettajasta pitämiseen on se tosiasia, että 4½ - 11½ -vuotiaat oppilaat tiedostavat opettajan vaikutuksen tulevaisuudelleen sekä sen, että mikäli he eivät pidä opettajastaan, he saattavat joutua vaikeuksiin luokassa. Niinpä heidän on pakko pitää opettajastaan, kuten he sen itse ilmaisevat. (Kutnick 1988, 153.) Lasten

arviointeihin opettajistaan ja heistä pitämiseen on usein syytä suhtautua varauksin, sillä varsinkaan pienimmät oppilaat eivät usein pysty suullisesti erittelemään opettajaansa liittyviä ominaisuuksia. Heidän mielipiteensä voivat tulla ilmi muulla tapaa esimerkiksi heijastamalla käyttäytymiseen. Myös jonkun tietyn oppiaineen tai koko koulunkäynnin mielekkyys saattaa johtua hyvästä opettajasta. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 221.)

3 ROOLIT

Rooliteorioita on olemassa useampia. Tutkielmassamme tarkastelemme opetusharjoittelijan roolia sosiaalipsykologisen rooliteorian kautta. Näin siitä syystä, että koulussa esiintyvät roolit liittyvät johonkin henkilön toimintaa määrittävään sosiaaliseen asemaan (Niemistö 1999, 85). Käsittelemme aluksi roolin määrittelyä ja rooliodotuksia sekä pohdimme rooleja luokkahuoneyhteisössä. Opetusharjoittelijan roolia tarkastelemme suhteessa opettajan roolia käsittelevään tutkimustietoon sekä opetusharjoittelijoista tehtyjen tutkimusten valossa.

3.1 Roolin määrittelyä

Käsitteenä rooli esiintyy vaihtelevissa merkityksissä. Tavallisesti roolilla tarkoitetaan jotakin tiettyä asemaa eli tiettyä paikkaa sosiaalisten suhteiden verkossa sekä toisten ihmisten tähän asemaan kohdistamia käyttäytymisodotuksia. Rooli voidaan tunnistaa tiedostamalla nämä käyttäytymisodotukset sekä rooliin liittyvät sosiaaliset suhteet. (Esim. Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 265-267; Niemistö 1999, 84-85.) Jauhiainen ja Eskola (1994, 118) toteavat, että roolin muodostumiseen vaikuttaa muiden asettamien odotusten lisäksi myös henkilön oma toiminta. Heidän mukaansa roolit alkavat usein ohjata ihmisen toimintaa itseään toteuttavan ennusteen tavoin: ihminen alkaa vähitellen käyttäytyä häneen kohdistettujen odotusten mukaisesti. Esimerkiksi opetusharjoittelutilanteessa, jossa luokanopettaja odottaa

harjoittelijoiden toimivan opetusharjoittelun seurantajaksolla luokan apuopettajina, harjoittelijat usein myös omaksuvat tämän roolin ja toimivat sen mukaisesti.

3.1.1 Morenon rooliteoria

Rooleja voidaan luokitella monesta eri näkökulmasta. Morenon rooliteorian mukaan (Niemistö 1999, 90-92) on olemassa neljä erilaista roolityyppiä: psykosomaattiset, henkiset, psykologiset ja sosiaaliset roolit. Psykosomaattiset roolit liittyvät ihmisen fyysisiin kehontoimintoihin, esimerkiksi lapsi liikkumaan opetellessaan on ryömijä, konttaaja jne. Henkiset roolit ovat hyvin laajasti ja kokonaisvaltaisesti ymmärrettävissä, niillä tarkoitetaan esimerkiksi itsensä syvempää ymmärtämistä; taiteilijalle on rikastumista tärkeämpää esteettisen kokemuksen tuottaminen niin yleisölleen kuin itselleenkin. Psykologiset roolit liittyvät henkilön persoonaan, ne eivät välttämättä ole yhteisön toimivuuden kannalta olennaisia, mutta niillä on yhteisön inhimillisyyttä lisäävä funktio. Esimerkiksi opettajan persoonan määrittämä psykologinen rooli tukee hänen sosiaalista rooliaan. Sosiaaliset roolit ilmenevät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sosiaalisten systeemien tuloksena (Niemistö 1999, 83, 90). Näin ollen koulussa esiintyvät roolit (oppilas, opettaja, opetusharjoittelija) ovat edellä mainitun luokituksen mukaan sosiaalisia rooleja.

3.1.2 Yhteisörakenteeseen perustuvat roolit

Yhteisörakenteen mukaan roolit voidaan jaotella myös tehtävärooleihin, kommunikaatiorakenteeseen liittyviin rooleihin, valta- ja tunnerooleihin sekä normirakenteisiin liittyviin rooleihin (Pietarinen & Rantanen 1997, 227). Koulussa tehtävärooleja edustavat oppilas ja opettaja. Viestintään liittyviksi rooleiksi voi nimetä puheliaan, hiljaisen jne. Johtaja ja alainen ovat esimerkkejä valtaroleista. Rohkaisija, häirikkö sekä sovittelija ovat tunneroolien vaihtoehtoja. Normirakenteeseen liittyviä rooleja ovat mm. vastustaja, lohduttaja, manipuloija.

Erilaiset roolit voivat olla joko loppuiäksi omaksuttuja, tilapäisiä tai suhteellisen pysyviä (Rainio ja Helkama 1974, 236.) Normien pohjalta ihmisten johonkin tiettyyn asemaan kohdistamat odotukset muodostavat statuksen, jonka

toiminnallinen puoli ilmenee roolina. Statuksen toiminnallinen puoli muuttuu rooliksi, kun joku henkilö ryhtyy toimimaan ihmisten odotusten mukaisesti. Vaikka toiminnallista puolta toteuttava ihminen vaihtuu, pysyy itse rooli samana. Kivistö ja Vaherva (1981, 24-25). Tämä seikka on kiinnostava opetusharjoittelijan roolia ajatellen; yhdistävätkö oppilaat harjoittelijat aina yhteen ja samaan statukseen, jolloin roolikäsitykset harjoittelijan roolista pysyvät samoina, vaikka statuksen mukaisesti toimivat harjoittelijat vaihtuvatkin?

3.2 Rooliodotukset ja niiden merkitys vuorovaikutustilanteissa

Ilman minkäänlaisia rooliodotuksia, eli toisiin ihmisiin ja heidän asemaansa kohdistuvia käyttäytymisodotuksia, elämä olisi hyvin monimutkaista ja sattumanvaraista (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 265; Schmuck & Schmuck 1997, 43). Ihmisten välinen vuorovaikutus helpottuu huomattavasti, jos ihminen kykenee jo vuorovaikutustilanteen alkuvaiheessa päättelemään jotakin toisesta ihmisestä tämän käyttäytymisen ja ulkoisen olemuksen eli asemavihjeiden perusteella. Kun yksilö on sijoitettu saatujen vihjeiden perusteella johonkin tiettyyn roolikategoriaan, häneen kohdistetaan tuon aseman mukaisia käyttäytymisodotuksia eli rooliodotuksia. Samalla on syntynyt käsitys siitä, minkälaista käyttäytymistä häneltä näin ollen voi odottaa. (Rainio & Helkama 1974, 223-225.) Rooliodotukset eivät synny hetkessä, vaan niiden muodostuminen on jatkuva prosessi. Rooliodotukset voivat olla hyvin vaihtelevia: ne voivat olla yksityiskohtaisia ja täsmällisiä tai hyvinkin yleisiä ja tulkinnanvaraisia. (Rainio & Helkama 1974, 229.) Rooliodotukset voivat pohjautua stereotypioihin, mutta niitä muokkaavat myös henkilön persoonalliset ominaisuudet sekä kanssakäymisen myötä saatu tieto toisesta ihmisestä. (Schmuck & Schmuck 1997, 33, 38, 43).

Koulussa toistensa kanssa työskentelevät ja toimivat oppilaat ja opettajat muodostavat toisiinsa kohdistuvia odotuksia jo ensimmäisellä tapaamiskerralla (Schmuck & Schmuck 1997, 33, 38). Ennakko-odotukset voivat olla niin oikeita kuin vääriäkin. Myönteiset odotukset vaikuttavat usein myönteisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, kielteiset puolestaan voivat toteutua vaikuttaen kielteisesti koulunkäyntiin ja viihtyvyyteen. (Uusikylä 1996, 134.) Osittain odotukset syntyvät jo pelkän sosiaalisen kontekstin vuoksi (Schmuck

& Schmuck 1997, 38). Koulun tilatkin vaikuttavat ihmisten keskinäisiin suhteisiin ja asemiin. Kuten Laine (1997, 52) asian ilmaisee, oppilaat ja opettajat ovat fyysisen koulun asettamassa tilassa, joka määrittelee ihmisten välistä vuorovaikutusta “kehystämällä tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta”.

3.3 Roolien tiedostamisen merkitys yksilön ja ryhmän toiminnan kannalta

Koulun sisäiset roolit heijastavat hyvin usein koulun muodollisia tavoitteita, jotka pohjautuvat opetussuunnitelmaan. Oppilaiden ja opettajien erilaisten roolien on todettu helpottavan näiden tavoitteiden saavuttamista. Jos yhteisön jäsenten omat tarpeet ovat ristiriidassa näiden koulun muodollisten tavoitteiden kanssa, muodostuu ns. epämuodollisia odotuksia, jotka saattavat vaikuttaa roolikäyttäytymiseen joko muodollisten tavoitteiden saavuttamista helpottavasti tai vaikeuttavasti. Oppilaat ovat motivoituneet oppimisen lisäksi tyydyttämään sosiaalis-emotionaalisia tarpeitaan, jotka eivät aina tyydyty ainoastaan koulun muodollisten tavoitteiden kautta. Tämä saattaa aiheuttaa häiriökäyttäytymistä. (Syrjäläinen 1990, 36.)

Ryhmän toiminnan ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta on oleellista huomioida roolien muodostumiseen ja jakautumiseen vaikuttavat tekijät. Roolien jakautuminen riippuu jäsenten henkilökohtaisista ominaisuuksista sekä siitä kuinka sitoutuneita ja motivoituneita he ovat ryhmään. Lisäksi roolien jakautumiseen vaikuttavat jäsenen sijoittuminen ja toiminta muissa suhdejärjestelmissä sekä ryhmän ulkopuoliset roolit. Kun ryhmän jäsenet tiedostavat kunkin tilanteen edellyttämät roolit, he voivat edistää ryhmän tavoitteen saavuttamista järkevän työnjaon avulla. (Jauhiainen & Eskola 1994, 119-120; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 267.)

Syrjäläinen (1990, 29) toteaa yleisesti hyväksytyjen sosiaalisten normien määrittävän sen kuinka roolista tulisi suoriutua. Näiden rooliodotusten mukainen tai siitä poikkeava käyttäytyminen vaikuttaa siihen, kuinka ihmiset reagoivat toisiinsa. Rooliodotusten mukaisesta käyttäytymistä kutsutaan roolikäyttäytymiseksi. Käyttäytymisen kannalta oleellista on huomata sen olevan kokonaisuus, joka muodostuu monista näkökulmista. Roolikäyttäytymisessä on vaihtelua mm. intensiteetin ja keston osalla. Erilaiset roolit vaikuttavat siihen, miten

roolikäyttäytyminen ilmenee: on rooleja, jotka omaksutaan hetkeksi, mutta myös niitä, jotka voivat kulkea mukana läpi elämän. (Rainio & Helkama 1974, 227-228.) Aina ihmiset eivät käyttäydy asemaansa kohdistuvien odotusten mukaisesti, jolloin henkilöön kohdistuu Syrjäläisen (1990, 36, 144) mukaan yhteisön taholta paineita, jotka vaikuttavat mm. työtyytyväisyyteen. Työtyytyväisyyden voi sanoa olevan sitä parempi, mitä vähemmän ihmisellä on roolipaineita. Koska työtyytyväisyys puolestaan lisää työn tehokkuutta olisi koko yhteisön kannalta hyvä, jos rooliodotukset eivät olisi kovin suuressa ristiriidassa keskenään. Jos rooliin kohdistuu usealta taholta erilaisia odotuksia, on roolissa toimivan vaikeampi itse selvittää omaa rooliaan ja paikkaansa. Voidaankin puhua roolikonsensuksesta, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka samaa miltä yhteisön jäsenet ovat sosiaalisten roolien vaatimuksista. (Syrjäläinen 1990, 37.) Opetusharjoittelun onnistumisen kannalta on tärkeää, että kukin siihen osallistuva ihminen tiedostaa roolinsa ja saa myös mahdollisuuden toimia sen mukaan. Erilaiset näkemyksen rooliin kuuluvista tehtävistä ja toimintatavoista saattavat vaikeuttaa ainakin harjoittelijan tehtävää, oman opettajuutensa persoonallista kehittämistä. Jos ohjaaja ja harjoittelija eivät keskustele ristiriitaisista näkemyksistään ja ohjaaja yrittää ohjata harjoittelijaa noudattamaan omia toiminta- ja ajattelutapojaan saattaa syntyä ongelma, mikä puolestaan saattaa tehdä koko harjoittelusta itsetuntoa alentavan kokemuksen (Kiviniemi 2000, 55).

3.4 Opettajan rooli

Opettajuus ja opettajan identiteetti muodostuvat niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajuudesta. Oppilaat, heidän vanhempansa, tiedotusvälineet ja opettajankoulutus muovaavat kaikki omalta osaltaan käsitystä opettajan roolista. (Laine 1998, 111; Viljanen 1992, 45-46.) Voidaankin sanoa, että kouluyhteisössä jäsenten roolit ovat historiallisen kehityksen, ympäristön odotusten ja omien näkemysten yhteistuloksena muotoutuneet melko tarkkaan määritellyiksi (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 87). Selvemmin erottuvat edelleen aktiivinen ja opetustilanteita kontrolloiva opettaja sekä passiivinen oppilas, vaikkakin opettajan rooli on muuttumassa tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja oppilaan aktiivista roolia korostetaan entistä

enemmän (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 87, 140; ks. myös Soininen 1995, 168-171).

Opettajan roolia kartoittavia tutkimuksia on tehty runsaasti. Opettajan rooli on kuitenkin vaikeasti analysoitavissa sen laaja-alaisuuden vuoksi; opettaja toimii monenlaisissa tehtävissä kuten esimerkiksi opetustilanteen johtajana, kouluyhteisön jäsenenä ja ammattinsa edustajana. (Kivistö & Vaherva 1981, 374.) Sura (1995, 184) sanookin, että opettaja valitsee roolinsa joka hetki uudelleen, myös samassa tilanteessa voi olla useita päällekkäisiä rooleja. Koska opettajan käytös vaihtelee paljonkin tilanteittain, ei Viljasen (1992, 45) mielestä voi puhua yhdestä opettajanroolista. Varmasti voidaan kuitenkin sanoa, että opettajan merkitys luokan sosiaalisen vuorovaikutusverkoston osana on kiistattoman tärkeä (esim. Pietarinen & Rantanen 1997, 238). Varsin kattavan luokittelun opettajan roolista on tehnyt Viljanen (1992, 46-49), joka erottelee kuusi opettajan ammattitaitoon vaikuttavaa roolialuetta, joissa opettaja päivittäin toimii. Nämä roolialueet ovat työroolit, kulttuuriroolit, yhteiskunnalliset roolit, kotiroolit, sukupuoliroolit ja ikäroolit.

Toinen opettajan eri roolien luokittelu pitää sisällään mm. seuraavanlaiset roolit: opettaja persoonana (huolehtiva rooli), opettaja työtoverina (tukeva rooli), opettaja vanhempien yhteistyökumppanina, opettaja oppilaiden ymmärtäjänä (kasvattava rooli), opettaja oppimisen auttajana (vuorovaikutteinen rooli), opettaja tutkijana, opettaja työnsä kehittäjänä, opettaja hallintovirkamiehenä (suunnitteleva rooli) sekä opettaja päätöksentekijänä (ongelmanratkaisijan rooli). (Räisänen 1996, 41.)

Suurin osa opettajista astuu Kaikkosen (1999, 86) mukaan opettajan ammattirooliin tullessaan kouluun: hänestä tulee omien opettajuuskäsitystensä mukainen opettaja. Tämä opettajan ammattiminä estää Lehtovaaran ja Värin kuvaaman oppilaan ja opettajan välisen aidon kohtaamisen, koska opettaja on läsnä ammattiroolissaan eikä omana itsenään (Kaikkonen 1999, 86). Opettajan ammattikäsitelmä puolestaan määrittää sen, kuinka laajasti hän voi olla läsnä erilaisissa tilanteissa ja tehtävissä. Opettaja voi olla läsnä pelkästään tiedonvälittäjänä tai kokonaisvaltaisena kasvattajana. (Kaikkonen 1999, 86.) Heikkisen (1998, 96) mielestä ammattiminän ja persoonan välillä tasapainottelu voi olla hankalaa: työ on paitsi kiistaton ammattirooli, jonka saavuttaminen vaatii koulutusta ja vankkaa asiantuntemusta, mutta lisäksi opettajuus edellyttää mukana olemista omana itsenään.

3.5 Harjoittelijan rooli

Opetusharjoittelua on mahdollista tarkastella opetustilanteena, jossa opettaja ja opetusharjoittelija tukevat lasten oppimisprosessia tavallisen koulutyön tapaan omien opetukseen ja oppimiseen liittyvien tavoitteittensa pohjalta. Harjoittelujakso ei kuitenkaan ole ainoastaan lasten opettamista ja tavallista koulutyötä: opetusharjoittelussa lähtökohtana on kehittää harjoittelijan opetusnäkömäämiä ja opetukseen liittyviä taitoja. Harjoittelijat eivät näin ollen ole vain opettajia, vaan myös harjoittelijoita, joiden on opettajuuttaan kehittääkseen toimittava harjoittelun asettamien puitteitten mukaisesti. (Kiviniemi 1997, 143-146.) Tämä tarkoittaa Kiviniemen (1997) mukaan mm. sitä, että opetusharjoittelijoiden on mukauduttava harjoitteluluokkaan, sen opettajan käytänteisiin ja luokan valmiisiin sääntöihin, vaikkei se heistä mielekkäältä aina tuntuisikaan.

Harjoittelijoilla tulisi olla mahdollisuus opettajuutensa persoonalliseen kehittämiseen. Opettajankouluttajat ovatkin keskustelleet siitä, että missä menee harjoittelijoiden persoonallisuuden kunnioittamisen rajat (Kiviniemi 2000, 56). Esimerkiksi oppilaantuntemuksen puutteen vuoksi harjoittelija ei ehkä osaa huomioida tai tukea jotakin tiettyä oppilasta ja opettaja tarjoaa opiskelijalle tässä suhteessa apuaan, saattaa harjoittelija kokea opettajan avun loukkaavana. Harjoittelija saattaa kokea opettajan toiminnan tässä tapauksessa hänen tunnin pitoonsa puuttumisena. Missä määrin opettaja on siis velvollinen puuttumaan harjoittelijan opetukseen? Harjoittelijan ohjaustarpeen arviointi on ohjaajien mielestä yksi heidän työnsä vaikeimpia tehtäviä (Kiviniemi 2000, 56).

Opetusharjoittelua ohjaavat opettajat kuvasivat Kiviniemen (2000, 57) tutkimuksessa varsinkin ensimmäisestä opetusharjoitteluaan suorittavien opiskelijoiden asenteen olevan usein hyvin itsekeskeinen, oman persoonan ympärillä liikkuvana. Kiviniemen (2000, 57) mukaan harjoittelijoilla saattaa olla hyvin epärealistinen kuva tunnin kulusta, lasten osallistumisesta tai viihtyvyydestä. Tällainen tilanne vaikeuttaa ohjaajan toimintaa avoimen keskustelun suhteen. Myös ohjaajan ja harjoittelijan välinen valtasuhde rajoittaa avointa keskustelua, vaikka ohjaaja nimenomaan korostaisikin avoimuutta.

Partasen ja Saukkosen (1996) pro gradu -tutkielmassa todettiin, että Joensuun normaalikoulun oppilaat (4., 6. ja 8. luokkalaiset) asennoituvat harjoittelijoita kohtaan yleensä ottaen melko myönteisesti. Sukupuolella ja iällä oli

asentoitumiseen merkitystä: tytöt suhtautuivat harjoittelijoihin poikia myönteisemmin ja neljäsluokkalaiset kuudes- ja kahdeksaluokkalaisia myönteisemmin. Koulutaustalla ja -menestyksellä ei puolestaan todettu olevan havaittavaa merkitystä. Partanen ja Saukkonen muodostivat oppilaiden näkemysten mukaan kaksi harjoittelijatyyppeä: oppilasläheinen ja tietopainottunut harjoittelija. Oppilaat pitävät heidän mukaansa opettajaansa harjoittelijaa taitavampana niin opetustaidossa kuin oppilaantuntemuksessakin. Oppilaiden näkemykset hyvästä opettajasta ja hyvästä opetusharjoittelijasta eivät eroa toisistaan.

Hyytinen (2000, 27) muistuttaa, että harjoittelijan rooli on nimenomaan opettajaksi kasvamista, ei opettajana olemista. Harjoitteluiden aikana tai niiden seurauksena ei synny valmista opettajaa, vaan harjoitteluissa saatetaan opettajuus alkuun.

3.5.1 Harjoittelija ja luokan toimintakulttuuri

Tietämättömyys tai poikkeaminen vallitsevista säännöistä ja normeista voi olla yksi syy häiriökäyttäytymiseen (Syrjäläinen 1990, 36). Tämä herättää kysymyksen siitä, kuinka suuri vaara opetusharjoittelijalla onkaan aiheuttaa ns. häiriökäyttäytymistä yksinomaan siitä syystä, että hän ei ole täysin perillä luokan säännöistä ja normeista. Luokan omat totutut tavat ovat oppilaille tärkeitä, eikä niitä voi kuka tahansa tulla muuttamaan, ei varsinkaan harjoittelija, joka ei ole vielä ansainnut oppilaiden luottamusta (Alarmo 1999, 80).

Myös harjoittelijan erilainen opetustyyli luokan omaan opettajaan verrattuna saattaa oppilaiden mielestä näkyä opetustilanteen epäselvyytenä. Jos opettajan ja harjoittelijan työtavoissa on suuri ero, harjoittelija joutuu miettimään, toimiiko opettajan tavan mukaan vai noudattaako omaa tyyliään opetuksessa (Alarmo 1999, 80). Yleensä opetusharjoittelijat päätyvät tässä tilanteessa sopeutumaan ohjaavan opettajan tyyliin ja tapoihin. Tavallaan tätä voi pitää opetusharjoitteluun luonnollisesti kuuluvana osana; toisaalta se kuitenkin merkitsee opiskelijoiden luopumista tavoitteesta harjoitella omasta mielestään tarkoituksenmukaisella tavalla. (Kiviniemi 1997, 155, 157.) Koska esimerkiksi ohjaavien opettajien intressit vaikuttavat osaltaan opetusharjoittelun toteutumiseen,

harjoittelijat eivät koe harjoittelua ainoastaan opettajana kehittymisen näkökulmasta, vaan harjoittelun koetaan vaativan esittämistä ja suorittamista (Kiviniemi 1997, 71). Toimi harjoittelija sitten omalla tavallaan tai mukautuen vallitseviin käytänteisiin, olisi tärkeää, että opettajan ja harjoittelijan välinen molemminpuolinen kunnioitus toisen tapaan tehdä työtä säilyisi. Tämä jo siitäkkin syystä, että oppilaat aistivat opettajan asenteet harjoittelijaa kohtaan. Jos luokanlehtori ei hyväksy harjoittelijaa ja tämän tapaa toimia, eivät oppilaatkaan uskalla luottaa harjoittelijaan. (Alarmo 1999, 80-81.) Mikäli opettaja vakuuttaa harjoittelijan tasavertaisuutta, oppilaat tukeutuvat tutustumisen jälkeen harjoittelijaan mm. tunninpitoon liittyvissä asioissa (Alarmo & Huvila 2000, 54). Melko lyhyen harjoittelun aikana tutustuminen oppilaisiin koetaan vaikeaksi (Kiviniemi 1997, 170). Lyhyt aika ei mahdollista syventymistä ja pitkäjänteisyyttä ja näin suhde oppilaisiin ja ohjaajiin muodostuu pinnalliseksi (Jussila & Saari 1999, 46). Heikko oppilaantuntemus taas estää vakavien asioiden käsittelyn ja esimerkiksi riitatilanteet jätetään helposti luokanopettajan selvitettäväksi. Ikävät asiat kuuluvat opettajan vastuulle. Harjoittelija on joka tapauksessa luokassa ulkopuolinen. (Alarmo & Huvila 2000, 50-51.) Ehkä tämä kokemusmaailma selittää sitä, että Niemen (1999, 81) mukaan useat vastavalmistuneet opettajat kokevat suurena yllätyksenä sen, kuinka paljon heidän on työssään kohdattava oppilaiden ja näiden perheiden ongelmia.

3.5.2 Vastuunkantaminen ja opettajan työroolin hahmottaminen opetusharjoittelussa

Tavoite luoda harjoittelijalle turvallinen harjoitteluympäristö näyttää vähentävän vastuunkantamisen tarvetta. Harjoittelija on vain harjoittelija ja kokonaisvastuu on opettajalla (Alarmo & Huvila 2000). Kuitenkin Väisänen ja Silkelä (1999, 232) ovat sitä mieltä, että vastuuta ja päätöksentekoa tulisi siirtää opiskelijalle, jotta ammatillisen kehityksen arviointi olisi opiskelijan itsearviointia.

Opettajan ammattiroolin tavoittamisen kannalta Räisänen (1996, 88) näkee ongelmalliseksi opetusharjoittelun teatterimaisuuden: suorittamalla opetusharjoittelu tunti kerrallaan ammattirooli jää opiskelijalle etäiseksi (ks. myös Väisänen & Silkelä 1999, 220). Kun vastuuta oppilaiden työskentelystä kantaa vain harjoittelukoulun lehtori, ei opettajaksi opiskeleva pääse harjoittelemaan tätä opettajan työn keskeisintä elementtiä ja näin kokonaiskuva opettajan työstä ei aina

hahmotu (Laine 1999, 246). Räisäsen (1996, 88) mielestä opettajankoulutuksessa ei ole mahdollista tiedostaa koko opettajan työroolia juuri siitä syystä, että opiskelija ei itsenäisesti ole vastuussa luokan toiminnasta ja että hän on työyhteisön jäsen vain väliaikaisesti.

Aina harjoittelija ei vastuuta edes halua ja sekin on hyväksyttävää, mutta edelliseen viitaten mahdollisuus vastuunkantamiseen olisi oltava tarjolla. Harjoittelijan kannalta tämä on hyväksi, mutta myös luokan toiminnan kannalta, sillä roolivalikoiman monipuolisuus ja liikkumavara roolin sisällä edistää ryhmän toimintaa. Roolisuhdejärjestelmällä on Jauhiaisen (1994, 120) mukaan taipumus jähmettyä, näin tapahtuu silloin kun ryhmä kohdistaa samat odotukset lähes aina samoihin henkilöihin.

Himberg (1996, 28-29) viittaa roolijärjestelmän jähmettymiseen toteamalla, että muutos rooleissa saattaa horjuttaa yhteisön toiminnan tasapainoa. Niinpä yhteisön jäsenet usein olettavatkin yhteisöön tulevan uuden jäsenen sulautuvan siihen rooliin, joka roolin entiselläkin haltijalla on ollut. Yksilön persoonallisuudesta riippuu miten ja missä määrin hän taipuu yhteisön odotuksiin. Tästä syystä onkin mielenkiintoista herätellä kysymystä siitä, kuinka paljon liikkumavaraa harjoittelijalla ylipäättään roolinsa sisällä on. Kohdistavatko oppilaat samat odotukset harjoittelijan rooliin, vaikka harjoittelijat yksilöinä aina vaihtuvatkin? Koulutus ja sen tavoitteet määräävät harjoittelijan toimintaa, ohjaava opettaja asettaa omat raaminsa ja näin rajaa harjoittelijan liikkumatilaa. Ohjaavien opettajien käytänteissä on tältä osin eroja. Rajoittamalla harjoittelijan toimintamahdollisuuksia luokanlehtorit pitävät koossa koulun opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista.

4 AUKTORITEETTI

Kasvatuksen alueella auktoriteetin käsite aiheuttaa päänvaivaa erityisesti siitä syystä, että käsitteen sisältö vaihtelee suuresti. Kielteisiä mielikuvia herättää auktoriteetti käsitteen virheellinen yhdistäminen autoritaarisuuden käsitteeseen, jolla kasvatuksen piirissä tarkoitetaan Vikaisen (1984, 3) mukaan lähinnä auktoriteettiaseman

väärinkäyttöä. Vikainen (1984) onkin yrittänyt selventää käsitteen määrittelyä niin, että se sopisi myös uusimpiin pedagogisiin linjauksiin. Vallalla oleva pyrkimys vallankäytön hylkäämisestä kasvatuksessa on muuttanut auktoriteetin määrittelyä siten, että valtaa ei nähdä auktoriteetin määrittelyssä ainakaan pääkomponenttina. Vikaisen (1984) mukaan pisimmällä tätä suuntausta ovat kehittäneet Spady ja Mitchell, jotka hyväksyvät pedagogiikassa rajatapauksina myös auktoriteetin valtamuodot, mutta asettavat pääpainon “vallankäytöstä vapaille auktoriteettimuodoille”.

Vikainen (1984, 3) korostaa, että auktoriteetin (arvovallan) käsite on kasvatuksessa tietyllä tapaa varsin keskeinen edelleenkin. Hänen mukaansa erotukseksi valtaan perustuvasta auktoriteetista voitaisiinkin puhua pedagogisesta auktoriteettisuhteesta. Tässä vallankäytön alueelle tunkeutumattomassa vaikutussuhteessa, auktoriteetiksi tunnustettu rohkaisee ja auttaa alemmaa osapuolta suoriutumaan itse tehtävistään ja saamaan siten onnistumisen kokemuksia. Vikainen (1984, 57) kuitenkin epäilee, ettei auktoriteettia ja vallankäyttöä voida käytännön tilanteissa täydellisesti erottaa toisistaan.

4.1 Spadyn ja Mitchellin auktoriteettijako

Spadyn ja Mitchellin Weberin pohjalta kehittelemä jaottelu auktoriteetin lajeista jakaa auktoriteetin neljään lajiin: traditionaaliseen, karismaattiseen, lailliseen ja asiantuntemusauktoriteettiin (Vikainen 1984, 41).

Taulukko1. Spadyn ja Mitchellin auktoriteettijako. (Vikainen 1984, 41.)

Traditionaalinen auktoriteetti	Karismaattinen auktoriteetti
Laillinen auktoriteetti	Asiantuntemusauktoriteetti

Traditionaalille ja karismaattiselle auktoriteetille on yhteistä affektiivisuus, yhteisöllisyys ja sosiaalinen sitoutuvuus, kun taas laillista auktoriteettia ja asiantuntemusauktoriteettia yhdistää rationaalisuus ja instrumentaalisuus. Traditionaalinen ja laillinen auktoriteetti edustavat virallista auktoriteettia: viran auktoriteetti siirtyy virassa olevaan henkilöön. Karismaattinen ja asiantuntemusauktoriteetti puolestaan edustavat persoonallista auktoriteettia, joka tarkoittaa sitä, että vaikuttajan asema on riippuvainen hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. (Vikainen 1984, 41-43.)

Traditionaalinen auktoriteetti pohjautuu yhteisön arvojen ymmärtämiseen ja alemmassa asemassa olevien ehdottomaan arvostamiseen. Vallankäyttöä tässä lajissa on moraalisiin resursseihin nojaaminen sekä kunniaan tai häpeään vetoaminen. Karismaattinen auktoriteetti merkitsee merkityksellistä läheisyyttä ja aitoa kohtaamista. Hyväksymiseen tai hylkäämiseen vetoaminen on karismaattista vallankäyttöä. Laillinen auktoriteetti perustuu turvallisuuden takaamiseen ja sen kokemiseen. Valtaa käyttävä menetelmä on pakottaminen oikeuteen vetoamalla. Asiantuntemusauktoriteetti perustuu viisaaseen ja taitavaan suoritukseen, joka koetaan tarkoituksenmukaiseksi. Vallankäyttöä on vetoaminen tiedollis- taidollisten resurssien tehokkuuteen tai pystymättömyyteen. (Vikainen 1984, 42-45.)

Spadyn ja Mitchellin jaottelua yksinkertaistetumpi on Horpun (1993, 2) esittelemä Dunbarin ja Taylorin jako, jossa opettajan auktoriteetti jaetaan viralliseen ja epäviralliseen. Virallinen auktoriteetti ei ole riippuvainen roolin haltijan ominaisuuksista, vaan liittyy Dunbarin ja Taylorin mukaan luonnostaan opettajan rooliin. He katsovat virallisen auktoriteetin perustuvan traditioon, lakiin tai muihin virallisiin sopimuksiin. Opettajan epävirallinen auktoriteetti puolestaan on riippuvainen oppilaiden mielipiteistä ja asenteista.

4.2 Damonin malli lasten auktoriteettikäsitteiden kehittämisestä

Lapsen sosiaalisessa maailmassa auktoriteettisuhteiden merkitys on keskeisessä asemassa. Vaikka ne eivät säätele täysin lapsen sosiaalista maailmaa, ne ovat kuitenkin sellaisia sosiaalisia suhteita, joita lapsen täytyy oppia käsittelemään. (Damon 1977, 171.) Kun lapsen kyky tunnistaa ihmisten erilaisia ominaisuuksia iän

myötä kehittyä, saa auktoriteetti oikeutuksensa eri ikäkausina erilaisin perustein. Vaikka perustelut auktoriteetille muuttuvat iän myötä, ei käsitys siitä, että auktoriteetin totteleminen ylipäättään on oikein, muutu. Lapsi opettelee Damonin mukaan eri auktoriteettisuhteisiin liittyvien odotusten sijaan juuri tottelemisen rationaalisuutta toisin sanoen siitä, milloin on toteltava, millaiset ominaisuudet takaavat jollekin auktoriteetin. (Damon 1977, 3, 172, 179.)

Seuraavalla sivulla oleva Damonin mallia kuvaava taulukko kertoo, millä perusteilla eri kehityskausilla olevat lapset hyväksyvät auktoriteetin ja tottelevat tätä. Taulukossa esitetyt iät ovat vain ohjeellisia; todellisuudessa taso on riippuvainen lapsen yleisestä kehityskaudesta.

Taulukko 2. Damonin malli auktoriteettikäsityksen kehittymisestä. (Damon 1983, 167.)

Taso	Ikä	Auktoriteetin oikeutuksen perusteet	Tottelemisen perusteet
0-A	< 4 v	Rakkaus, samaistuminen	Auktoriteetin vaatimusten ja omien toiveiden samankaltaisuus
0-B	4-5	Auktoriteetin fyysiset ominaisuudet	Keino saada omat toiveet toteutumaan
1-A	5-8	Auktoriteetin fyysinen ja/tai sosiaalinen voima/valta	Voiman/vallan kunnioitus
1-B	7-9	Auktoriteetin kyvyt, lahjakkuus ja toimet lapsen hyväksi	Auktoriteetti ansaitsee tottelemisen
2-A	8-10	Auktoriteetin erityiset johtajuustaidot	Johtajuustaitojen kunnioitus
2-B	10 >	Tilanteen mukaiset johtajuusominaisuudet	Yhteistyön ajatus

Horppu (1993) on tutkinut oppilaiden käsityksiä opettajan auktoriteetista ja soveltanut siinä Damonin (1977, 183-198) auktoriteettikäsityksen kehittymismallia suomalaiseen kouluelämään. Horppu (1993, 142-147, 167-168) esittelee tutkimuksensa pohjalta Damonin mallia seuraavasti:

Tasolla 0-B oleva oppilas ei vielä huomaa opettajan tiedollisen auktoriteetin tarkoitusta. Oppilas opiskelee ja tekee koulutehtävänsä välttääkseen epämiellyttäviä seurauksia, mielenkiintoisena oppimisena koulutyötä ei pidetä. Tällä tasolla oppilas ajattelee, ettei opettajaa ei tarvitse totella, jos ei itse halua. Hän ei tottele moraalisesta velvollisuudesta vaan saavuttaakseen jonkin itselleen mieluisan päämäärän.

Seuraavalla tasolla 1-A oppilaille on moraalinen velvollisuus totella opettajaa tämän sosiaalisen aseman vuoksi. Asema mahdollistaa opettajan käskyjen antamisen kouluun liittyvissä asioissa, oman alueensa ohi opettaja ei saa käskyjä antaa. Oppilasta vahingoittavia käskyjä ei myöskään saa antaa, mutta muuten opettajan määräykset ja rangaistukset ovat oikeutettuja hänen opettajan roolinsa perusteella.

Tasolla 1-B alkaa näkyä yhteistyön ajatus, jossa oleellista on maksusuhde. Oppilas maksaa opettajalta käyttöön saamansa tiedot ja taidot tottelemalla opettajaa. Opettajan kykyä tehdä päätöksiä arvioidaan yleisellä tasolla liittyen juuri tehtäväjohtajuuteen. Opettaja on opiskellut kauemmin ja näin ollen tietää enemmän.

Tasolla 2-A lapsi ymmärtää oppilaan ja opettajan tasavertaisuuden. Opettaja useimmiten päättää kouluasioista, koska hänellä on enemmän kokemusta ja koulutusta, jota myös oppilas arvostaa. Opettajan ohjeita ei totella enää vain opettajan itsensä takia, vaan myös opettajan ohjeiden täytyy olla hyviä ja perusteltuja. Vaikka tehtäväjohtajuus kuuluukin oppilaiden mielestä opettajalle, he haluavat myös, että heidät otetaan huomioon yhteisiä päätöksiä tehtäessä.

Tasolla 2-B oppilaat ymmärtävät, että opiskelun sujuminen edellyttää tehtäväjohtajuutta. Opettaja ei ole ainoa mahdollinen johtaja, vaan nyt vastuu tehtäväjohtajuudesta voi olla ainakin osittain oppilaille itsellään. Tärkeäksi nousee ajatus yhteistyöstä ja vapaaehtoisuudesta. Yhteistyö opettajan kanssa nähdään kannattavana, jos siten autetaan kaikkien työtä.

4.3 Opettaja auktoriteettina

Auktoriteettina olo on yhdistetty opettajan työnkuvaan niin kauan kuin opettajia on ollut. Käsitteenä se on saanut hyvinkin erilaisia sävyjä sen mukaan, mikä ihmis- ja

oppimiskäsitys milloinkin on ollut vallalla. Nykyään auktoriteetti-käsitteen käyttöä saatetaan jopa arastella. Lahdes (1996, 35) myötäilee, että yhteiskunnan muutosten vuoksi opettajan pedagoginen auktoriteetti on viime vuosikymmeninä heikentynyt. Muutokset eivät silti ole poistaneet opettajan auktoriteettia: muutoksista huolimatta "opettajan auktoriteetin laillisuus perustuu edelleen virkamiehen valtaan ja vastuuseen" (Lahdes 1996, 35).

Banner ja Cannon myöntävät myöskin opettajuuden elementtejä pohtiessaan auktoriteetin perustuvan laillistettuun vaikutusvalttaan. He korostavat auktoriteetin ja pelkän vallankäytön eroa toteamalla, että auktoriteetti perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja vastavuoroisuuteen; auktoriteettiin liittyy sen lisäksi vielä erottavana piirteenä moraalinen komponentti. (Krokkfors 1998, 79.) Lahdes (1996, 35) puolestaan muistuttaa pedagogisen auktoriteetin olevan opettajan työn välttämätön perusta: jos auktoriteetti katoaa, häviää myös mahdollisuus tulokselliseen toimintaan. Opettajan roolikäyttäytyminen sisältää tältä osin tunnustetun läheisyyden ja etäisyyden ristiriidan: toisaalta opettajan työ edellyttää häntä pyrkimään lähelle oppilaitaan oppilaantuntemuksen parantamiseksi, toisaalta opettajan auktoriteettiasema vaatii pitämään tietyn etäisyyden (Syrjäläinen 1990, 33). Samaa ongelmaa käsittelevät Banner ja Cannon todetessaan auktoriteetin edellyttävän "ainakin jonkinlaista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä" (Krokkfors 1998, 79).

Opettajan auktoriteettia voidaan tarkastella erilaisten jaotteluiden avulla. Soveltuvia malleja tähän tarkoitukseen ovat aiemmin esitetyt Spadyn ja Mitchellin sekä Dunbarin ja Taylorin jaottelut. Schmuck ja Schmuck (1997, 65, 76-77) ovat jakaneet luokan johtajuuden kahteen erilaiseen alueeseen: tunnejohtajuuteen ja tehtäväjohtajuuteen. Tunnejohtajuuden tarkoitus on auttaa säilyttämään ryhmän kiinteys ja myönteiset keskinäissuhteet. Toisen johtajuuden muodon eli tehtäväjohtajuuden tarkoitus sen sijaan on tukea opiskeltavan asian oppimista sekä organisoida ja ylläpitää työskentelyä. Tehtäväjohtajuutta on arvosteltu lähinnä siitä syystä, että sen taustalla voidaan nähdä nykyään ainakin osittain vallalla oleva koulun yleinen tiedonkäsitys, jonka mukaan opettaja helposti on ainoan tietäjän roolissa (Horppu 1993, 39).

Vaikka joitakin saattaa häiritä opettajan asettaminen ylemmäksi osapuoleksi, Lahdes (1996, 35) huomauttaa opettajan sitä kuitenkin koulutuksen saaneena aikuisena olevan. Opettajalla on Horppun (1993, 39) mukaan yhteiskunnan

myöntämän laillisen vallan lisäksi ainakin alimmilla luokilla myös mallin valtaa sekä koulutuksen ja kokemuksen mukanaan tuomaa asiantuntijan valtaa (ks. myös Lahdes 1996, 35). Itsestään selvä auktoriteetti opettaja ei enää ole. Opettajan on voitettava oppilaiden luottamus ja kiintymys, jotta oppilaat antaisivat hänelle vallan tehdä itseään koskevia päätöksiä (Horppu 1993, 2-3). Huomionarvoisen näkökulman tällä hetkellä vallitsevista opetuskäsityksistä ja kouluelämän auktoriteetista antaa Uusikylän (1996, 138) argumentti oppilaan vastuuseen oppimisesta. Jotta oppilaat omaksuisivat vastuun kantamisen taidon, heille tulisi Uusikylän mukaan siirtää vastuuta mm. opetusmuodoista päättämisestä sekä oppiaineen ja evaluointimuotojen suunnittelusta. Täysin omavaltaisesti oppilaat eivät kuitenkaan suunnitelmia saisi tehdä, vaan opettajan tehtävä on asettaa oppilaiden päätösvalle selvät rajat. (Uusikylä 1996, 138.) Vastuullisen auktoriteetin perään kuuluttaa myös Ojakangas (1997, 292-293) todetessaan lapsen vaativan kasvatusta, joka ei kuitenkaan edellytä perinteistä auktoriteettia, joka tarkoitti lapsen osalta välttämätöntä kuuliaisuutta.

5 OPETTAJANKOULUTUS JA OPETUSHARJOITTELU

Opettajankoulutuksen tavoitteet ja opetusharjoittelut muokkaavat omalta osaltaan käsitystä opettajuudesta ja opettajana toimimisesta. Harjoittelukoulut antavat käytännön tuntumaa opettamisesta ja lasten ohjaamisesta. Ne mahdollistavat turvallisessa ympäristössä ohjatusti tapahtuvien harjoittelujaksojen toteuttamisen, mutta ovat useiden mielestä liian kaukana todellisesta koulumaailmasta. Koska harjoittelijan roolia määrittävät osaltaan koulutuksen luomat puitteen, käsittelemme seuraavaksi opettajankoulutusta ja opetusharjoitteluita. Harjoittelukoulu ja opetusharjoittelu luovat sen kontekstin, jossa oppilas ja opetusharjoittelija kohtaavat ja määrittävät toistensa roolia.

5.1 Pääsykokeet erilaisten opettajapersoonien seulana

Jo vuosikymmeniä aitous on ollut yksi opettajan tärkeimmistä persoonallisuuden piirteistä, niinpä se nousee esiin myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pääsykokeita ja hyvälle opettajalle olennaisia ominaisuuksia käsiteltäessä (Karjalainen 1998, 20). Opettajankoulutukseen valitaan usein hyvin monenlaisia persoonallisuuksia, usein yhdistävinä tekijöinä näillä kaikilla valituilla on yhteistyökykyisyys, harkittu ammatinvalinta, tietynlainen suhtautuminen lapsiin ja kasvatukseen (Karjalainen 1998, 20; ks. myös Räisänen 1996, 25). Liiallinen dominoivuus tai syrjäänvetäytyvyys sitä vastoin katsotaan yhteistyön kannalta kielteisiksi ominaisuuksiksi. Erityisesti halutaan painottaa sitä, ettei ole olemassa "yhtä hyvää opettajatyyppeä, jonka kaltaiseksi muutkin pitäisi kloonata", erilaisten persoonallisuuksien ajatellaan olevan rikkaus (Karjalainen 1998, 21).

Opettajankoulutuksen pääsykoevalinnalla tai viimeistään koulutuksella voidaan ennalta vähentää mahdollisia opettajan roolin ja opiskelijan persoonallisuuden välisiä konflikteja. Roolienvälistä konfliktia eli tässä tapauksessa opettajan roolin ja harjoittelijan roolin välistä konfliktia voidaan ennalta välttää, kun koulutuksen opetusharjoittelun olosuhteet ovat sellaiset, että niissä harjoittelijan rooli on hyvin lähellä opettajan roolia. (vrt. Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 266-267). Kuinka opettajankoulutus harjoittelusysteemeineen sitten tukee opettajaksi opiskelevan mahdollisuutta harjoitella persoonallista opettajanrooliaan?

5.2 Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tavoitteet

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa vuosille 1999-2001 koulutuksen tavoitteeksi on asetettu laaja-alaisen opettajankelpoisuuden saavuttaminen niin lainsäädännöllisessä kuin toiminnallisessa merkityksessään. Tärkeimpänä koulutuksen tavoitteena on monipuolisesti koettuun ja ymmärrettyyn opetus- ja kasvatustehtävään perustuva opettajan ammattitaito. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 113-114.)

Opettajan ammattitaidon perusasiat eritellään opetussuunnitelman mukaisesti kasvun ja kehityksen yleispiirteiden sekä oppimisen teorioiden ja

erilaisten opetustapojen ja oppimistilanteiden perusluonteen tuntemukseen. Omaan kohtanaan ovat työyhteisön vuorovaikutuksen periaatteiden ja käytännöntuntemus sekä opeteltavan aineen sisällön syvälinen tuntemus. Ammattitaidon perusasioiksi mainitaan myös kyky tulkita yhteiskunnallisia ilmiöitä, koulutusta säätelevien normien tuntemus ja tutkivan opettajan valmiudet ja ammatillisen osaamisen tietoinen kehittäminen. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 114.)

Opetusharjoittelu kuuluu erottamattomana osana opettajankoulutukseen. Harjoitteluiden tavoitteena on yhdistää pedagogiset teoriaopinnot ja käytäntö (mts. 1999-2001, 116). Teorian yhdistäminen käytännön harjoitteluun ei kuitenkaan ole aina ongelmatonta. Opiskelijat kokevat sen usein vaikeaksi, vaikka opetusharjoittelu nähdäänkin opettajankoulutuksen keskeisimmäksi osaksi (Väisänen & Silkelä 1999, 217-218). Harjoittelussa pyritään ottamaan huomioon opiskelijan aikaisempi koulutustausta sekä hänen itselleen asettamat haasteet (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 116). Onnistuessaan tämä luo hyvät asetelmat opetusharjoittelun tavoitteiden saavuttamiseen. Reflektointitaitoja ja toisten huomioon ottamisen taitoa harjoittamalla edistetään opettajaksi kasvua, samoin kuin opiskelijoiden ja ohjaajien välisen dialogin avulla (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001, 116). Harjoittelussa pyritään painottamaan ihmistuntemusta, opetustyön perusteita, oman käyttöteorian rakentumista, ammatillista itseohjautuvuutta ja tutkivaa otetta opettajan työhön sekä koulun työyhteisön ominaislaadun tuntemusta (mts. 116). Kiviniemen (1997) tutkimustulosten valossa ainakin osa harjoittelussa painotetuista seikoista tuntuu myös opiskelijoiden mielestä keskeisenä. Harjoittelu on opiskelijoiden kertoman mukaan tuonut itsevarmuutta ja kehittänyt heidän opettajaidentiteettiään. Opetustyön luonteen avartumiseen on vaikuttanut oleellisesti erityisesti vuorovaikutus lasten kanssa sekä erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen kokeileminen.

Opettajankoulutuksen pituudella ja laadulla on todettu olevan merkitystä opettajan työssä selviytymiselle ja ammattitaidolle (Darling-Hammond 2000). Opettajat jotka ovat opiskelleet ammattiinsa kauemmin, perusteellisemmin ja tietopainotteisemmin ovat yleisesti paremmin arvostettuja oppilaiden ja opettajien keskuudessa. Opettajien saaman koulutuksen taso heijastuu myös heidän työssään viihtymiseen osittain jo siitä syystä, että heillä on parempi opetukseen liittyvä tieto-

ja taitopohja kuin vähemmän koulutetuilla tai kouluttamattomilla opettajilla. Tarkoituksenmukaisesti ohjattu ja toteutettu opetusharjoittelu on tärkeä osa opettajankoulutusta. (Darling-Hammond 2000.)

5.3 Suomalaisen harjoittelukoulujärjestelmän arviointia

Jo 80-luvun alussa Kivistö ja Vaherva (1981, 374) esittivät kritiikkiä suomalaista opetusharjoittelukäytäntöä kohtaan toteamalla, että Suomi on eräs harvoista maista maailmassa, ellei peräti ainoa, jossa harjoittelukoulu on hyvin tiukasti liitetty opettajankoulutukseen. Muualla opiskelijat hankkivat opettajakokemuksensa ja mallinsa ns. tavallisissa kouluissa, jotka eivät ole opettajankoulutuksen alaisuudessa. Monissa maissa, joissa ei ole samankaltaista harjoittelukoulusysteemiä kuin Suomessa, on ollut suurena ongelmana tutkimuksen, harjoittelun ja koulun kehittämisen yhdistäminen opettajankoulutuksessa (Niemi 1993, 43). Suomessa normaalilyseoiden liittämällä yliopistojen yhteyteen vuonna 1974 (Vilpa 1993, 151), pyrittiin turvaamaan käytännön ja akateemisen tiedon yhdistyminen. Samaa tavoitellaan myös sillä, että suomalaisten aineen- ja luokanopettajien koulutus on ollut vuodesta 1979 lähtien ylemmän korkeakoulututkinnon mukaista (Niemi 1993, 32). Niemen (1993, 44-45) mukaan harjoittelukoulujen olennainen tehtävä on nykyään rohkaista tulevia opettajia opetuksen ja koulun uudistamisen kehittämiseen, sillä koulun jatkuva kehittäminen on tärkeää.

Kivistön ja Vahervan (1981, 374-375) mielestä opettajaksi opiskelevat sosiaalistetaan suurelta osin opettajan rooliin juuri opettajankoulutuksen yhteydessä. Opettajan rooli edellyttää täten opettajankoulutuksen keskitettyyn ja yleisesti käytössä olevaan opetussuunnitelmaan perustuvan järjestelmän takia suurta yksimielisyyttä opettajan roolista. Kyseessä on eräänlainen kisällikoulutus, jossa harjoittelukoulun luokan opettaja toimii opettajan mallina opiskelijoille. Niinpä Kivistö ja Vaherva (1981) totesivat jo 1980-luvun alkupuolella harjoittelukoulujen roolin sekä funktiot opettajan roolin muodostumisessa tärkeäksi tutkimuskohteeksi. Tätä aihealuetta on kuitenkin alettu pohtia Suomessa laajemmin vasta 90-luvulla ja edelleenkin opetusharjoittelun toteutuksessa ja tarkoituksenmukaisuudessa riittää tutkittavaa.

Kivistön ja Vahervan jatkotutkimusehdotukseen on omalta osaltaan vastannut Kiviniemi (2000, 68), jonka tutkimuksessa normaalikoulujen todetaan olevan käytännön koulutyön kannalta epätodellinen harjoitteluympäristö, koska siellä koulutodellisuuteen perehtyminen jää puutteelliseksi. Tästä syystä Kiviniemen tutkimuksessa haastatellut opettajat toivovat, että vastuuta opettajankoulutukseen liittyvästä opetusharjoittelusta siirrettäisiin myös tavallisille kouluille, niin että opetusharjoittelu ei tapahtuisi yksinomaan harjoittelukoululla. Näin olen opiskelijoilla olisi parempi mahdollisuus saada kokemusta eri kouluasteilta, erityisopetuksesta tai myös ammatillisesta koulutuksesta. Harjoittelu tavallisissa kouluissa antaisi myös paremman puitteet perehtyä opetustyön erilaisiin osaluoksiin. Opettajien mukaan tällainen harjoittelusysteemi auttaisi harjoittelijoita sisäistämään paremmin opettajan ammatin laaja-alaisuuden. Tätä kokonaisvaltaisuutta Kiviniemen (2000, 68) tutkimukseen osallistuneiden mukaan tukisi paremmin myös pidemmät harjoittelujaksot.

5.3.1 Harjoitellako harjoittelukoulussa...

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelmaan sisältyvistä viidestä harjoittelujaksosta neljä kuuluu suorittaa yliopiston alaisuuteen kuuluvalla harjoittelukoululla. Vain kenttäharjoittelukoulu on opiskelijan itse tietyn rajoituksin vapaasti valittavissa. Kenttäharjoittelun lisäksi muita opetusharjoitteluita voi anoa suoritettaviksi muualla, mikäli siihen on hyvät perustelut, mutta tavallisesti opiskelijat suorittavat nämä neljä harjoittelua yliopiston yhteydessä olevalla harjoittelukoululla. Aineenopettajien koulutukseen liittyvät harjoittelut suoritetaan joko harjoittelukoululla tai sitä vastaavassa koulussa tai jossakin harjoittelua täydentävässä tai syventävässä oppilaitoksessa tai työyhteisössä esimerkiksi ammatillisessa oppilaitoksessa, ammattikorkeakoulussa tai vapaan sivistystyön oppilaitoksessa.

Harjoittelukoulu on järkevää pitää pedagogisten opintojen ydinpaikkana ennen muuta sellaisissa harjoittelujaksoissa, joissa halutaan yhdistää harjoittelu yliopiston järjestämään opetukseen tai joissa harjoittelun ohjaajan on omattava erityisiä valmiuksia esim. arviointiin liittyvissä asioissa (Jussila & Saari 1999, 44). Harjoittelukoulun tulee tarjota turvallinen ja selkeä harjoitteluympäristö

erityisesti opintojaan aloitteleville, jolloin koulutyöhön ja opetuksen perusasioihin perehtyminen tapahtuu ohjatusti. Toisaalta harjoittelukoulussa myös opintojensa loppuvaiheessa oleva opiskelija voi kehittää omaa käyttöteoriaansa ja saada työstään ohjattua reflektointia. (Jussila & Saari 1999, 44.) Harjoittelukoulun vahvuudeksi nostetaan siis ohjaus ja turvallisuus. Opettamisen harjoittelussa alkuun pääseminen on helpompaa, kun kaikkea ei tarvitse oppia kantapäähän kautta. Tavallisista kouluista poikkeamisen voi nähdä eräällä tavalla myös vahvuudeksi. Jotkut esittävät, ettei opettajan työ kiinnostaisikaan kovin montaa, jos alusta alkaen kohdattaisiin tavallisen koulun arki. (Hyytinen 2000, 28.) Toisaalta harjoittelua ohjaavilta opettajilta toivotaan kokemusta myös koulumaailman tilanteista ja työstä tavallisissa kouluissa (Kiviniemi 2000, 58).

5.3.2 ... vai muualla?

Harjoittelukoulut tarjoavat Niemen (1999, 81) mielestä suhteellisen hyvät fyysiset puitteet harjoittelua varten. Valitettavasti ne kuitenkin eivät kerro totuutta nykyajan koulujen arkitodellisuudesta. Harjoittelukouluissa saatetaankin oppia kentän todellisuutta paremmin varusteltuun todellisuuteen. Opettajan ammatin vaativuus korostuu erityisesti oppilaiden kanssa monipuolisesti työskenneltäessä, nimenomaan heidän oppimis- ja käyttäytymisongelmiensa yhteydessä. Oppilaan ongelmien selvittäminen edellyttää kuitenkin pidempää työskentelyä heidän kanssaan sekä yhteistyötä kodin kanssa. Opetusharjoittelussa opiskelijoilla ei ole kokemuksia tämänkaltaisesta opettajan työstä, vaan he saavat opetusharjoittelussa tietoa tästä opettajan työn osa-alueesta ainoastaan ohjaajansa välityksellä. (Korpinen 1996, 150). Muun muassa näistä syistä olisi mielekäästä järjestää opetusharjoitteluita myös varsinaisten harjoittelukoulujen ulkopuolella.

Suomalaisia yliopistoja ja korkeakouluja arvioinut toimikunta ehdottaakin, että joko harjoittelukoulujen rinnalle tai niiden kanssa yhteistyöhön tulisi kehittää yhteistyökoulujen verkosto. (Jussila & Saari 1999, 44-45). Harjoitteluiden painopisteitä olisi mahdollisuus näin jakaa mahdollisesti myös erilaisten painotusten avulla. Koska harjoittelukoulun "epäkoulumaisia" piirteitä kritisoidaan (esim. Kiviniemi 1997, 171), voisi harjoittelukoulujen ulkopuolinen harjoittelu painottua esimerkiksi kodin ja koulun kohtaamiseen, koulun

yhteiskunnalliseen tehtävään ja asemaan sekä opetussuunnitelmatyöhön (Jussila & Saari 1999, 45-46). Nykyistä kenttäharjoittelua kiitellään juuri siitä syystä, että sen aikana saa paremman kuvan mm. siitä, mitä kaikkea muuta opettajan työhön kuuluu opettamisen lisäksi (Hyytinen 2000, 28).

Myös koulutuksen tavoitteena olevan laaja-alaisuuden toteutumisen vuoksi harjoittelujen hajauttamista mahdollisimman monenlaisiin ympäristöihin pidetään hyvänä ratkaisuna (esim. Hyytinen 2000, 28). Jotta tämänkaltaiset visiot voisivat toteutua, vaadittaisiin ennakkoluulotonta lähestymistä ja eri tahojen joustavaa yhteistyötä. Isosompin (2000) tutkimus tarkastelee ja arvioi sitä, kuinka luokanopettajakoulutuksen teorian ja käytännön koherenssi opettajan ammatillisen kehittymisen viitekehyksen puitteissa. Tutkimus toteutettiin Chydenius Instituutin opiskelijoille ja ohjaajille syksyllä 1992 alkaneen pitkäkestoisen työharjoittelun koulutuskokeilun yhteydessä. Pitkäkestoisen työharjoittelun ideana on se, että opiskelija on yhdessä jonkun toisen opiskelijan kanssa virkavastuussa omasta luokasta yhden lukukauden ajan. Käytännössä harjoittelu toteutetaan siten, että ennen varsinaista harjoittelujaksoa opiskelijat osallistuvat orientaatiojaksolle sekä harjoittelun jälkeen kooste- ja arviointijaksolle (Isosomppi 2000, 32). Työharjoitteluun kuuluu myös pienryhmätyöskentely ja seminaarit (pääosin viikonloppuisin), opintotehtävät sekä kouluttajien ja tutoreiden ohjaus (Isosomppi 2000, 43).

Tutkimukseen osallistuneet olivat pääosin aikuisopiskelijoita, joilla oli jo ennen koulutusta jonkinlaista kokemusta opettajuudesta. Isosomppi (2000, 81) toteaaakin pitkäkestoisen työharjoittelun sopivan erikoisesti tämän tyyppisille opiskelijoille. Vaikka harjoittelumuoto olikin työläs, silti se koettiin yleisesti ottaen erinomaiseksi opetusharjoittelumuodoksi (Isosomppi 2000, 71-78). Tällainen harjoittelumuoto antoi opiskelijalle tiiviisti ohjattuun normaaliharjoitteluun verrattuna enemmän vastuuta ja vapautta, joka puolestaan auttaa kehittämään omaa opettajuutta ja opettajapersoonaa. Harjoittelun pitkäkestoisuuden ja virkavastuun vuoksi suhde luokan oppilaisiin muodostui läheisemmäksi ja tutummaksi kuin toisen opettajan luokassa harjoiteltaessa. Opiskelijat kertoivat myös opettajan työkuvan kaikkine tehtävineen olevan pitkäkestoisen työharjoittelun myötä paljon laajempi ja arjen todellisuutta vastaavampi. Vaikka vastuu ja vapaus ovat Isosompin (2000, 78) tutkimuksen mukaan oleellisia komponentteja Chydenius Instituutin luokanopettajien

työharjoittelussa, opiskelijat korostivat sen vastapainona myös koulutuksen antamaa tukea.

5.4 Opetusharjoittelu muualla Euroopassa

Vertailun vuoksi esittelemme myös, kuinka opettajankoulutus ja opetusharjoittelu on järjestetty muualla Euroopassa. Eurooppalaisessa opettajankoulutuksessa on hyvin suuria eroja, niin maiden välillä kuin maiden sisäisestikin (Buchberger 1998.) Eri maissa opettajia koulutetaan eri kouluasteilla: esimerkiksi Venäjällä ja Sveitsissä opettajia koulutetaan toisen asteen oppilaitoksissa ja Suomessa ja Espanjassa yliopistotasolla. Näiden esimerkkien väliin mahtuu muidenkin asteiden oppilaitoksia, joiden vastuulla eurooppalainen opettajankoulutus on. Joissakin maissa vastuu opettajankoulutuksesta on saatettu jakaa eri instituutioille; yliopisto vastaa teoriaopinnoista ja koulut käytännön osuudesta eli opetusharjoittelusta. Näin on esimerkiksi Itävallassa. Eurooppalaiset opettajankoulutukset vaihtelevat myös kestoltaan; hyvin lyhyistä kursseista viiden tai useamman vuoden opintoihin. Opetussuunnitelmissa ja koulutuksen sisällöissä on huomattavia eroja. Opetusharjoittelun osuus koulutuksesta voi vaihdella nollasta yli viiteenkymmeneen prosenttiin. Sama koskee ammattiopintoja sekä aineopintoja. Lisäksi mainittakoon, että opettajankoulutuksella voi olla hyvin tiiviit yhteydet koulumaailmaan tai ne voivat olla täysin eristettyjä koulun arjesta. (Buchberger 1998.)

Ranskassa opettajankoulutuksen tavoite on ollut vuodesta 1991 lähtien yhtenäistää ensimmäisen ja toisen asteen opettajien koulutus sekä vahvistaa teorian ja käytännön kohtaamista koulutuksessa (Foster 2000). Ranskassa opettajan ammattiin erikoistuvat opinnot tiivistyvät kahteen vuoteen, joista ensimmäinen kuluu pääasiassa kasvatusta ja opettamista käsittelevien teoriaopintojen parissa. Ensimmäisen vuoden aikana opiskelijat ovat vain viikon verran tavallisessa koulussa observoimassa luokan tapahtumia. Toisena vuotena opettajaksi opiskelevat suorittavat opetusharjoittelunsa. Harjoittelu kestää koko vuoden ja sen aikana opiskelijat opettavat kuusi tuntia viikossa ja ovat vastuussa noin kahdesta luokasta koko vuoden aikana. Opiskelijoille kuuluu täysi vastuu luokan tunneista, niiden valmisteluista, materiaalin hankinnasta yms. Harjoittelija on luokan ainoa opettaja vuoden aikana eli tavallaan luokan sijainen. Opetusta observoi silloin tällöin

opiskelijaa ohjaava opettaja sekä ainoastaan kerran vuoden aikana opettajankoulutuksesta vastaavan (IUFM) laitoksen tutor. Harjoitteluvuoden aikana opiskelijoiden täytyy kirjoittaa esitelmä jostakin harjoittelun aikana kiinnostusta herättäneestä opetuksen erityisalueesta. Toisen opiskeluvuoden lopulla opiskelijat arvioidaan harjoittelun, esitelmän sekä suoritettujen kurssien perusteella. Arvioinnin perusteella opiskelija joko tituleerataan opettajaksi, hylätään tai hän joutuu antamaan uuden opetusnäytteen arviointikomitealle. Opiskelijoiden kokemukset vuoden kestävästä vastuullisesta harjoittelusta vaihtelevat samoin kuin heidän suhteensa koulun muuhun henkilökuntaan ja laitoksen ohjaajiin. Opiskelijat ovat kritisoineet harjoittelua lähinnä siltä kannalta, että se antaa heille mahdollisuuden harjoitella ainoastaan yhdessä koulussa, jolloin kokemukset erilaisista kouluista jäävät vähäisiksi. (Foster 2000.) Suomalaiseen opetusharjoitteluun verrattuna ranskalainen harjoittelu on paljon vastuullisempaa ja lähempänä todellista opettajan työarkea.

5.5 Opetusharjoittelun merkitys oppilaiden kannalta

Brooksin (2000) artikkelissaan esittelemät tutkimustulokset ovat osa Barkerin, Brooksin, Marchin ja Swattonin vuonna 1996 tehtyä laajempaa englantilaista tutkimusta, jossa selvitettiin kouluissa tapahtuvan opetusharjoittelun merkitystä iältään noin 12-18 -vuotiaisiin oppilaisiin. Tutkimuksen yksi alullepaneva tekijä on ollut Iso-Britanniassa kiinnostusta herättänyt keskustelu siitä, kuinka lisääntyneet harjoittelijamäärät kouluissa vaikuttavat oppilaisiin, sillä englantilaiset opettajaopiskelijat viettävät nykyään yhä enemmän aikaa kouluissa erilaisten kurssien tai opetusharjoittelujen merkeissä. Tutkimus tehtiin kartoittamalla opettajien näkökulmaa. Opettajien päähuolenaihe opetusharjoittelun vaikutuksen suhteen oli oppilaiden kurinalaisuus, oppilaiden motivaatio sekä opetussuunnitelman jatkuvuus. Kolmasosa opettajista oli sitä mieltä, että opetusharjoittelu ei vaikuta oppilaisiin millään osa-alueella. Osa opettajista puolestaan oli sitä mieltä, että opetusharjoittelun vaikutus näkyy oppilaiden kurinalaisuudessa ja opetussuunnitelman jatkuvuudessa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opetusharjoittelijat näkevät suuresti vaivaa opetuksen valmistelun ja järjestelyn suhteen, enemmän kuin työssä kauan ollut opettaja. Koska opetusharjoittelijoilla ei ole muita opettajan ammattiin kuuluvia velvollisuuksia kuin opettaminen ja lasten

kasvattaminen, on opetusharjoittelijoilla tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan enemmän potentiaalia keskittyä itse opetukseen ja oppilaisiin. Opetusharjoittelijat ovat energisiä, innostuneita, täynnä uusia ideoita, luovia sekä hyvin harjoitteluunsa sitoutuneita. Edellä mainitun lisäksi opetusharjoittelijan uusi naama piristää oppilaita ja täten lisää heidän motivaatiotaan, sillä opetusharjoittelijoiden asenne ja energisyys tarttuu helposti oppilaisiin. Opetusharjoittelija nähtiin myös apuopettajana, joka mahdollistaa luokanopettajalle erilaisten ryhmäkokojen ja opetusmuotojen käytön. Opettajat kertoivat havainneensa, että myös oppilaat nauttivat pienemmistä ryhmistä ja useamman opettajan läsnäolosta. Opettajat sanoivat olevansa vastuussa opiskelijoista ja heidän opetuksestaan sekä kertoivat käyttävänsä paljon aikaa ohjaukseen, jotta oppilaiden hyvinvointi ja opetuksen taso olisi turvattu. Opetusharjoittelun negatiivista vaikutusta oppilaisiin pyritään ennaltaehkäisemään myös harjoittelijamääriä säätelämällä. Jos harjoittelijoita on samanaikaisesti koulussa useampia, olivat opettajat huomanneet oppilaiden närkästymisen asian suhteen.

Artikkelissa (Brooks 2000) viitataan myös Carneyn ja Haggerin vuonna 1997 tehtyyn tutkimukseen, jossa kysyttiin oppilaiden mielipiteitä harjoittelijoista. Carneyn ja Haggerin tutkimus tukee edellä esiteltyä Brooksinkin ym. tutkimusta, sillä oppilaiden mielestä harjoittelijat eivät haittaa heidän opetustaan. Oppilaat arvostavat harjoittelijoiden kanssa työskentelyä, ylistävät heidän motivointitaitoaan sekä tapaansa toimia oppilaiden kanssa. Oppilaat mainitsevat myös monen opettajan läsnäolon luokassa hyvänä asiana. Suomalaiseen opetusharjoitteluun englantilaista tutkimusta ei voi sellaisenaan soveltaa, sillä on otettava huomioon maiden väliset opetusharjoittelun erot: suomalaisen opettajankoulutuksen opetusharjoittelu tapahtuu edelleen pääasiallisesti normaalikouluissa, kun taas englantilaiset opiskelijat harjoittelevat opiskeluaikanaan yleensä kahdessa yliopistojen yhteistyökoulussa, opiskelijat jakautuvat pienempinä määrinä eri kouluihin sekä harjoittelevat hieman pidemmän ajan kerrallaan kuin heidän suomalaiset opiskelijatoverinsa (Foster 2000).

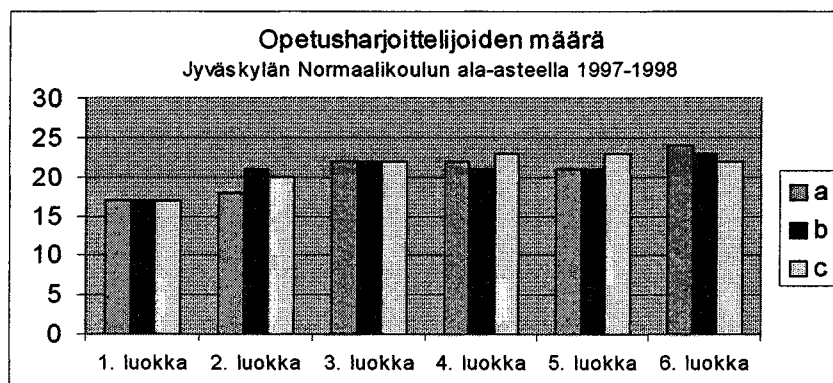
5.6 Harjoittelijoiden määrä

Yhteensä Jyväskylän normaalikoulussa harjoittelee vuosittain lähes tuhat opettajaksi koulutettavaa opiskelijaa. (<http://www.norssi.jyu.fi/yleistietoa.htm> 19.5.2000).

Oppilaille harjoittelukoulu antaa samat opetussuunnitelman mukaiset tiedot ja taidot kuin ns. tavallisessa kunnan peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylän normaalikoulun tehtävä on “antaa oppilailleen tasokas yleissivistys ja hyvä elämännhallintataito turvallisessa ympäristössä“. Koulu haluaa antaa itsestään kuvan joustavana ja elämännläheisenä oppimis- ja toimimiskeskuksena, joka välittää oppilaistaan sekä on aktiivinen ja avoin. Koulun traditiot ohjaavat koulutyötä, samoin tiivis yhteys yliopistoon näkyy arjen toiminnoissa. (<http://www.norssi.jyu.fi/yleistietoa.htm> 19.5.2000.)

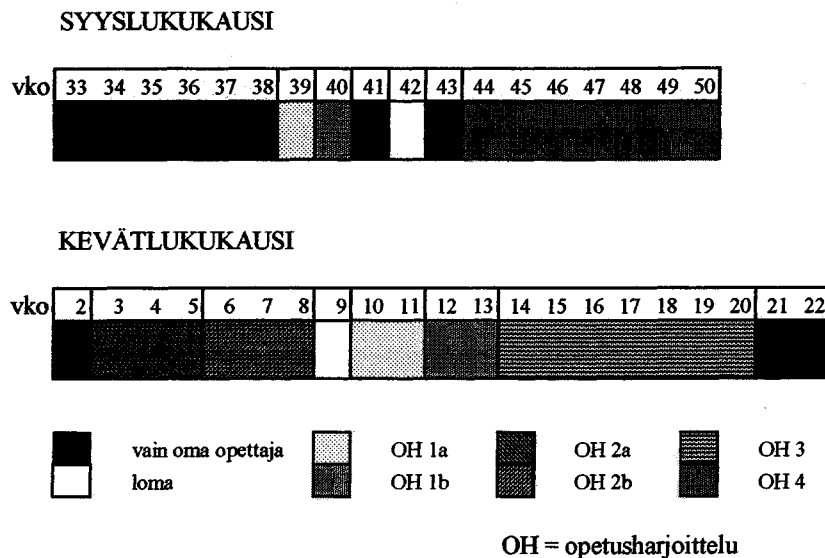
Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen rehtori Siipola (henkilökohtainen tiedonanto 12.5.2000) kertoi ala-asteella harjoittelevan vuosittain noin 320 luokanopettajaksi opiskelevaa opetusharjoittelijaa. Kun neljän vuosikurssin opiskelijat, joita vuosikurssia kohden on ollut viime vuosina 80, jaetaan Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen kahdeksaentoista luokkaan, tarkoittaa se sitä, että vuosittain yhdessä luokassa harjoittelee keskimäärin 18 luokanopettajaksi opiskelevaa harjoittelijaa. Näiden lisäksi tulee joka vuosi 5 - 10 siirto-opiskelijaa muista laitoksista ja muutama peruskoulussa opetettavien aineiden kokonaisuuden suorittava opiskelija.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) on esitetty Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen harjoittelijamäärät lukuvuonna 1997-1998. Siitä käy ilmi, kuinka paljon opetusharjoittelijoita missäkin luokassa on ollut harjoitteluaan suorittamassa. Useimmiten samassa luokassa harjoittelujakson aikana on kaksi tai kolme harjoittelijaa, korkeintaan kuitenkin viisi. Tiedot ovat peräisin Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteen rehtori Kari Kataiselta (henkilökohtainen tiedonanto 15.3.1998).



Kuvio 1. Opetusharjoittelijoiden määrä lukuvuonna 1997-98

Kuvioista 2 nähdään harjoitteluiden sijoittuminen syys- ja kevätlukukaudella lukuvuonna 1999-2000. Pienet vaihtelut harjoittelujen ajoituksessa ovat vuosittain mahdollisia, mutta yleensä kaavio pysyy varsin samanlaisena. Kaaviosta näkyvät lisäksi harjoittelujen ulkopuoliset ajat. Syksyllä oppilaat viettävä noin puolet ajastaan yksin opettajansa kanssa, toinen puoli syyslukukaudesta jakautuu ensimmäiseen opettajaharjoitteluun sekä päättöharjoitteluun. Keväällä opetusharjoittelun ulkopuolista aikaa eli aikaa oman opettajan kanssa, on vain muutama viikko.

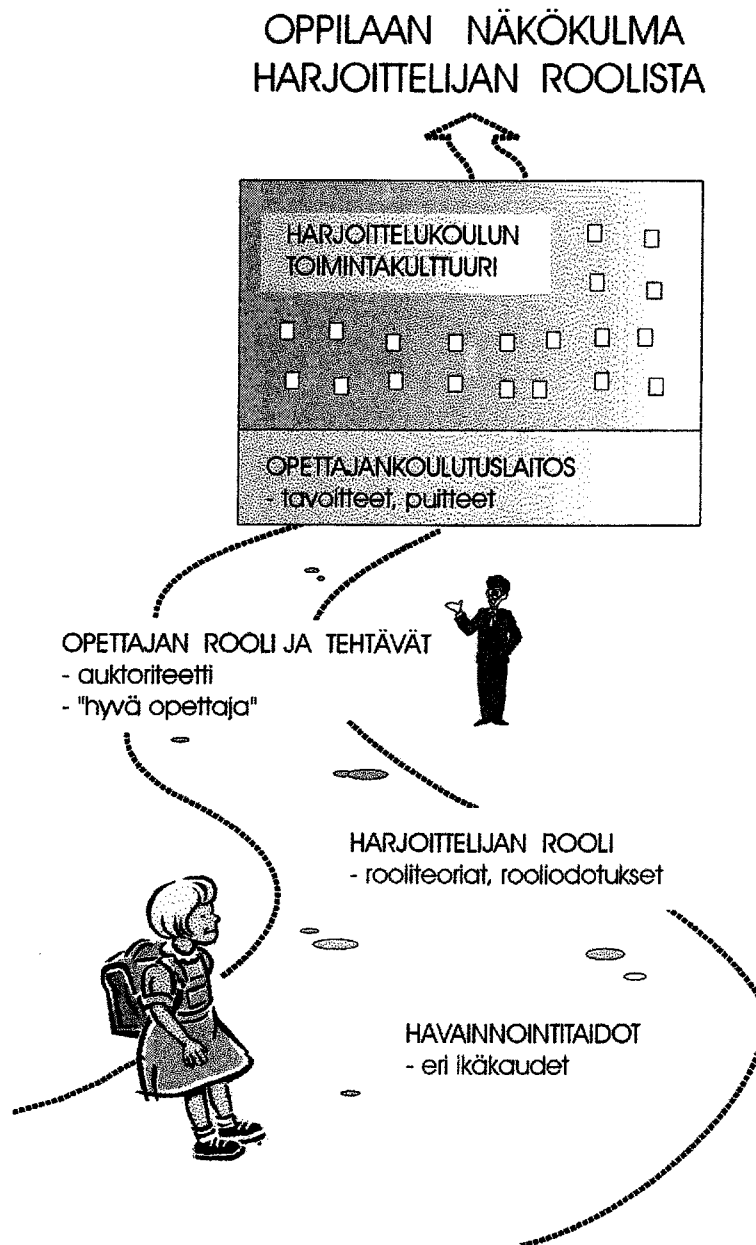


Kuvio 2. Opetusharjoittelut ja oman opettajan opetus lukuvuonna 2000-2001

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tavoitteenamme on selvittää, millaiseksi oppilaat käsittävät opetusharjoittelijan roolin. Tutkimusongelmiamme taustalla on henkilöhavainnointitaitoa käsittelevät teoriat: kuinka oppilaiden harjoittelijan roolia kuvaavissa määritelmässä näkyy heidän ikä- ja kehitysvaiheensa. Roolia tarkastelemme rooliteorioiden ja erityisesti rooli-odotusten kautta: oppilaiden käsitysten kartoittaminen on perusteltua, koska rooli ei muodostu harjoittelijan itsensä ja koulutuksen luomista odotuksista, vaan erityisellä käytännönläheisyydellä oppilaiden ja harjoitteluluokassa tapahtuvan

toiminnan kautta. Harjoittelijan roolia verrataan aikaisempiin opettajan roolia käsitteleviin tutkimuksiin.



Kuvio 3. Tutkimuksen tausta ja tavoite

Tutkimusongelmat ovat:

- 1 Millaiseksi harjoittelukoulun oppilaat määrittelevät harjoittelijan roolin luokassa?
 - 1.1 Mitä harjoittelijan tehtäviin oppilaiden mielestä kuuluu?
 - 1.2 Millainen harjoittelija on opettajana?
 - 1.3 Onko oppilaiden käsitysten mukaan harjoittelijan ja opettajan rooleissa eroa?

- 2 Millainen auktoriteetti harjoittelija on oppilaiden mielestä?

- 3 Kuinka oppilaiden ikätason mukainen henkilöhavainnointitaito näkyy heidän käsityksissään harjoittelijan roolista ?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavassa kuvaamme tutkimuksen eri vaiheita suunnittelusta toteutukseen, tutkimusasetelmaa, tutkimuksen kohdehenkilöitä sekä tutkimuksen tiedonhankintamenetelmiä; kirjoitelmia, semanttisen erottelun testiä sekä teemoitettua ryhmähaastattelua.

7.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme toteutettiin tapaustutkimuksena, koska tutkimusongelmamme sijoittui käytännön toimintaan sekä aitoon ympäristöön eli harjoittelukoulukontekstiin ja oli kiinnostunut oppilaiden omakohtaisista ajatuksista ja kokemuksista (ks. esim. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10-11; Syrjälä & Numminen 1988, 7). Tapaustutkimus on tiedon hankinnaltaan melko strukturoimatonta, joustavaa ja monipuolista ja sopi siten tutkimuksemme tavoitteisiin, sillä edellä mainitulla tavalla on mahdollista saada kattavaa aineistoa

nimenomaan oppilaiden kokemuksista ja tavasta jäsentää maailmaansa (ks. mm. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13-14; Hamel 1993, 45). Tapaustutkimus voi keskittyä tutkittavan ilmiön kuvailuun, selittämiseen tai ymmärtämiseen ja yhdessä tutkimuksessa voi olla useampi eri tarkoitus, kuten myös omassa tutkimuksessamme; pyrimme niin kuvaamaan kuin ymmärtämään oppilaiden ajatuksia harjoittelijan roolista (ks. Hamel 1993, 39).

7.2 Tutkimuksen vaiheet

Tutkimusongelman hahmottelu on saanut alkunsa jo vuonna 1998, kun teimme kasvatustieteen proseminarityön aiheesta "Normaalikoulu heikkoitsetuntoisen oppilaan kasvukontekstina". Niistä ajoista ongelma on muuttunut melkoisesti, mutta eräät peruselementit (esim. rooliteoriat, opetusharjoittelijoiden vaihtuvuus sekä halu selvittää harjoittelukoulun oppilaiden ajatuksia) ovat yhä vahvoina esillä.

Tammikuusta 2000 lähtien olemme hahmotelleet nykyistä tutkimusongelmaamme sekä paneutuneet siihen liittyvään kirjallisuuteen. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimusongelmamme on muotoutunut pikku hiljaa tutkimuksen edetessä. Pääpiirteittäin teoriaosuutemme kokonaisuus hahmottui kesään 2000 mennessä ja sitä on työstetty aina tähän päivään saakka. Metodivalintaa pohdimme jo teoriaosuutta tehdessämme, kesällä 2000 teimme lopulliset valintamme menetelmien suhteen. Kesällä käytimme paljon aikaa tutkimuksen toteuttamisen pohtimiseen ja siitä syystä tiedonhankinta ja analysointi sujui suhteellisen ripeässä tahdissa. Kirjoitelmat ja semanttisen erottelun testit tehtiin 15. syyskuuta ja ryhmähaastattelut 9. lokakuuta. Aineistoa analysoimme sen hankinnasta lähtien hyvin kokonaisvaltaisesti ja intensiivisesti. Aineiston käsittelyä ja analysointia teimme niin yhdessä kuin kumpikin omalla tahollamme.

7.3 Tutkimuksen kohderyhmän valinta

Luokkatasojen valinta. Halusimme saada tutkimukseemme oppilaita kahdelta eri luokka-asteelta, jotta näkisimme, kuinka ikä vaikuttaa oppilaiden kokemukseen ja ajatuksiin opetusharjoittelijoista. Kuudesluokkalaisilla on kokemusta

opetusharjoittelijoista jo useamman vuoden ajalta, kun taas kolmasluokkalaisilla kokemus rajoittuu vasta kahteen kouluvuoteen. Lisäksi ennakko-oletuksena oli, että jo kolmasluokkalaiset osaavat ilmaista ajatuksiaan melko sujuvasti niin kirjoittamalla kuin keskustelemallakin.

Kolmannen ja kuudennen edustajaluokat valitsimme pääasiallisesti sillä perusteella, että kumpikaan meistä ei ole koskaan ollut kyseisissä luokissa harjoittelemassa, joten oppilaat eivät pidä meitä harjoittelijoina ja siitä syystä peittele todellisia mielipiteitään harjoittelijoista. Kyseessä oli siis harkinnanvarainen otanta. Molempien luokkien opettajat suostuivat heti yhteistyöhön kanssamme. Tutkimukseen osallistuvien luokkien selvittyä kysyimme oppilaiden vanhemmilta kirjallisella tutkimusluvalla (liite 1), saako heidän lapsensa osallistua tutkimukseemme. Tutkimusluvalla pyrimme korostamaan tutkimukseen osallistumisen merkitystä ja vakuuttamaan myös oppilaiden vanhemmat tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja vapaaehtoisuudesta. Tutkimuslupa lähetettiin kotiin oppilaiden matkassa. Lasten tutkimiseen liittyy aina omat eettiset erityiskysymyksensä, jotka pyrimme ottamaan huomioon tutkimuksen eri vaiheissa (ks. esim. Ruoppila 1999, 26, 28-29). Lapsia muistutettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja anonymiteetistä tutkimuksen jokaisessa aineistonkeruuvaiheessa.

Oppilaiden valinta. Kolmannen luokka-asteen edustajaluokassa oppilaita on 26, heistä kuusi karsiutui pois harjoittelukoulukokemuksen puutteen vuoksi (tulleet toisesta koulusta). Tutkimuslupa vastanneita oli 15, tyttöjä yhdeksän ja poikia kuusi. Ensimmäisen tutkimusvaiheen toteutuspäivänä neljä oppilasta oli poissa koulusta, joten osallistujamääräksi tuli yhteensä 11.

Kuudennessa luokassa oppilaita oli 26, muutama karsiutui jälleen pois harjoittelukoulukokemuksen puuttuessa. Tutkimuslupa vastasi 19, heistä tyttöjä oli 11 ja poikia kahdeksan. Ensimmäisenä tutkimuspäivänä läsnä oli 17 tutkimukseen osallistuvaa oppilasta.

Ryhmähaastatteluun valitsimme kummastakin luokasta neljä oppilasta, joiden ajatukset harjoittelijoista erosivat jollakin tapaa kirjoitelmissa. Kuudesluokkalaisilta saimme paljon hyviä, pitkiä ja analyttisiä kirjoitelmia, joten valinta oppilaiden välillä oli paikoin vaikeampi kuin kolmasluokkalaisten kohdalla. Harkitsimme ensin kuudesluokkalaisten haastatteluun osallistujien määräksi kuutta oppilasta, mutta tutkielmamme ohjaajan kehotuksesta ja omasta harkinnasta

päädyimmekin neljään oppilaaseen, mikä osoittautui viisaaksi ratkaisuksi; jo pelkästään käytössämme olleiden tilojen ahtauden vuoksi sekä luonnollisesti haastattelun purkamisen kannalta. Yleinen suositus ryhmähaastattelun ryhmäkoosta vaihtelee, eräs suositus on 4-8 henkilöä yhdessä haastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 97-98). Suuri ryhmäkoosta olisi lisännyt oppilaiden välisiä suhteita ja siten myös ryhmän välistä jännitettä. Pieni ryhmäkoosta antaa paremmat mahdollisuudet sille, että kaikki pääsevät ääneen ja myös hiljaisimmat/ujoiimmat oppilaat uskaltavat tuoda ajatuksensa julki. Neljä oppilasta oli mielestämme juuri sopiva ryhmäkoosta; kaikki pääsivät ääneen ja oppilaat saivat aikaan keskustelua, varsinkin kuudesluokkalaisten osalta runsaasti.

Valinnassa huomioimme myös sukupuolen siten, että haastatteluun tulisi kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Kysyimme luokanopettajalta oppilaiden soveltuvuudesta keskusteluun; millaiset ovat valitsemiemme oppilaiden väliset suhteet, puheliaisuus sekä onko joku mahdollisesti muita ryhmän jäseniä dominoiva. Kirjoitelmien pohjalta olimme jo muodostaneet jonkinlaisen käsityksen oppilaan verbaliikan ja analysointitaidon tasosta. Varmistimme kuitenkin asiat myös heidät paremmin tunnevalta opettajalta, jotta haastattelutilanteesta voitaisiin karsia ennalta käsin mahdollisimman monta häiritsevää. Koska oppilaiden koulumenestyksellä ei ole vaikutusta harjoittelijoihin suhtautumiseen, emme ottaneet sitä huomioon oppilaiden valintaperusteissa (ks. Partanen & Saukkonen 1996). Mahdollisten haastattelusta kieltäytymisien ja poissaolojen varalta valitsimme molemmista luokista etukäteen myös neljä varahenkilöä. Heihin ei kuitenkaan tarvinnut turvautua.

7.4 Tiedonhankintamenetelmät

Tiedonhankinnassa päädyimme käyttämään hyvin yksinkertaista semanttisen erottelun testiä, ohjattuja kirjoitelmia sekä teemoitettua ryhmähaastattelua. Tiedonhankinta jaettiin kahteen vaiheeseen: ensimmäisenä hankimme kirjoitelmat sekä teimme semanttisen erottelun testit ja niiden pohjalta valitsimme osallistujat toiseen vaiheeseen eli muutaman viikon päästä pidettävään ryhmähaastatteluun. Ensimmäiseen vaiheeseen saivat osallistua kaikki tutkimusluvan saaneet sekä opetusharjoittelukokemuksen omaavat oppilaat, toiseen vaiheeseen valittiin vain neljä oppilasta kultakin luokalta.

Tavoitteenamme oli triangulaation avulla lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja soveltuvuutta erilaisille lapsille. Jollekin puhuminen on paras tapa ilmaista itseään, toiselle ehkä kirjoittaminen.

7.4.1 *Semanttisen erottelun testi ja kirjoitelmat*

Semanttisen erottelun testin kuvailua. Semanttisen erottelun testi (liite 2) edustaa tutkimuksemme määrällistä menetelmää. Testin asteikko on 5-portainen ja se pyrkii kuvamaan vastaajan mielipiteen painopistettä eli onko harjoittelija oppilaan mielestä esimerkiksi enemmän huumorintajuinen kuin tosikko tai päinvastoin. Keskimmäinen vaihtoehto asteikossa on määritelty "en osaa sanoa" kohdaksi. Testin harjoittelijan roolia kuvaavat adjektiivit tai toteamukset (ks. liite 2) valittiin tässä tutkielmassa aiemmin esiteltyjen hyvän opettajan ominaisuuksia kartoittaneiden tutkimusten sekä osittain omien tutkimusongelmaan liittyvien ajatustemme pohjalta. Nämä seikat olivat joko harjoittelijan persoonaa tai opettamista kuvaavia asioita. Semanttisen erottelun rakenne jätettiin tietoisesti hyvin yksinkertaiseksi, vaikka vaihtoehtoisesti olisimme voineet käyttää, varsinkin kolmasluokkalaisten kohdalla, viisiportaista asteikkoa havainnollistavia apuvälineitä (Dockrell, Lewis & Lindsay 2000, 57).

Kirjoitelmien kuvailua. Kirjoitelmien aihealueet, kysymykset (liite 3) olivat lähinnä oppilaille suuntaa antavia. Tavoitteenamme oli kysymyksillä jäsentää tutkimusongelmaa, mutta jätimme myös oppilaille mahdollisuuden ottaa kantaa johonkin muuhun harjoittelijaan liittyvään asiaan, jonka ottaisimme huomioon tutkimusongelman tarkentamisessa.

Semanttisen erottelun testin ja kirjoitelmien toteutus. Kirjoitelmat ja semanttiset erottelun testit tehtiin saman oppitunnin aikana. Ensin toteutimme tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kolmannen luokan oppilaille ja sen jälkeen kuudesluokkalaisille. Ensin oppilaita pyydettiin täyttämään semanttisen erottelun testit ja sen jälkeen he saivat kirjoittaa ajatuksistaan. Kummassakaan luokassa semanttisen erottelun testin täyttämistä ei ollut tarpeen selostaa oppilaille monisanaisesti, testimuoto oli kaikessa yksinkertaisuudessaan kummankin ikäluokan edustajille ilmeisen tuttu. Kirjoitelmien aihealueet (liite 3) käytiin ensin yhdessä läpi ja oppilaita pyydettiin esittämään mahdollisia kysymyksiä kirjoitelmien teosta. Korostimme tehtävänannossa aihealueiden ohjeellisuutta ja sitä, että oppilailla oli

myös mahdollisuus kirjoittaa omista harjoittelijaan liittyvistä aiheistaan. Pyysimme oppilaita kirjoittamaan papereihin myös nimensä mahdollista haastattelupyyntöä varten. Kuten tutkimuksen muissakin vaiheissa, niin myös tässäkin korostimme oppilaiden anonymiteettisuoja, rehellisen mielipiteen ilmaisemisen tärkeyttä sekä sitä, että oikeita ja vääriä vastauksia ei ole olemassa.

Aihealueet olivat esillä koko tunnin ajan valkokankaalla piirtoheittimellä heijastettuna. Itse kiertelimme luokassa vastaamassa oppilaiden kysymyksiin ja tarvittaessa motivoimassa heitä kirjoittamiseen. Tutkimukselle varattu aika riitti mainiosti ja halutessaan oppilas sai jäädä välitunninkin ajaksi kirjoittamaan. Muutamat oppilaat tätä mahdollisuutta käyttivätkin. Kokonaisuudessaan tuntien ilmapiiri oli rauhallinen ja oppilaat vaikuttivat osallistumiseensa paneutuneilta, tosin oppilas- ja luokkakohtaisia eroja näkyi. Kolmasluokkalaiset olivat hieman levottomampia ja kirjoittaminen tuntui olevan heille työläämpää kuin kuudesluokkalaisille.

7.4.2 Teemoitettu ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelun kuvailua. Lasten mielipiteitä tutkittaessa suora lapselta kysyminen, haastattelu, on erittäin antoisaksi todettu tiedonkeruumenetelmä (Kirmanen 1999, 214; Dovenborg & Pramling 1998; Graue & Walsh 1995, 146-147). Haastattelulla halusimme myös korostaa sitä seikkaa, että tutkimuksessa tutkittavat ihmiset eli oppilaat ovat subjekteja, tutkimuksen merkityksiä luovia ja aktiivisia osapuolia. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 184, 201.) Ryhmähaastattelulla pyrimme ymmärtämään lasten näkökulmaa omasta sosiaalisesta ympäristöstään eli luokastaan käsin, jonka arkea harjoittelijat ovat. Ryhmähaastattelulla saimme myös laajemmin tietoa oppilaiden ja harjoittelijoiden vuorovaikutuksesta. (Ks. Syrjälä & Numminen 1988, 104-105; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Ryhmähaastattelun valintaa perustelemme myös sillä, että pyrimme selvittämään kokonaisen lapsiryhmän ajatuksia opetusharjoittelijoista (Ks. esim. Dovenborg & Pramling 1998, 30). Lapset ovat tottuneet puhumaan toisten lasten kanssa ja usein ryhmähaastattelu tuntuukin lapsesta turvallisemmalta tilanteelta kuin yksilöhaastattelu. Ryhmähaastattelussa lapset usein kontrolloivat toistensa mielipiteitä jostakin yhteisesti tunnetusta ilmiöstä niiden rehellisyyden suhteen, mikä

puolestaan lisäsi haastattelumme luotettavuutta. (Graue & Walsh 1995, 147-148.) Ryhmähaastattelussa osallistujat voivat myös muistella yhdessä ja saada mielikuvia toistensa ajatuksista, täten tietoa voidaan saada tavallista enemmän. (Eskola & Suoranta 1998, 95-96.) Nämä seikat tulivat esille omassa haastattelutilanteessamme; oppilaiden joko korjatessa tai täydentäessä toistensa kertomaa.

Ryhmähaastattelun huonona puolena on mainittu mm. aikatauluista sopiminen sekä työläs haastattelun purkaminen nauhalta, sillä useamman osallistujan ääniä on vaikea erottaa toisistaan (Eskola & Suoranta 1998, 98-99). Koska haastatteluun osallistui saman luokan oppilaita ja haastattelut toteutettiin heidän koulupäivänsä aikana eivät aikataulut tuottaneet meille ongelmaa. Haastattelun purkamisvaihetta puolestaan helpotimme videoimalla haastattelun normaalin ääninauhoituksen lisäksi, jolloin oppilaiden puheenvuorot oli helppo yhdistää oikeaan henkilöön. Videoinnin ansiosta pystyimme myös ottamaan litteroinnissa huomioon oppilaiden olan kohautukset, nyökkäykset, pään puistelut ja muut nonverbaalit viestit. Myös haastattelun tunnelma palautui hyvin mieleen videota katsellessa.

Teemahaastattelu. Haastattelulajeista päädyimme teemahaastatteluun, koska se mahdollistaa suhteellisen vapaan keskustelun tiettyjen ennalta sovittujen teemojen puitteissa. Koska tarkkoja kysymyksiä tai haastattelun järjestystä ei ole tarpeen suunnitella etukäteen, tilanteen ja osallistujien keskustelun mukaan joustava haastattelu sopii hyvin lasten haastatteluun juuri keskustelunomaisuutensa vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-78.) Teemahaastattelun haastattelurungon (liite 4) eli aihealueet valitsimme siten, että ne joko tarkensivat tai täydensivät oppilaiden kirjoitelmista saatua aineistoa. Halusimme saada haastattelulla perusteluja oppilaiden kirjoitelmissa esittämille mielipiteille tai jos oppilaat eivät kirjoitelmissaan maininneet jotain tutkimusongelmamme kannalta olennaista asiaa, otimme sen puheeksi haastattelun yhteydessä. Esimerkkinä tällaisesta aiheesta mainittakoon harjoittelijan rooli auktoriteettina sekä harjoittelijan ja opettajan vastuun ja työn jakautuminen.

Ryhmähaastattelun toteutus. Molemmat haastattelut pidettiin saman päivän aikana harjoittelukoululla, oppilaiden koulupäivän aikana. Haastattelutiloina oli molemmissa tapauksissa pieni huone: kolmasluokkalaisten haastattelussa opettajien työtilaksi tarkoitettu huone ja kuudesluokkalaisten kanssa ortodoksien uskontotunneille varattu huone. Haastattelut videoitiin sekä nauhoitettiin nauhurilla.

Haastattelurungon aihealueet oli jaettu etukäteen haastattelijoiden kesken, jotta välttyisimme turhalta samaan ääneen puhumiselta. Molemmilla haastattelijoilla oli luonnollisesti vapaus kysyä oppilailta jotakin, jos katsoi sen olevan tarpeellista. Tavoitteena oli avoin ja joustava keskustelu.

Ryhmähaastattelutilanne aloitettiin ns. lämmittelyleikillä, jolla pyrimme vapauttamaan oppilaiden (ja itsemme) jännitystä sekä saamaan mahdollisuuden muodostaa ensivaikutelman ryhmästä ennen varsinaisen keskustelun alkua (ks. Costley 2000, 96). Lämmittelyleikkinä pyysimme jokaista oppilasta näyttämään jonkun rennon asennon sekä sanomaan "Liisan rento asento", sen jälkeen muut ryhmän jäsenet kokeilivat samaa asentoa. Osallistuimme luonnollisesti myös itse harjoitukseen.

Haastattelut etenivät suhteellisen joustavasti haastattelurungon aihealueiden mukaan. Haastattelun ilmapiiri ja keskustelun taso erosi suuresti kolmas- ja kuudesluokkalaisten välillä. Kolmasluokkalaista olisi pitänyt todennäköisesti motivoida keskusteluun enemmän, sillä heidän kohdallaan keskusteluun osallistuminen oli hieman vaisua. Kuudesluokkalaisten sen sijaan innostuivat keskustelemaan aiheesta kiitettävästi ja heidän keskuudessaan syntyi jopa pienimuotoista väittelyä jostakin aiheesta. Molemmat haastattelut olivat kestoiltaan noin tunnin mittaisia, mikä tuntui sopivalta ajalta. Kaikki suunnitellut aihealueet ennätti käydä läpi.

7.5 Aineiston analyysi

Aineiston analysointi aloitettiin välittömästi aineiston keruun jälkeen. Emme olleet päättäneet analyysimenetelmiä lopullisesti ennen aineiston hankintaa, vaan katsoimme parhaaksi antaa sopivan analyysin nousta esille aineiston hankinnan yhteydessä. Tämä siksi, että vasta aineiston saatuaamme pystyimme näkemään, minkä tasoista analyysia siitä on syytä ryhtyä tekemään. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe luonnollisesti ohjasi jonkin verran toisen vaiheen analyysia. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistomme analysointi noudatti kvalitatiivisen aineiston analyysiprosessin kolmea eri vaihetta: kuvaus, luokittelu ja yhdistely (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144-145). Joissakin tutkimuksen vaiheissa eri analyysivaiheita oli vaikea erottaa

toisistaan. Seuraavaksi esittelemmekin käyttämiämme aineiston analysoinnin menetelmiä.

7.5.1 Semanttisen erottelun testi

Kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden testitulokset käsiteltiin aluksi erillisinä tapauksina. Testeistä laskettiin ensin tukkimiehen kirjanpidolla oppilaiden vastausten jakaantuminen viiden eri asteikkomuuttujan mukaan eli muodostimme havaintomatriisin. Erottelimme myös tyttöjen ja poikien vastaukset, jotta voisimme verrata sukupuolten mielipiteiden välistä eroa myöhemmässä analysointivaiheessa. Seuraavaksi laskimme eri luokkien frekvenssien prosentuaaliset osuudet kaikista vastauksista, jotta oppilaiden mielipiteiden vertailu olisi helpompaa (liitteet 5 ja 6). Lopuksi määritimme luokan, joka oli saanut eniten vastauksia (moodiluokka).

7.5.2 Kirjoitelmat

Kirjoitelmia (liitteet 7 ja 8) tuli yhteensä 27, kolmasluokkalaisilta yksitoista ja kuudesluokkalaisilta kuusitoista. Kirjoitelmien sisällöt erosivat analyttisyydeltaan, pituudeltaan sekä aihealueiden painottumiseltaan niin oppilas- kuin luokkakohtaisesti. Kirjoitimme kirjoitelmat tietokoneella sähköiseen muotoon helpottaaksemme niiden käsittelyvaihetta. Kirjoitelmat käsitelimme eräänlaisella sisällönanalyysillä, etsimmällä kirjoitelmista useiden lukukertojen myötä asioita, jotka jollakin tapaa kertovat harjoittelijan roolista tai harjoittelijasta yleensä. Oppilaiden anonymiteettisuojaan turvaamiseksi keksimme jokaiselle oppilaalle peitenimen, jota käytimme tutkimuksen tuloksia esittelevässä osassa niin kirjoitelma- kuin haastattelunäytteiden yhteydessä.

Jokaisen oppilaan kirjoitelmista etsittiin kaikki harjoittelijan roolia kuvaavat asiat ja piirteet, joista puolestaan muodostettiin tiivistelmät jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Aluksi käsitelimme koko aineistoa oppilaskohtaisesti, jonka jälkeen hahmottelimme kirjoitelmista tutkimusongelmiamme tukevia yhteisiä aihealueita ja kokosimme oppilaiden ajatuksia niiden alle. Näitä aihealueita olivat:

1. kuka harjoittelija on ja mitä hän tekee luokassa/koulussa,
2. millainen harjoittelija on persoonana,
3. millainen harjoittelija on opettajana
4. eroaako harjoittelija opettajasta,
5. millaista luokassa on silloin, kun siellä on/ei ole harjoittelijoita.
6. muut esille tulleet asiat, esimerkiksi auktoriteetti.

Oppilaiden kirjoitelmien aiheittain yhdistetystä kokonaisuudesta muodostimme karkean yleiskuvan oppilaiden käsityksistä niin kolmas- kuin kuudesluokkalaistenkin osalta, osittain eri ikätaasoja jo vertaillen. Aineiston käsittelyssä oli jo tässä vaiheessa mukana tutkijoiden tulkintaa. Myöhemmin yhdistimme ja täydensimme kirjoitelmien aihealueiden vastauksia haastattelulla saaduilla tiedoilla.

7.5.3 Ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelun purkaminen aloitettiin välittömästi haastattelupäivänä. Kumpikin tutkimuksen tekijöistä litteroi yhden haastattelun yhdessä ennalta sovittujen ohjeiden mukaisesti. Litterointi suoritettiin videonauhalla, sillä ryhmähaastatteluun osallistujien ääniä oli vaikea erottaa ainoastaan äänen perusteella nauhalta. Videolta pystyimme merkitsemään litterointiin myös oppilaiden nonverbaalit viestit. Litteroitua aineistoa kertyi kolmannen luokan osalta yhteensä 19 sivua (liite 9) ja kuudennen luokan haastattelusta yhteensä 22 sivua (liite 10). Oppilaiden vastausten osuus litteroidusta aineistosta erosi suuresti luokkien välillä, kuudesluokkalaiset olivat selvästi monisanaisempia ja halukkaampia keskustelemaan kuin kolmasluokkalaiset oppilaat.

Teemahaastattelussa olennaista ei ole ennalta asetettujen hypoteesien todistelu, vaan löytää hypoteeseja sekä tutkia ilmiön todellista luonnetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Tämä seikka ohjasikin haastatteluaineistomme analyysia. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 66) mukaan haastattelurungon teema-alueiden suunnittelulla on merkittävä asema aineiston analysoinnin kannalta ja huomasimmekin käytännössä, että haastatteluaineiston valmiiksi teemoitettu auttoi paljon haastattelun analyysia. Litteroitu aineisto jaksotettiin teema-alueiden mukaisesti. Lisäksi etsimme haastatteluaineistosta täydentäviä, yhteneviä tai eriäviä mielipiteitä kirjoitelmiin verrattuna. Operoimme hyvin pitkälle pelkästään

kirjoitelmien ja haastattelujen kanssa, semanttisen erottelun testi tuli mukaan vasta analyysin loppuvaiheessa. Tutkimusongelman kannalta merkityksellisiin teemoihin liittyvistä oppilaiden ajatuksista määriteltiin yleinen mielipide. Kovin suurta hajontaa mielipiteiden suhteen ei ilmennyt. Tutkimuksen tulosten esittelyssä otimme huomioon myös yleisestä mielipiteestä eroavat näkökulmat.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavassa esitellään eri menetelmin saatuja tuloksia, jotka kuvaavat oppilaiden käsityksiä harjoittelijan roolista. Esittelemme tuloksia tässä aluksi luokkakohtaisesti aihealueittain ja lopuksi vertailemalla luokkatasojen käsityksiä toisiinsa. Käsittelemme sitä, kuinka paljon oppilaat puhuvat harjoittelijoista sekä miten he määrittelevät harjoittelijan roolin ja tämän tehtävät. Lisäksi tarkastelemme harjoittelijaa opettajana ja auktoriteettina sekä vertaamme harjoittelijaa luokan omaan opettajaan.

Tulosten esittelyssä käytämme sitaatteja alkuperäisestä aineistosta. Kirjoitelmanäytteet esiintyvät seuraavan esimerkin kaltaisessa muodossa:

“Harjoittelija on uusi opettaja. Kun harjoittelija on harjoitellut tarpeeksi, harjoittelija muuttuu opettajaksi.” (Lasse 3.lk, ote kirjoitelmasta)

Haastattelunäytteet puolestaan ovat joko katkelmia haastattelusta tai yksittäisiä puheenvuoroja:

Mari: Kissaa ja hiirtä.
H2: Eli lähtee ulos teidän kanssa?
Anu: Niin tai juo kahvia.
Lasse: (juo kahvia) opettajanhuoneessa.

Päivi: Ehkä se pelkää että on sitten liikaa kuria.

Haastattelijoiden puheenvuorojen koodeina esiintyvät H1 ja H2, joilla tarkoitetaan haastattelija 1 ja haastattelija 2.

8.1 Kolmasluokkalaisten käsityksiä harjoittelijan roolista

Seuraavassa on esitetty yhteenveto kolmasluokkalaisten oppilaiden käsityksistä harjoittelijan roolista, jotka esitellään taulukossa eri teemojen mukaan. Teemoja ovat:

1. harjoittelijan rooli luokassa
2. harjoittelijan tehtävät
3. harjoittelija opettajana
4. harjoittelijan ero omaan opettajaan
5. harjoittelija auktoriteettina

Oppilaiden käsityksiä harjoittelijan roolista selvitetään tarkemmin taulukon jälkeisissä kappaleissa.

Taulukko 3. Kolmasluokkalaisten käsityksiä harjoittelijan roolista

ROOLI LUOKASSA	<ul style="list-style-type: none">• Luokan väliaikainen jäsen, joka harjoittelee opettajaksi.• Tarvetta lähempään tutustumiseen ei ole väliaikaisuuden vuoksi.
TEHTÄVÄT	<ul style="list-style-type: none">• Opettaminen ja opettamisen harjoittelu.• Opettajan auttaminen.• Opettajan tuntien seuraaminen.
OPETTAJANA	<ul style="list-style-type: none">• Yleensä hauska, koska pitää kivoja tunteja ja päästää aikaisin valitunnille.• Joskus tylsä, koska pitää tylsiä tunteja ja ei päästä valitunnille.• Hyvä opettaja.• Opettaa helppoja asioita, koska ei tunne oppilaiden tasoa.
ERO OMAAN OPETTAJAAN	<ul style="list-style-type: none">• Opettaja kokeneempi ja siksi parempi opettaja kuin harjoittelija, joka vasta harjoittelee.
AUKTORITEETTINA	<ul style="list-style-type: none">• Ei osaa pitää kiinni työrauhasta.• Luokan opettajalla aina vastuu kaikesta.• Ongelmatapauksissa oppilaat kääntyvät opettajan puoleen.

Ennen varsinaisia haastattelykysymyksiä halusimme kartoittaa, kuinka paljon oppilaat ovat pohtineet harjoittelijaan liittyviä asioita keskustellen heistä opettajansa, kavereidensa tai kotiväen kanssa. Haastattelussa kolmasluokkalaiset ilmoittivat, etteivät juuri keskustele opettajan kanssa harjoittelijoista etukäteen. He eivät näe

mitään syytä keskusteluun, koska elämä jatkuu heidän mielestään samanlaisena oli harjoittelijoita luokassa tai ei. Samoin he kertoivat, ettei harjoittelijoista välttämättä puhuta myöskään vanhempien kanssa, kotona saatetaan kertoa ainoastaan, onko harjoittelija mukava vai ei. Harjoittelijat eivät ole oppilaiden puheenaiheena välitunneillakaan, silloin keskitytään mieluummin pelaamiseen ja leikkimiseen. Syyksi siihen, ettei harjoittelijoista puhuta, oppilaat esittivät asian tavanomaisuuden: harjoittelijat eivät ole mikään uusi asia, josta riittäisi puhuttavaa. Kokemuksen myötä tulleella varmuudella kolmasluokkalaiset kuitenkin selvittivät sekä kirjoitelmissa että haastattelussa ajatuksiaan niin harjoittelijasta kuin tämän tehtävistä ja roolista luokassa.

8.1.1 Harjoittelijan rooli ja tehtävät

Harjoittelija määritellään kaikissa kirjoitelmissa suurin piirtein samalla tavalla: harjoittelija on "tavallaan" opettaja, joka harjoittelee tullakseen opettajaksi. Eräs oppilas mainitsi kirjoitelmissaan harjoittelijan muuttuvan opettajaksi, kun tämä on harjoitellut tarpeeksi.

"Harjoittelija on uusi opettaja. Kun harjoittelija on harjoitellut tarpeeksi, harjoittelija muuttuu opettajaksi." (Lasse 3.lk, ote kirjoitelmasta)

Haastattelussa ilmeni, että harjoittelija on oppilaiden mielestä harjoitellut tarpeeksi mahdollisesti jo ensimmäisen hyvin menneen tunnin jälkeen. Hän saattaa osata opettaa silloin jo hyvin, eikä tarvitse lisäharjoittelua.

Harjoittelijan tehtävät. Oppilaat totesivat kirjoitelmissaan ja haastattelussa, että harjoittelijan tehtäviin kuuluu tunnilla opettaminen, opettajan auttaminen ja opettajan tuntien seuraaminen. Kaikissa kirjoitelmissa ei ollut tuntien seuraamisesta mainintaa, mutta lähes poikkeuksetta kirjoitelmissa oli tuotu esille se, että harjoittelijan täytyy vielä opetella opettamista. Hän opettaakin siis harjoittelujaksolla niin itseään kuin oppilaita. Todennäköisesti seuraamisjaksojen vuoksi muutamalle oppilaalle on muodostunut mielikuva siitä, että harjoittelijat eivät tee luokassa mitään.

“Yrittävät oppia opettamaan.” (Jaakko 3.lk, ote kirjoitelmasta)

“Jos harjoittelijat eivät opeta, ne istuvat nurkassa ja katsovat kun opettaja opettaa.”
(Maria 3.lk, ote kirjoitelmasta)

“Harjoittelija tököttää open vieressä ja ei tee mitään.” (Pasi 3.lk, ote kirjoitelmasta)

Myös erikoistumisaineen merkitys tuli esille: jos harjoittelija on erikoistunut johonkin tiettyyn aineeseen, niin silloin hänen kuuluu opettaa sitä harjoittelujaksollaan. Esimerkkinä mainittakoon kolmasluokkalaisten tytön kommentti haastattelussa:

Mari: No jos ne opiskelee liikuntaa, ni silloin se (mitä harjoittelijat opettavat) varmaan on yleensä se liikunta.

Kirjoitelmissa oppilaat tarkastelivat harjoittelijaa vain luokassa, joten haastattelussa laajensimme harjoittelijan reviiriä harjoitteluluokasta välitunnille ja harjoittelun ulkopuoliselle ajalle. Selvästikään asiaa ei ole mietitty aikaisemmin, koska vastaaminen oli hankalaa. Opettajan välituntehtävien kautta hahmottui myös harjoittelijan tehtäväkenttä. Kun opettajat ovat oppilaiden mukaan välitunneilla joko välituntivalvoja tai muuten vain viettävät aikaa opettajainhuoneessa, harjoittelijalle vastuullisia tehtäviä ei kuulu. Välitunnilla harjoittelijat joko viettävät aikaa opettajan seurassa tai lähtevät oppilaiden kanssa ulos leikkimään ja pelaamaan, mikä oppilaiden mielestään on mukavaa. Oppilaat myös olettavat, että harjoittelijat viettävät välitunteja opettajainhuoneessa, esimerkiksi kahvia juoden. Tästä keskusteltiin kolmasluokkalaisten kanssa haastattelussa seuraavasti:

Pasi: No tököttää opettajan vieressä niinku aina.

Anu: Eiku leikkii meidän kanssa.

Mari: Kissaa ja hiirtä.

H2: Eli lähtee ulos teidän kanssa?

Anu: Niin tai juo kahvia.

Lasse: (juo kahvia) opettajainhuoneessa.

Anu: Ja pelaa jalkista.

Haastattelussa kolmasluokkalaisten kertoivat, että harjoitteluiden ulkopuolisella ajalla harjoittelija viettää vapaa-aikaansa rentoutuen erilaisin tavoin:

Lasse: Ne varmaan makaa sohvalla ja juo...kattoo telkkaria.
Pasi: Kattoo Bondia ja juo kaljaa.
Anu: Pelaa tietsikkaa.

Kolmasluokkalaiset yhdistivät harjoittelijaan luokkahuoneessa olevia tehtäviä: opettamisen, auttamisen ja opetuksen seuraamisen, mutta eivät nähneet harjoittelun yhteyttä muuhun opettajankoulutukseen, ainoastaan häivähdyks sihen suuntaan oli harjoitteluaineiden määräytyminen erikoistumisaineilla.

Harjoittelijan toimintaa ohjaavat säännöt Haastattelussa ilmeni, että kolmasluokkalaisilla oppilailla ei ole selvää kuvaa harjoittelijan toimintaa ohjaavista säännöistä. He olettavat harjoittelijoiden toimivan koululla opettajan ohjeiden tai lukujärjestyksen mukaan:

Anu: Ne tekee sitä mitä pitää tehdä.
H1: No, kuka niille sanoo, mitä niitten pitää tehdä?
Anu: No ope kai...Ne kattoo lukujärjestyksestä.

8.1.2 *Harjoittelija opettajana*

Harjoittelija määriteltiin eräänlaiseksi opettajaksi ja kysymykseen millainen opettaja harjoittelija on, oppilaat vastasivat etupäässä arvostavansa harjoittelijan taitoja opettajana. Useimmissa kirjoitelmissa todettiin että harjoittelijoiden tunneilla on yleensä hauskaa ja että harjoittelijat ovat hyviä opettajia.

“Harjoittelijan tunti on kohtuullinen. Luokissa kivaa ja tylsää.” (Lasse 3.lk, ote kirjoitelmasta)

“Tunneilla on kivaa, koska pääsee nopeasti välkälle.” (Antti 3.lk, ote kirjoitelmasta)

“Luokassa on ihan mukavaa joskus vähän villiä” (Mari 3.lk, ote kirjoitelmasta)

Haastattelussa ja kirjoitelmissa kolmannen luokan oppilaat määrittelivät hyväksi opettajaksi sellaisen harjoittelijan, joka opettaa heidän lempiaineitaan tai leikkii heidän kanssaan. Vähintäänkin yhtä tärkeänä oppilaat pitivät sitä, että harjoittelijat päästävät aikaisin välitunnille. Esimerkkinä seuraavassa on aiheesta kolmasluokkalaisten kanssa käyty keskustelu ryhmähaastattelutilanteessa:

Mari: Semmonen joka opettaa kässä.
Lasse: No semmone joka on aina ulkona kirkkistä.
Mari: Ja jalkkista.
Pasi: Niitten pitää aina välillä olla kirkkistä.
Mari: Harjottelijat pitää kivoja tunteja ja pitää liikkaa.

Haastattelussa selvitimme myös, millainen on kolmasluokkalaisten oppilaiden mielestä huono opetusharjoittelija. Huonoina opettajina harjoittelijoita pidetään silloin, kun he pitävät tylsiä tunteja tai pitävät oppilaita tunnilla liian kauan kyselläkseen asioita ja pahoittaakseen oppilaiden mieltä.

Pasi: Ne vaan leikkii välituntikiristää.
H2: Minkälainen on välituntikiristäjä ?
Pasi: No kiristää ettei pääse välitunnille.
H1: Mitäs Pasi luulet, ku sä sanoit, että ne harrastaa semmosta kiristystä, ni minkä takia ne semmosta tekee ?
Pasi: No siks että sais kysyä enemmän asioita ja pahottaa niitten lasten mieltä, koska ne ei pääse välitunnille.

Harjoittelijan ja luokan oman opettajan väliset erot. Sekä kirjoitelmista että haastattelusta kävi ilmi, ettei harjoittelija opettajana vedä vertoja luokan omalle opettajalle. Oma opettaja on kokeneempi ja siitä syystä parempi opettamaan kuin harjoittelija, joka vasta yrittää opetella opettamaan.

“Opettaja opettaa paremmin. Koska harjoittelijat opettelevat opettamaan.” (Osku 3.lk, ote kirjoitelmasta)

“Opettaja on jo harjoitellut tarpeeksi.” (Tiina 3.lk, ote kirjoitelmasta)

Opetustyyliiltään ja tavoiltaan harjoittelija eroaa opettajasta oppilaiden mielestä siten, että harjoittelija opettaa helpompia asioita, esimerkiksi yksinkertaisempia laskuja. Tämä puolestaan johtuu siitä, että harjoittelijat eivät joko tiedä, mitä oppilaat jo osaavat tai eivät uskalla opettaa vaikeita asioita. Joillakin oppilailla onkin huoli harjoittelijoiden kyvyttömyydestä: “Jos ois pelkkiä harjottelijoita ni ei varmaan opittais paljon mitään“.

8.1.3 Harjoittelija auktoriteettina

Niin kirjoitelmissa kuin haastattelussakin oppilaat kertoivat, että harjoittelijan tunneilla luokassa on usein rauhattomampaa ja meluisampaa kuin oman opettajan tunneilla. Haastattelussa selvitettiin luokan oman opettajan vaikutusta harjoittelijan auktoriteettiasemaan. Kun luokan oma opettaja on poissa luokasta, harjoittelijan käytös ei oppilaiden mielestä muutu. Sen sijaan jotkut oppilaat saattavat olla tavallista levottomampia. Haastattelun perusteella melun syynä on se, että harjoittelijat eivät uskalla komentaa oppilaita. Harjoittelijoiden oletetaan pelkäävän luokan omaa opettajaa ja siitä syystä pidättäytyvän komentamisesta, kuten kolmasluokkalaisten pojan kommentti ryhmähaastattelussa osoittaa:

Lasse: Ne ei uskalla komentaa, ku sitte me kerrotaan niinku meiän omalle opettajalle, ni ne vähän pelästyy sitä.

Haastattelussa selvitimme myös harjoittelijan tapoja säilyttää työrauha sekä vertailun vuoksi luokan oman opettajan tapaa hiljentää luokkaa. Lisäksi kysyimme, mitä tapahtuu, jos harjoittelija ei onnistu työrauhan säilyttämisessä. Oppilaiden mukaan harjoittelija puuttuu tilanteeseen yrittämällä hiljentää luokkaa olemalla yleensä itse hiljaa ollakseen esimerkkinä oppilaille, mutta harvoin onnistuu yrityksessään, koska oppilaat eivät katso harjoittelijaan päin. Luokan oman opettajan tapa hiljentää luokkaa on samankaltainen: hän on hiljaa ja ottaa kellosta aikaa hiljaisuuden alkamiseen. Jos harjoittelija ei saa luokkaa hiljennettyä ja luokan oma opettajakaan ei puutu tilanteeseen, niin joku oppilaista komentaa muita. Kolmasluokkalaisten ryhmähaastattelussa oppilaat kertoivat, että jos he itse olisivat opettajia, niin he hiljentäisivät luokkansa seuraavasti:

Lasse: No se että...huutaisin että hiljaa ihan täysillä.

Pasi: No huutasin hiljaa.

Kolmasluokkalaisten oppilaiden haastatteluaineistosta käy ilmi, että harjoittelijaa totellaan opettajaa huonommin, koska hän ei uskalla suuttua ja näin näyttää oppilaille olevansa tosissaan tai ei halua pahoittaa heidän mieltään. Lisäksi harjoittelija on oppilaiden mielestä vielä niin kokematon, että hän ei tiedä, kuinka tilanteessa tulisi toimia:

Mari: Se ei halua pahottaa meidän mieltä.
Lasse: Se johtuu varmaan ku harjoittelija on niin uus.

Uutena ihmisenä luokassa harjoittelija ei tunne luokan sääntöjä ja toimintakulttuuria, joten harjoittelijan tietämättömyys aiheuttaa osaltaan epäjärjestystä. Oppilaiden mielestä pidemmän harjoittelujakson aikana harjoittelija ehtisi tutustua luokan tapoihin paremmin eikä olisi enää oppilaille uusi. Ryhmähaastattelussa kolmasluokkalaiset perustelivat asiaa seuraavasti:

Pasi: No se ei tiedä kaikkea, mitä pitäis ja sit kaikki alkaa huutamaan, mitä pitäis tehdä ja sit saa tehdä paljon enemmän tai niin ne ainakin luulee.
H1: Luuletteko, että se auttaa että se harjoittelija tietäs enemmän?
Pasi: Ei ku se auttaa että se on kauemmin. Sit se ei oo enää uus.

Opettajan ja harjoittelijan työnjako. Kolmasluokkalaisilla ei ole kovin selvää kuvaa opettajan ja harjoittelijan välisestä yhteistyöstä ja työnjaosta. He osasivat mainita ainoastaan sen, että opettaja ja harjoittelija keskustelevat keskenään ja opettaja todennäköisesti kertoo harjoittelijalle, mitä tämän pitää tehdä. Opettaja on ylemmässä asemassa kuin harjoittelija ja voi vaikuttaa harjoittelijan toimintaan. Haastattelussa käsitellystä käytännön työnjaosta kolmasluokkalaiset osasivat kertoa seuraavaa:

Lasse: No jos joku on semmone pitkä tehtävä, ni ehkä opettaja alottaa sen ja sitte harjoittelija pitää sen loppuun.
Anu: Nii ja sit jos on vaikka niinku ryhmätöitä, ni ne opiskelee ne harjoittelijat on niinku eri ryhmissä.
Mari: No jos vaikka kaks opea, harjoittelijaa opiskelee vaikka matikkaa, liikkaa ja musiikkia, ni sillo opettaja opettaa vaikka äikkää ja niitä muita mitä jää yli...

Eli kolmasluokkalaisten mukaan opettaja saattaa aloittaa pidempiaikaiset projektit, joita harjoittelija jatkaa. Harjoittelijoita käytetään myös ryhmätöissä apuopettajina, ryhmää kohti on useampi opettaja. Opettajalla on koko ajan vastuu toiminnan sujumisesta ja ohjat käsissään. Opetettavien aineiden työnjakoon vaikuttaa myös harjoittelijan erikoistumisaine. Kun opetettavat aihealueet on sovittu ja suunniteltu, ei opettaja enää puutu harjoittelijan tunnin kulkuun.

Vastuu ongelmatapauksista. Haastattelussa selvitimme oppilaiden ajatuksia myös vastuunjakautumista. Heidän mielestään mahdolliset ongelmatapaukset (riidat, oppimisongelmat tms.) kuuluvat opettajan selvitettäväksi. Harjoittelijakin voi niitä selvittää, jos sattuu olemaan paikalla riidan tms. sattuessa, mutta ensisijaisesti asiasta kerrotaan omalle opettajalle. Jos harjoittelija omatoimisesti selvittää jotakin ongelmatapausta, tuntuu se oppilaista oudolta, koska niin ei yleensä ole. Kuten seuraavassa haastattelunäytteessä kolmasluokkalaiset kertovat:

- H2: Mitäs sitte, jos harjoittelija, enneku ku ootte kertonu omalle opelle, alkaa selvittää jotain teiän riitaa, ni mitä oppilaat siitä ajattelee? Mitä sä ite ajattelet silloin ku harjoittelija selvittää riitaa, miltä tuntuu?
- Mari: Omituiselta tai epätavalliselta.
- H2: Mikä siitä tekee omituista?
- Mari: No ku yleensä ope selvittää.

8.1.4 *Harjoittelijoiden määrä ja vaihtuminen*

Oppilaiden haastattelussa esittämät arviot harjoittelijoiden vuosittaisesta määrästä olivat hyvin erilaisia. Osittain suurta hajontaa aiheutti varmastikin se, etteivät kolmasluokkalaiset vielä kykene jäsentämään aikaa ja harjoittelijamääriä samalla tapaa kuin vanhemmat oppilaat. Haastattelussa kolmasluokkalaiset oppilaat pääsääntöisesti arvelivat harjoittelijan määrän todellista suuremmaksi:

- Anu: Viiskymmentä. Aika monta samaan aikaan.
- Lasse: Seitkytkaheksan.
- Pasi: Kymmene.

Arviointiurakan vaativuudesta kertoo luultavasti parhaiten erään pojan lausahdus, jossa hän totesi harjoittelijoita olevan “niin paljon, ettei niitä jaksas laskea“. Vaikka arviot harjoittelijamäärästä vaihtelevatkin paljon, niin yleensä ottaen harjoittelijoita on oppilaiden mielestä vuoden aikana luokassa liian paljon. Heistä sopiva määrä harjoittelijoita olisi vain muutama harjoittelija vuodessa. Paitsi harjoittelijamäärän pienenemistä kolmannen luokan oppilaat toivoivat haastattelussa harjoittelujakson pidentämistä: ne muutamat harjoittelijat voisivat olla sitten vaikka koko vuoden:

H1: Pitäskö niitä (harjoittelijoita) olla sit vähemmän ?
Pasi: No joo, kaks...vuodessa.
H2: Kuinka kauan niiden kahen kannattas olla luokassa ?
Pasi: No vuoden.
Lasse: Voishan niitä olla vaikka kolmekin.

Tämä kertoo ehkä siitä, että jos harjoittelijoita olisi vähemmän heihin haluttaisiin sitoutua eri tavalla kuin nyt.

Harjoittelijoiden vaihtuminen. Kuten jo edellä esitimme, luultavasti harjoittelijoiden vaihtumisen takia harjoittelijoihin ei haluta tutustua kovin läheisesti. Oppilaat eivät juurikaan kuvanneet kirjoitelmissa harjoittelijoiden luonnetta. Kirjoitelmissa harjoittelijoiden sanottiin olevan joko kivoja tai tylsiä. Eräs tyttö oli erotellut luokassa olevat harjoittelijat mukavimmiksi kuin liikuntaa opettavat harjoittelijat. Tämän voisi katsoa johtuvan aineenopettajien ja luokanopettajien koulutusrakenteen erosta tai siitä, että luokanopettajaksi opiskelevat viipyvät luokassa pidemmän aikaa ja tulevat oppilaille tutuimmiksi kuin yksittäisen aineen opiskelijat. Erään tytön mielestä harjoittelijoihin ei ennätä tutustua ja he ovat vieraita. Haastattelussa selvitimmekin oppilaiden halua ylipäätänsäkään tutustua harjoittelijoihin. Haluavatko he tutustua ihmisiin, jotka kohta jo vaihtuvat toisiin? Ainakin osa oppilaista oli sitä mieltä, että harjoittelijoihin olisi mukava tutustua paremmin, mutta harjoittelun aikana ei ehdi tutustua kunnolla. Haastattelussa oli myös päinvastaisestikin ajatteleva oppilas, jolla ei ole minkäänlaista tarvetta tutustua harjoittelijoihin.

Haastattelussa kolmannen luokan oppilaat kertoivat, että tutustumista varten on varattu harjoittelujakson alkuun lyhyt esittelytuokio, jossa harjoittelijat kertovat itsestään ja antavat oppilaille mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä, joita oppilaiden mukaan ei sen kummemmin esitetä:

Anu: Niillon yleensä semmonen, et ne kysyy, sanoo oman nimensä ja ikänsä...
Mari: Ainaku ne tulee yleensä luokkaa ja ne on esitelly oman nimensä ja missä ne asuu, ni sit ne sanoo, et onko teillä jotakin kysyttävää.
Anu: Ne yleensä kertoo, et mistä musiikista ne tykkää tai onko niillä kotieläimiä vai ei.

Tietysti myös koko harjoitteluajan tutustumista tapahtuu puolin ja toisin, mutta erityisen aktiivista se ei ainakaan oppilaiden puolelta ole. Aineiston perusteella he eivät tunnu haluavan käyttää aikaansa sellaiseen, joka vain pyörittää heidän elämässään. Toisaalta tämä onkin ymmärrettävää, kun harjoittelijaan ei tutustu paremmin, ei hänen lähtönsäkään aiheuta murhetta.

8.2 Kuudesluokkalaisten ajatuksia harjoittelijoiden roolista

Kuten kolmasluokkalaisten niin myös kuudesluokkalaisten käsitys harjoittelijan roolista on tiivistetty aluksi alla olevaan taulukkoon, jonka jälkeen eri tema-alueisiin liittyviä tuloksia esitellään tarkemmin.

Taulukko 4. Kuudesluokkalaisten käsitys harjoittelijan roolista

ROOLI LUOKASSA	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija, joka harjoittelee tullakseen "isona" opettajaksi. • Ei vielä oikea opettaja. • Tutustuminen vähäistä lyhyen harjoittelujakson vuoksi.
TEHTÄVÄT	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaminen ja opettamisen harjoittelu. • Opettajan ja harjoittelijoiden tunteiden seuraaminen ja muistiinpanojen tekeminen. • Kokemuksen saaminen. • Opiskeltujen asioiden testaaminen.
OPETTAJANA	<ul style="list-style-type: none"> • Voi olla hyvä tai huono opettaja. • Jännittää. • Haluaa miellyttää ohjaavaa opettajaa. • Etenee opetuksessa hitaasti, koska ei tunne oppilaiden tasoa.
ERO OMAAN OPETTAJAAN	<ul style="list-style-type: none"> • Epäpätevä. • Vähemmän kokemusta. • Hallitsee luokan huonommin kuin opettaja. • Tietää opetettavista asioista heikommin.
AUKTORITEETTINA	<ul style="list-style-type: none"> • On varovainen järjestyksenpidon suhteen. • Ei vaikuta arviointiin. • Opettajalla vastuu. • Ongelmatilanteet kuuluvat opettajalle, mutta joskus myös harjoittelijalle.

Haastattelussa selvisi, että kuudesluokkalaisetkaan eivät olleet mielestään keskustelleet juurikaan harjoittelijoista opettajan kanssa. Ennen harjoittelijoiden tuloa oli opettaja muistutellut, että harjoittelijat ovat samanlaisia opettajia kuin oma opettajakin ja että luokassa tuli käyttäytyä hyvin. Koulussa kavereiden kesken

harjoittelijoista puhutaan silloin tällöin, jos on jotain erityistä. Kiinnostava puheenaihe on esimerkiksi luokkaan tullut taikauskoinen harjoittelija tai harjoittelija, joka vain istuu sivussa oppilaiden tehdessä tehtäviä.

Kotona pojat eivät puhuneet harjoittelijoista, koska he eivät nähneet siinä mitään hyötyaspektia. Tytöt sen sijaan kertovat kotona harjoittelijan luonteesta ja koulussa sattuneista erikoisista tapahtumista.

8.2.1 *Harjoittelijan rooli ja tehtävät*

Kuudesluokkalaisilla harjoittelijoista on jo enemmän käytännön kokemusta, joten heillä oli paljon kerrottavaa harjoittelijoista ja harjoittelijan roolista. Kirjoitelmissa harjoittelija määriteltiin hyvin samankaltaisesti kuin kolmasluokkalaiset: harjoittelija on opiskelija, joka haluaa opettajaksi ja harjoittelee sen vuoksi heidän koulussaan tullakseen "isona" opettajaksi. Harjoitteluvaiheessa harjoittelija ei kuitenkaan ole oikea opettaja.

Harjoittelijan tehtävät. Kirjoitelmissa suurin osa oppilaista mainitsee harjoittelijan ensisijaiseksi tehtäväksi opettamisen ja opettajana olemisen harjoittelemisen. Harjoittelijat ovat tulleet kokeilemaan kykyjään opettaa.

"Kokeilee osaamistaan "oikeassa työympäristössä", jotta he oppisivat opettamaan, mihin harjoittelija ei pysty" (Pekka 6.lk, ote kirjoitelmasta)

"Harjoittelijoille kuuluu opettaminen, oppilaiden auttaminen, jos on useampi harjoittelija niin kuunteleminen ja seuraaminen tunteja" (Minna 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Kirjoitelmissa ja haastattelussa kuudesluokkalaiset mainitsivat harjoittelijan tehtävistä myös oman opettajan tai muiden harjoittelijoiden tuntien seuraamisen ja kuuntelemisen sekä haastattelussa lisäksi muistiinpanojen tekemisen:

Päivi:	Jos se ei ite opeta, se tekee muistiinpanoja...
H1:	Mitähän varten se tekee muistiinpanoja?
Pekka:	No, se voi kertailla niitä kotona.
Sakari:	Ja se muistaa mitä pitää tehdä.

Myöskään kuudesluokkalaiset eivät kirjoitelmissa maininneet harjoittelijalle muita kuin tunneilla olevia tehtäviä. Välitunneista ja muusta ajasta pyrimme saamaan lisätietoja haastattelulla. Päinvastoin kuin kolmasluokkalaisilla, kysymys oli kuudesluokkalaisille helppo. Välitunneilla harjoitteli on yleensä sisällä valmistelemassa seuraavaa tuntia tai keskustelemassa opettajan kanssa, joka antaa hänelle palautetta. Joskus harjoittelijat ovat myös ulkona ja tulevat tekemään tuttavuutta oppilaiden kanssa. Haastattelussa kuudennen luokan tytöt kertoivat, että heistä oli mukavaa, kun harjoittelijat tulevat juttelemaan heidän kanssaan, pojat taas pitivät asiaa samantekevänä:

Saara: Valmistele seuraavaa tuntia.
Pekka: Jotkut kyllä on ulkonakin.
Sakari: Jotkut tulee sit puhumaan meille jotain tällasta juttuja tai kyseleen meiltä
Saara: No yleensä ne kyllä on sisällä.
Päivi: Ja juttelee opettajan kanssa --- opettaja antaa palautetta sille.

Sekä kirjoitelmat että haastattelu antoi sen kuvan, että kuudesluokkalaiset yhdistivät harjoittelujaksot opetusharjoittelijoiden muuhun opiskeluun varsin laajasti. Harjoittelujaksojen ulkopuolella harjoittelijan elämään kuuluu luennoilla ja tenteissä käymistä. Tietysti myös vapaa-aika muistettiin, kuten seuraavasta kuudesluokkalaisten haastattelunäytteestä näkyy:

Pekka: Sillon se käy luennoissa...
Sakari: Opiskelee.
Pekka: ... ja tekee muistiinpanoja sielläkin. Tai sitten se vaan lönköttää jossain sängyllä ja kattoo telkkaa tylsänä.
Päivi: Tai tentissä.

Harjoittelun ja muun opiskelun välinen yhteys tiedostettiin siis toisiaan tukeviksi. Oppilaiden mielestä kokemuksen saaminen harjoittelussa on harjoittelijalle tärkeä asia. Lisäksi erilaisten opetustapojen omaksumista pidetään tärkeänä, myös oppilaiden viihtyvyyden takia, kuten kuudesluokkalainen poika haastattelussa kertoi:

Pekka: Se saa vähän kokemusta, ettei vaan menis silleen että alkais selittää jotakii ja tekis kaiken ihan niin kuin siellä opetettiin... se olis aika tylsää meillekin.

Pelkkä kokemuksen saaminen ei kuitenkaan riitä, vaan haastattelussa kuudesluokkalaiset totesivat, että harjoittelijoiden opetustaitoja ja tietoja opetettavissa aineissa testataan tenteillä:

- Saara: Testataan, että osaaks ne opettaa tai...
- H2: Miten luulette, miten sitä testataan? Minkälaisia testejä tai minkälaisia kursseja niille harjoittelijoille pidetään
- Sakari: No taulutyöskentely varmaan tai tällaisia varmasti...
- Pekka: Sitten tenttejä otetaan kaikista että tietää mitä opettaa, ettei opeta ihan väärin jotakin.

Harjoittelijaa koskevat säännöt ja ohjeet. Haastattelussa selvitimme myös oppilaiden käsityksiä harjoittelijaa koskevista säännöistä. Oppilaiden mukaan harjoittelukoululla harjoittelijaa koskevat tavalliset hyvän käyttäytymisen ohjeet. Harjoittelija ei heidän mielestään myöskään saa hermostua turhasta tai purkaa vihaansa oppilaisiin. Lisäksi oppilaat mainitsevat tunnin toteuttamiseen liittyviä ohjeita, esimerkiksi taulutyöskentelyn tulee olla siistiä ja huolellista. Kuudesluokkalaiset kertovat ohjeiden tulevan kouluministeriöstä, harjoittelijan ohjaajalta ja luokan omalta opettajalta: kouluministeriön ohjeet koskevat mm. harjoittelun ajoitusta ja luokanopettajan luokassa tapahtuvaa toimintaa.

8.2.2 *Harjoittelija opettajana*

Kuudesluokkalaiset eivät kuvanneet kirjoitelmissa kovinkaan paljon harjoittelijan persoonaan liittyviä piirteitä, vaan keskittyivät enemmän kuvailemaan harjoittelijoita opettajina. Kirjoitelmissa olikin selvästi eniten mainintoja harjoittelijan opettamiseen liittyvistä asioista.

Oppilaiden mielipiteet harjoittelijasta opettajana sekä harjoittelijan opetuksen laadusta vaihtelivat. Joidenkin mielestään harjoittelijat ovat usein suhteellisen hyviä opettajia: he keksivät tunneille "jotakin itua", käyttävät usein erilaisia opetusmenetelmiä, ovat huumorintajuisia, rentoja ja saavat innostumaan opetuksesta.

“Hän (harjoittelija) opettaa erilailta, keksii erilaisia opetusmenetelmiä“ (Kaisa 6.lk, ote kirjoitelmasta)

“Joskus harjoittelijat ovat kivoja, saavat innostumaan asioista, ovat huumorintajuisia ja ’loistavat’ omaa persoonaansa. Silloin toivon, että tuo harjoittelija olisi meillä koko vuoden.“ (Päivi 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Kuudesluokkalainen poika kertoi ryhmähaastattelussa harjoittelijan hyvän valmistautumisen merkityksestä tunnin onnistumisen kannalta seuraavasti:

Pekka: Ja harjoittelija on yleensä hyvin valmistautunut kuitenkin. Tehnyt paljon papereita ja hienot muistiinpanot. Ja sitten se aina kyylää tunnilla niitä. Sen takia se opettaa hyvin.

Harjoittelija ei saisi oppilaiden mukaan häiritä omalla epäselvyydellään tunnin kulkua. Hyvä harjoittelija ei sekoa suunnitelmissaan tai puheissaan, jos joku asia meneekin toisin kuin hän on ajatellut sen menevän. Haastattelussa kuudesluokkalaiset kuvasivat hyvää harjoittelijaa muun muassa seuraavasti:

Sakari: Se ei niinku sählää tunnilla, silleen että se ei rupee iteksiään sekoilemaan siinä tälleen. Se on mukava.

Saara: Ei mee paniikkiin, jos jotain niinku menee pieleen tai tälleen.

Harjoittelijan tulisi siis opettaa selvästi ja ymmärrettävästi. Oppilaiden mielestä osa tässä onnistuukin, mutta on myös harjoittelijoita, joiden opetus on epäselvää. Sekä kirjoitelmissa että haastattelussa kuudesluokkalaiset oppilaat kuvasivat harjoittelijan olevan huono opettaja silloin, kun hän ei ole valmistautunut, on kiinnostunut vain omasta pärjäämisestään, jännittää tai opettaa vain sitä mitä hänen on käsketty opettaa. Haastattelussa kuudennen luokan poika esittää asian seuraavasti:

Pekka: Ja silloin kun se ei tee muistiinpanoja, se on yleensä huono opettaja. – -- Sen huomaa siitä kun, se tekee niinku tismalleen mitä opettajankirjassa sanotaan kuten: sitten sanot näin ja näin ja sitten yrität aikaansaada tomosta ja tommosta keskustelua ja annat tehdä noita tehtäviä ja annat läksyksi ton.

Harjoittelijan omaan napaansa tuijottamisesta kuudennen luokan tyttö kirjoittaa seuraavasti:

“Jotkut suhtautuvat oppilaisiin tylästi, koska he eivät välitä, mitä oppilas sanoo tai tekee, koska heitä kiinnostaa vain, että miten he itse pärjäävät.” (Saara 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Valmistautumattomuuteen voi viitata sekkin, etteivät harjoittelijat oppilaiden mukaan aina tiedä, mistä löytää eri tarvikkeita, eivätkä sitä, missä luokka on menossa eri oppiaineissa. Niinpä harjoittelijat etenevät opetuksessa usein hitaammin kuin oma opettaja ja näin ollen muutaman oppilaan mielestä harjoittelijoiden tunneilla on helpompaa. Tällaisissa tilanteissa harjoittelijoiden tietämättömyys ei häiritse oppilaita. Sen sijaan parantamisen varaa olisi oppilaiden tasapuolisessa huomioimisessa.

“Heidän pitäisi ottaa vähän hiljaisemmatkin huomioon eikä kysyä aina samoilta oppilailta” (Kaisa 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Useimmat oppilaat mainitsivat kirjoitelmissa harjoittelijoiden jännittävät ja hermoilevan aivan olemattomissakin asioissa. Harjoittelijan epäpätevyys näkyykin parhaiten juuri jännityksen aiheuttamasta sekoilemisesta. Haastattelussa kuudennen luokan oppilaat arvelevat jännittämisen johtuvan kokemuksen puutteesta, näyttämisen paineesta ja mahdollisesti myös oppilaiden mielipiteiden arvailusta.

Saara: No, et pääseeks ne niinku opettajiksi... miten niillä menee ne tunnit.
Pekka: Kun opettaja kattoo siinä vieressä.
Sakari: Pitäis mennä kaikki hyvin, jos siihen tulee jotain sähläystä siihen tuntiin.
Päivi: No, silleen ehkä et, toivottavasti oppilaat tykkää musta, nyt ne varmaan ajattelee minusta kaikkee pahaa.

Kuudesluokkalaisten haastattelussa ilmenee myös, että harjoittelijalle niin oppilaiden kuin opettajankin miellyttämisen tarve tuntuu olevan suuri, sillä osa harjoittelijoista saattaa pitää hauskoja, mutta turhia tunteja osoittaakseen opettajalle, olevansa mukava opettaja:

Pekka: Tai sitten se pitää semmosii tuntei, jossa me ei opita mitään ja on hauskaa, että opettaja ajattelisi, että ton tunnit on hauskoja.

Vaikka koulun tarkoitus opinjakajana tiedostettiin, pidettiin mukavia tunteja piristävänä välipaloina. Jokapäiväisenä toistuvat hassuttelutunnit kumottiin kuitenkin huokaisten lauseella: “Sit koulu olisi vain yhtä suurta sirkusta.”

Harjoittelijan ja luokan oman opettajan väliset erot. Myös kuudesluokkalaiset toivat kirjoitelmissa esiin arvostavansa omassa opettajassaan tutkinnonsuorittamista ja opetuskokemusta. Kokemuksen myötä opettajalle on karttunut keinoja hallita luokkaa, kun taas harjoittelija ei siihen aina kykene. Oppilaiden mielestä opettaja yleensä myös tietää muista asioista enemmän kuin harjoittelija. Oppilaiden mukaan opettaja huolehtii luokan vaikeista asioista. Harjoittelija sitä vastoin ei puutu oppilaiden myöhästymiseen tai läksyjen tekemättömyyteen. Kirjoitelmissa harjoittelijan vähäinen kokemus nähtiin myös myönteisenä asiana: hän ei ole vielä kangistunut kaavoihinsa.

“Opettajalla ja harjoittelijalla on taatusti eroa, olen usein tuntenut itseni koekaniiniksi, koska harjoittelija vain opettaa meitä vaikka hän ei ole vielä valmistunut opettajaksi”
(Pekka 6.lk, ote kirjoitelmista)

“Opettajalla on pitkä kokemus ja harjoittelijalla ei, opettaa vähän erilailta kuin opettaja, opettajan työ on opettajalle kovin tuttua ja hän opettaa ihan samalla lailla joka päivä, luokassa on tavallista kun ei ole harjoittelijoita.” (Katja 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Sekä kirjoitelmissa että haastattelussa oppilaat olivat myös keskittyneet erottelemaan harjoittelijan ja opettajan tapaa opettaa. Heidän mielestään harjoittelija opettaa omalla tavallaan tai opettajan opetusta mukaillen. Oman tiensä kulkijoita arvostetaan, mutta yleisesti ollaan sitä mieltä, että valitettavan usein harjoittelija toimii pääosin opettajan tavan mukaan. Useimmiten opettajan toimien mukailu tapahtuu tilanteissa, joissa on varmintä saada oppilaat takajaloilleen. Esimerkiksi läksyjen antoon tai muihin luokan rutiineihin liittyvät asiat harjoittelijat yrittävät hoitaa mahdollisimman samalla tavalla kuin luokan oma opettaja. Seuraavassa kuudesluokkalaisten haastattelussa mainitsemia esimerkkejä tällaisista tilanteista:

- Pekka: Vähän sama juttu kun, ku jotkut opettajat eivät anna läksyjä vaikka perjantaisin kun tulee viikonloppu. Niin joskus opettajat tekee ihan niinku opettaja siinä tilanteessa tai sitten jos vaikka, kuinka paljon läksyjä tulee tai minkälaiset rangaistukset tulee, kun ei ole tehnyt läksyjä. Niissä se yleensä matkii.
- Sakari: Kysyy opettajalta aina, että mitäs nyt tehdään kun tämä on mennyt tällei näin.

Pääasialliseksi syyksi tämänkaltaiseen käyttäytymiseen on oppilaiden oma tarve pitää kiinni heille tutuista normeista. Toisaalta opettajan matkimisen syyksi esitettiin kuudesluokkalaisten haastattelussa hyvän kuvan antamista opettajalle, joka arvioi harjoittelijan käyttäytymistä ylemmille tahoille:

- Päivi: Oppilaat ainakin sanoo, et ei meille pidä antaa perjantaisin läksyjä, kun opekaan ei anna, me ollaan sovittu niin ja näin.
- Saara: Ja antaa opelle jonkun hyvän kuvan...
- Pekka: On se (opettajan mielipide) aika tärkeätä, kun se opettaja kyllä kommentoi sitä eteenpäin ylemmille tahoille jotka ottaa siitä oppii noihin numeroihin ja siis kaikkeen.
- Päivi: Vaikka niitten harjoittelijoiden mielestä on aika niinku tärkeätä, mitä ope sanoo, mut olis se hyvä, et siinä olis tärkeempi, et saa kokemusta.

8.2.3 *Harjoittelijan auktoriteetti*

Vaikka oppilaat pitivät työrauhasta huolehtimista harjoittelijan tehtäviin kuuluvana, on harjoittelijoiden tunneilla on myös kuudesluokkalaisten mielestä meluisampaa kuin oman opettajan tunnilla. Kirjoitelmien mukaan syynä levottomuuteen on mm. harjoittelijan liiallinen yrittäminen ja "turhan tärkeä" käyttäytyminen.

"Jos harjoittelija on rento, huumorintajuinen ja ei yritä liikaa, oppilaat ovat myös rauhallisia. Jos taas hän on jäykkä, huumorintajuton ja yrittää olla enemmän jotain muuta kuin on, oppilaat alkavat hälistä ja eivät jaksa kuunnella." (Kaisa 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Haastattelussa kartoitimme mielipiteitä harjoittelijan tunnin rauhattomuudesta ja oppilaiden käyttäytymisestä levottomassa tilanteessa. Usein oppilaat eivät välitä harjoittelijan tunnilla olevasta melusta, vaan joko lisäävät sitä parhaan taitonsa

mukaan tai ovat vastaavasti hiljaa. Joku oppilas kokee rauhottomassa tilanteessa empatiaa harjoittelijaa kohtaan, häveten luokan käytöstä. Oppilaat ymmärtävät toki, että harjoittelijan näkökulmasta rauhaton tilanne ei ole mukava. Haastattelussa kuudennen luokan oppilaat kertovat, että hiljentääkseen kaaosta harjoittelija esimerkiksi huomauttaa asiasta tai laittaa häiritsevät oppilaat käytävään. Harjoittelija yrittää siis kyllä saada luokan hiljentymään, mutta ei ole kovinkaan vakuuttava yrityksessään:

- Sakari: Joskus jotkut tekee silleen että "Kyl mäkin nyt niinku pystyn teidän hiljentämään" tai jotain tollasta noin ja rupee vertaamaan kaikkee silleen omituisesti...
- Päivi: Ehkä vois vähän enemmänkin sanoa, että "Olkaa hiljaa!". Ne vaan, että "Olkaapas nyt vähän hiljempaa".
- Sakari: Joskus ne pistää niitä käytävään, niitä jotka pölisee liikaa.
- Pekka: Se ei oikein vaikuta mitään.

Aineistosta käy ilmi, että harjoittelijaa ei totella, koska harjoittelija ei ole tarpeeksi vakuuttava. Oppilaat ovat oman opettajansa kanssa tottuneet hiukan jämäkämpään tapaan puuttua luokan melutasoon, joten harjoittelijan varovainen ote ei tehoa oppilaisiin. Harjoittelijoilla ei ole kokemusta kurinpidosta tai he pelkäävät olevansa liian ankaria. Harjoittelija saattaa jännittää myös ohjaavan opettajan tai didaktikon mielipidettä tiukasta järjestyksenpidosta. Seuraavassa kolme irrallista haastattelukomenttia kuudennen luokan oppilailta:

- Saara: Oppilaat niinku aattelee, et se ei ole oma ope, se ei osaa niin hyvin tehdä sitä silleen...
- ...
- Pekka: Ja sit kun joku vaan hunajaisesti laulaa sulle, et voisitkos sää lopettaa, niin se ei vaikuta oikeen mitään.
- ...
- Päivi: Ehkä pelkää että on sitten liikaa kuria.

Eräs syy harjoittelijan vähäiseen kiinnostukseen kurinpitoa kohtaan voi oppilaiden mielestä olla myös se, että hän on luokassa vain vähän aikaa ja siksi ehkä sietää meteliä paremmin kuin luokassa jatkuvasti työskentelevä opettaja.

“Joillakin opeilla menee hermot nopeammin kuin harjoittelijalla, harjoittelijan täytyy kestää meitä pienemmän ajan“ (Sakari 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Kuudesluokkalaisten haastattelussa oppilaat totesivat, että heillä ei ole tarvetta totella luokassa vierailevaa harjoittelijaa, koska tällä ei ole heihin pidempiaikaista vaikutusta esimerkiksi oppilasarviointissa:

- Pekka: Ja oma ope kyllä muistaa sen jutun, mutta harjoittelija lähtee pois kohta niin ei sillä ole niin väliäkään ole, että...
- Sakari: Niin. Se ei anna arviointia eikä mitään tuloksia siitä...
- Pekka: Koska harjoittelija on täällä vaan pari viikkoon, niin eihän sillä mitään väliä.

Oppilaiden mielestä hyviä järjestykseen puuttumisen keinoja ovat omaperäisyys ja alusta alkaen luokan työrauhan säilyttämisen painottaminen. Harjoittelija joka uskaltaa olla luja kuriasioissa eikä suotta pelkää luokan opettajan mielipidettä, saattaisi onnistuakin työrauhan säilyttämisessä. Pelkkä pelottava ulkonäkökin voi jo auttaa asiaa. Seuraavassa kuudesluokkalaisten haastattelunäytteessä oppilaat keskustelevat hyvistä työrauhanpitokeinoista:

- Päivi: Omaperäisesti tai jotenkin.. mä aattelin isona ehkä opettajaksi, niin mä mietin omaperäisiä keinoja, jolla ne sit sais jujutettua olemaan hiljaa.
- Saara: Silleen et tekis alusta asti selväksi, että sen tunnilla ei saa mitenkään meluta.
- H2: Minkälainen sen (harjoittelijan) tarvii olla, että luokka sitä tottelee? Sen tunnilla ei ole hirveesti hälinää?
- Sakari: Ja karsee tyyppi muutenkin.
- Pekka: Ja se, ja sen pitäis pitää kyllä kuria, et ei pelkäis yhtään mitään mitä opettaja sanoo.

Kun opettaja ei ole paikalla, oppilaiden käytös muuttuu levottomammaksi. Myös harjoittelija käyttäytyy eri tavalla kuin opettajan läsnä ollessa. Oppilaiden mielestä harjoittelija komentaa silloin herkemmin. Erään oppilaan mukaan harjoittelijat käyttäytyvät myös vähän vapaammin, silloin kun opettaja ei ole paikalla. Tämä tukee sitä esille tullutta asiaa, että opettajan mielipide vaikuttaa harjoittelijan käyttäytymiseen. Harjoittelija toimii vapautuneemmin, kun hänen ei tarvitse esittää opettajalle.

Opettajan ja harjoittelijan työnjako. Kuudesluokkalaiset ilmaisivat haastattelussa selvästi, että luokan oma opettaja on määräävässä asemassa suhteessa harjoitteliijaan. Työnjako ja yhteistyö hoidetaan opettajan vankalla rutiinilla. Opettajakaan ei tutustu sen kummemmin harjoitteliijaan, ihan siitä syystä, että opettaja tapaa niin monta harjoittelijaa vuodessa:

Pekka: En usko et ne kummemmin tutustuu. Ne kumminkin tapaa niin monta harjoittelijaa vuodessa.

Sakari: Ei kerkee tutustua niihin.

Kuudesluokkalaisten mielestä harjoittelijoilla on jonkin verran mahdollisuuksia vaikuttaa pitämiinsä tunteihin, vaikka yleensä opettaja päättääkin asiat hänen puolestaan. Käytännön työnjako hieman huolestuttaa oppilaita: heidän mukaansa tilanne on mennyt liiaksi siihen, että tunnista vastuussa oleva "oikea opettaja" vain naputtelee tietokonettaan harjoittelijan hoitaessa opettamisen. Palkkauksellisestikin asia heitä mietityttää, sillä heistä ei ole oikeudenmukaista, että luokan oma opettaja saa täyden päivän palkan, kun harjoittelija on hoitanut työt. Näin asian ilmaisi haastattelussa kuudesluokkainen poika:

Pekka: Mutta se on mennyt ehkä liikaa silleen että opettaja vaan istuu tietokoneensa ääressä naputtelemassa jotakin ja sitten saa siitä samalla palkkaa kun harjoittelijat tekee kaiken työn... ja saa siitä vielä enemmän palkkaa kun ne jotka on tuolla tavallisissa koulussa ja jotka hoitaa kaiken työn itse.

Haastattelussa kuudesluokkalaiset totesivat, että opettaja puuttuu harjoittelijan tuntiin järjestyksenpitosyiden lisäksi joko korjatakseen harjoittelijan opetusta tai lisätäkseen siihen jotakin:

Sakari: Joo joskus, se silleen vaikka sanoo esimerkiksi että se selittää jotain vähän väärin, niin ope siellä vähän...

Saara: Lisäilee jotain.

H1: Miltä se teistä tuntuu?

Saara: Ihan kivalta, silleen jos ei... jäi vähän epäselväksi joku juttu, niin...

Sakari: Ihan sama, en mä siihen sillä tavalla oikeastaan reagoi pahemmin.

Vastuu ongelmatilanteista. Aineisto kertoo, että vastuu on kaikissa tilanteissa opettajalla. Myös erilaiset ongelmatilanteet hoitaa luokan oma opettaja. Jos välitunnilla sattuu jotain selvitystä vaativaa, siitä kerrotaan omalle opettajalle. Jos harjoittelijoita on lähettyvillä, asiasta voidaan kertoa heillekin. Täysin harjoittelijan kykyyn selvittää asia ei uskota, vaikkakin jotkut oppilaista olivat olleet todistamassa tilannetta, jonka harjoittelija oli onnistuneesti selvittänyt.

8.2.4 *Harjoittelijoiden määrä ja vaihtuminen*

Haastattelussa kuudesluokkalaiset päättelivät harjoittelijoiden vuosittaisen määrän suhteellisen tarkasti. Määrää he pitivät ihan sopivana. Oman osansa perusteluista sai yhteiskunnallinen tilannekin ja opettajapula: jos harjoittelijoita olisi luokassa vuoden mittaan vain pari, ei opettajia valmistuisi tarpeeksi. Joku esitti tuntemuksensa, että alkuopetuksessa olisi ollut enemmänkin harjoittelijoita kuin nyt:

Pekka: No, ehkä semmonen .. kun yleensä ne tulee kolmen neljän satseissa...

Sakari: Jotain parikymmentä tai tällasta.

...

Päivi: Sitä et musta joskus epulla tai topulla ja kolmannella oli ehkä enemmän kuin nyt... Ainakin tuntuu siltä.

Harjoittelijoiden vaihtuminen. Kuudesluokkalaisten mielestä harjoittelijoiden läsnäolo ja säännöllinen vaihtuminen on melkein vain myönteinen asia. Erilaiset harjoittelijat tuovat lisäväriä ja vaihtelua. Harjoittelijoiden myötä myös oppilaat saavat erilaisia kokemuksia. Haastattelussa kuudesluokkalainen tyttö kommentoi asiaa näin:

Saara: No ois se varmaan aika tylsää, jos olis vaan oma ope koko ajan.

Sama asia tuli esille jo kuudesluokkalaisten kirjoitelmissa:

“Luokassa on kivempaa kun on harjoittelijoita, silloin kun ei ole harjoittelijoita luokassa niin on ehkä kyllä vähän rauhallisempaa“ (Satu 6.lk, ote kirjoitelmasta)

Haastattelussa osa oppilaista haluaisi edelleen tietää harjoittelijoista enemmän, mutta pitävät lyhyttä harjoittelujaksoa esteenä paremmalle tutustumiselle. Jollakin tavalla muutosta on tapahtunut, sillä harjoittelijoihin tutustuu kuudesluokkalaisten mielestä nyt pintapuolisemmin kuin alkuopetuksessa. Ehkä tätä selittää osittain alkuopetuksessa käytössä oleva kummiopettajasysteemi, jossa alkuopetukseen erikoistuvat opiskelijat viettävät pidemmän aikaa samassa luokassa. Kun muisteloiden mukaan alkuopetusluokilla harjoittelijasta kerrottiin paljon henkilökohtaisia asioita esimerkiksi harrastuksista, jää esittely nykyään lähes ainoastaan nimen tasolle, kuten kuudesluokkalainen tyttö haastattelussa kertoi:

Päivi: Se ainakin, että joskus epulla ja topulla mun mielestä ne niinku esiteltiin aika hyvin. Mut nykyään niitä ei yhtään mitään. Tän nimi on vaikka Laura ja nyt se opettaa teitä ja sillä siisti.

Nykyäänkin harjoittelijoiden tullessa luokkaan, on oppilailla mahdollisuus kysellä harjoittelijoilta lisätietoja. Kyselyinnostus on kuitenkin laimeaa. Perustietoja saatetaan kaivata persoonallisuudesta, iästä ja lemmikkieläimistä sekä musiikkimausta. Syynä vähäiseen tutustumisintoon on harjoittelijoiden lyhyt harjoittelujakso. Haastattelussa kuudesluokkalaiset totesivat, että harjoittelijoihin ei haluta tutustua syvällisesti, koska nämä kuitenkin kohta jo lähtevät pois:

Saara: No, ei nyt varmaan hirveen silleen tarkasti, koska ne sit kumminkin lähtee pois ihan vähän ajan päästä.

Sakari: Niin, riittää ihan pelkät perustiedot.

Aina eivät perustiedotkaan jää mieleen, harjoittelijoiden nopean vaihtumisen huonoksi puoleksi eräs oppilas toteaaakin, ettei harjoittelijoita opi tuntemaan, eikä aina muista nimiäkään. Vaihtumisen huono puoli voi olla myös harjoittelijoiden erilaiset opetustavat, jotka saattavat sekoittaa aikaisemmin opittuja asioita esimerkiksi matematiikassa.

8.3 Kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden käsitysten vertailua

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon, että lapsen ikä vaikuttaa hänen tekemiinsä päätöksiin toisista ihmisistä. Tutkimukseen osallistuneet molempien luokkatasojen oppilaat osasivat jo kuvailla harjoittelijoita sisäisten ja abstraktien ominaisuuksien pohjalta, huomiota harjoittelijoiden ulkoisista ominaisuuksista mainittiin hyvin vähän. (ks. Durkin 1995, 307; Kutnick 1988, 152.) Tutkimuksessamme huomasimme myös, että oppilaan motiivi harjoittelijan roolin havainnointiin vaikutti hänen havaintojensa syvyyteen (Kutnick 1988, 152). Oppilaat, joille harjoittelijoilla oli vain vähäistä merkitystä, kertoivat harjoittelijoista hyvin vähäsanaisesti ja pintapuolisesti. Sen sijaan oppilaat, jotka kokivat harjoittelijan itselleen merkityksellisemmäksi, osasivat kuvailla harjoittelijaa perusteellisemmin ja useammasta eri näkökulmasta. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että kuudesluokkalaiset oppilaat osasivat kuvailla harjoittelijan roolia syvemmin ja analyyttisemmin kuin kolmasluokkalaiset. Ikäkausien välinen ero korostui myös kirjoitelmia tehtäessä, oppilaiden kirjoitustaidossa.

Sekä kolmas- että kuudesluokkalaiset määrittivät harjoittelijan roolin samankaltaisesti. Toisin kuin kuudesluokkalaiset kolmannen luokan oppilaat eivät osanneet yhdistää opetusharjoittelua osaksi harjoittelijan koulutusta, vaikka totesivatkin, että harjoittelijasta tulee "isona" opettaja. Harjoittelijan opettajan roolia kolmasluokkalaiset kuvasivat etupäässä sellaisten ominaisuuksien kautta, jotka jollakin tapaa liittyvät oppilaisiin itseensä (esimerkiksi päästää aikaisin välitunnille, opettaa kivoja aineita jne.), kun taas kuudesluokkalaiset tarkastelivat harjoittelijaa opettajana suhteuttaen harjoittelijan opetustaidot opetuskokemukseen ja oppilaantuntemukseen. Kuudesluokkalaiset näkivät harjoittelijan toimintaa säätelevinä tekijöinä myös harjoittelua ohjaavien opettajien ja oppilaiden miellyttämisen tarpeen. Kolmannen luokan oppilaat eivät vielä osanneet analysoida harjoittelijan käyttäytymistä ja toiminnan motiiveja yhtä syvällisesti. He puhuivat harjoittelijan "uskaltamisesta" esimerkiksi kurinpidon suhteen ("ei uskalla suuttua"), mutta eivät yhdistäneet sitä opettajan tai oppilaiden miellyttämiseen, joskin tiedostivat luokan oman opettajan ylemmän aseman suhteessa harjoittelijaan. Ero omaan opettajaan oli molempien luokkatasojen edustajien käsityksissä sama, lukuunottamatta kuudesluokkalaisten mainitsemaa luokan oman opettajan suurempaa

tietomäärää asioista. Auktoriteettiä tarkasteltaessa molemmat luokkatasot määrittivät tämän harjoittelijan roolin osa-alueen samoin. Kuudesluokkalaiset perustelivat harjoittelijan vähäistä auktoriteettia useilla seikoilla (esimerkiksi harjoittelija ei vaikuta heidän arviointiinsa, lyhytaikaisuus), kun taas kolmasluokkalaiset totesivat, että harjoittelija ei ole auktoriteetti, mutta eivät osanneet perustella käsitystään.

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää harjoittelukoulun kolmas- ja kuudesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä opetusharjoittelijan roolista opettajana ja auktoriteettina. Lisäksi tavoitteenamme oli verrata oppilaiden määrittelemää harjoittelijan roolia aiemmissä tutkimuksissa esiteltyihin oppilaiden käsityksiin opettajan roolista.

Harjoittelijan rooli on Morenon roolijaottelun mukaan sosiaalinen rooli, koska harjoittelijan persoonallisuus voi muokata sosiaalista roolia, voi harjoittelijan rooli olla myös psykologinen (Niemistö 1999, 83, 90). Opetusharjoittelijan roolia kuvattiin lähinnä harjoittelijan tehtävien kautta. Harjoittelija on toisaalta opettaja, mutta ei kuitenkaan oikea sellainen, koska hän ei ole vielä valmistunut. Koska opettajan pätevyys ja kokemus on oppilaille tärkeää, harjoittelija ei ole uskottava opettajana tai auktoriteettina.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että opetusharjoittelun lyhyen keston vuoksi harjoittelijan rooliin eivät kuulu syväiset ihmissuhteet ja oppilaantuntemus, kuten myös Kiviniemi (1997, 170) sekä Jussila ja Saari (1999, 46) ovat todenneet. Tutkimuksemme mukaan harjoittelijoihin ei ole tarvetta tutustua, koska oppilaat tietävät suhteen kestävän vain vähän aikaa. Harjoittelijan vähäistä merkitystä oppilaille selittää myös se, ettei harjoittelijoilla ole oppilaisiin vaikutusvaltaa esimerkiksi oppilasarvioinnin yhteydessä (vrt. Kutnick 1988, 153). Oppilaiden vähäistä innokkuutta tutustua läheisemmin harjoittelijoihin voidaan tarkastella myös tietynlaisen itsesuojelun näkökulmasta. Oppilaat tietävät, että harjoittelijoita on vuoden aikana useampia ja että he ovat luokissa vain lyhyen aikaa,

siitä syystä heihin ei haluta kiintyä, koska tutuksi tulleista harjoittelijoista olisi vaikeampi erota. Kun harjoittelijaan ei ehdi kiintyä, ei harjoittelujakson loputtua häntä jää kaipaamaankaan.

Tutkimuksemme mukaan harjoittelijan roolia ohjaavat luokan tavat ja luokan opettajan asettamat puitteet. Harjoittelijan odotetaan käyttäytyvän luokan sääntöjen ja opettajan ohjauksen mukaisesti. Kuten Syrjäläinen (1990, 29, 36) sekä Himberg (1996, 28-29) toteavat, totutuista tavoista ja rutiineista poikkeaminen aiheuttaa levottomuutta ja epäjärjestystä. Edellä mainitun katsommekin olevan syynä siihen, että harjoittelijan tunneilla on oppilaiden mielestä levottomampaa kuin oman opettajan tunnilla. Oppilaille on tärkeää pitää kiinni luokan säännöistä ja yleisistä tavoista, sillä se luo turvallisuuden ja pysyvyyden tunnetta harjoittelijoiden vaihtumisen aiheuttamassa dynaamisessa ympäristössä. Oppilaat huomauttavatkin harjoittelijalle asiasta, jos tämä poikkeaa sovitusta käytännöistä. Oppilaat tiedostavat, että harjoittelijat ovat erilaisia, mutta silti erilaisten persoonallisuuksien oletetaan mukautuvan luokan sääntöihin. Harjoittelijan persoonallista toimintaa rajoittavat luokan säännöt, joiden mukaan hänen oletetaan toimivan, vaikka ne eivät edustaisi hänen omaa ajatusmaailmaansa.

Harjoittelijan tehtävät rajoittuvat luokahuoneeseen: harjoittelijan tehtäviin kuuluu opettaminen ja tuntien seuraaminen. Oppilaat mainitsivat harjoittelijan tehtäväksi myös luokan oman opettajan auttamisen kuten myös Brooks (2000) tutkimat englantilaiset oppilaatkin mainitsivat. Oppilaiden mielestä harjoittelijan tulee huolehtia omien tuntinsa pidosta, mutta vastuu ongelmatilanteista, arvioinneista tai oppilaiden henkilökohtaisista asioista ei kuulu hänen tehtäviinsä. Vastuu näistä asioista on aina opettajalla, myös silloin kun harjoittelija pitää tuntia.

Opettajana harjoittelija on oppilaiden käsityksen mukaan kokemukseensa nähden yleensä hyvä, mutta harjoittelijan opetuksessa on myös parantamisen varaa. Tutkimuksemme osallistuneet oppilaat ovat huomanneet, että harjoittelijan opetus on hyvin usein eräänlaista esittämistä, joko luokan omalle opettajalle tai ohjaaville didaktikoille. Saman asian ovat todenneet myös Kiviniemen (1997) tutkimukseen osallistuvat opetusharjoittelijat. Esittämisen paine aiheuttaa osaltaan jännittämistä, minkä erityisesti kuudesluokkalaiset havaitsivat. Ohjaavan opettajan miellyttämisen tarve saattaa näkyä opettajan oman opetustyylin mukailemisena tai varovaisuutena luokan työrauhan pidossa. Harjoittelijoiden miellyttämisen tarve kohdistuu myös oppilaisiin, heille halutaan olla mukavia.

Miellyttämisen voidaan tulkita johtuvan harjoittelijoiden halusta saada asiat sujumaan vaivattomasti ja ilman konflikteja, mutta taustalla voi olla myös harjoittelijoiden haluttomuus kantaa vastuuta luokan asioista. Ohjaavan opettajan ja didaktikkojen miellyttämisen syynä oppilaat mainitsivat myös olevan harjoittelijan halu saada hyvä arvosana opetusharjoittelustaan.

Oppilaiden käsitysten mukaan hyvän harjoittelijan ominaisuudet ovat hyvin samanlaisia kuin hyvän opettajan. Hyvä harjoittelija on oma itsensä, huumorintajuinen ja oikeudenmukainen sekä johdonmukainen ja monipuolinen opetuksessaan. Päinvastoin kuin hyvään opettajaan liittyen eivät oppilaat kaivanneet harjoittelijan taholta huolenpitoa, eivätkä korostaneet harjoittelija-oppilassuhteen merkitystä. (vrt. Kaikkonen 1999; 87-88; Aksoy 1998; Thomas & Montgomery 1998.) Hyvä harjoittelija on oppilaiden mielestä valmistautunut huolellisesti tunneilleen. Jotkut harjoittelijat täyttävät hyvän harjoittelijan kriteerit enemmän tai vähemmän, kun taas toiset saattavat olla kaukana hyvästä harjoittelijasta.

Lyhytaikainen jäsenyys luokassa vaikeuttaa harjoittelijan oppilaantuntemusta ja tutkimuksestamme kävikin ilmi, että oppilaat yhdistivät heikon oppilaantuntemuksen jossain määrin myös harjoittelijan tuntien tasoon. Koska harjoittelija ei tunne oppilaiden osaamisen ja tiedon tasoa, hän hyvin usein aliarvioi tietämättään oppilaiden todellisen tason. Tämä on joillekin oppilaille myös myönteinen asia, sillä harjoittelijan tunneilla pääsee helpommin. Toisaalta koska harjoittelija ei tunne oppilaita hyvin, häneltä jää myös huomaamatta oppimisessaan tukea tarvitsevat oppilaat. Tutkimuksessamme tuli myös ilmi, että joskus harjoittelijan itsekeskeisyys ja huoli omasta pärjäämisestään estää huomaamasta oppilaiden tarpeita. Niinpä oppilaiden havainnot ovat tässä suhteessa samansuuntaisia kuin opetusharjoittelua ohjaavien opettajien mielipiteet Kiviniemen (2000, 57) tutkimuksessa. Harjoittelijan erilainen opetustyyli voi vaikeuttaa joidenkin oppilaiden asioiden omaksumista (ks. Alarmo 1999, 80). Pääsääntöisesti kuudesluokkalaiset pitivät harjoittelijoiden vaihtuvuutta hyvänä asiana, sillä harjoittelijat tuovat kaivattua vaihtelua opetusmenetelmiin.

Auktoriteettina harjoittelija jää luokan oman opettajan varjoon. Oppilaat eivät näe harjoittelijaa ja opettajaa tasa-arvoisina, vaan asettavat oman opettajansa harjoittelijaa ylempään asemaan, sillä harjoittelija toimii luokan johtajan, opettajan, antamien ohjeiden mukaisesti (vrt. Pietarinen & Rantanen 1997, 227). Harjoittelijan kokemattomuus vaikuttaa hänen auktoriteettiinsa ja näkyy esimerkiksi

työrauhaongelmina. Schmuckin ja Schmuckin (1997, 65, 76-77) luokan johtajuuden jaottelussa harjoittelija kuuluu selvästi tehtävajohtajan rooliin, sillä hän on luokassa organisoimassa työskentelyä. Tunnejohtaja hän ei voi väliaikaisen jäsenyytensä vuoksi olla, sillä tunnejohtajan tehtävä on luokan yhtenäisyyden säilyttäminen.

Spadyn ja Mitchellin auktoriteetti- jaottelun mukaisista auktoriteetin lajeista harjoittelija voi saavuttaa karismaattisen auktoriteetin aseman olemalla oma persoonansa. Joissakin tapauksissa, jos harjoittelija tietää luokan omaa opettajaa enemmän joistakin asioista, hän voi olla asiantuntemusauktoriteetti. Useimmiten luokan oma opettaja kuitenkin tietää oppilaiden mielestä asioista enemmän kuin harjoittelija. Traditionaalinen auktoriteetti on harjoittelijan kannalta mahdoton, sillä se vaatisi yhteisön sääntöjen tuntemista, mikä ei lyhyen luokassa oloajan takia onnistu. Laillinen auktoriteetti taas on täysin opettajalla, joka on vastuussa luokasta ja harjoittelijoiden toiminnasta. (Vikainen 1984, 41-45.)

Tutkimuksen luotettavuutta pyrimme lisäämään valitsemalla tutkimukseen osallistuvat luokat siten, että kumpikaan meistä ei olisi itse ollut niissä koskaan opetusharjoittelijana. Sillä tavalla pyrimme vähentämään tutkijoiden vaikutusta itse tuloksiin. Näin oppilaat eivät ajattelisi meitä opetusharjoittelijoina, eivätkä peittelisi todellisia mielipiteitään. Tutkimuksemme objektiivisuutta parantaa myös Eskolan ja Suorannan (1998, 214) mukaan se, että tutkimuksen tekijöitä oli kaksi, jolloin tutkimuksen eri vaiheita on aina pohdittu useammasta näkökulmasta. Ennen tiedonhankintaa tutustuimme huolella eri menetelmiin, jotta pystyisimme aineistoa kerätessämme huomioimaan käyttämiemme menetelmien rajoitukset mahdollisimman kattavasti. Kolmasluokkalaisten ryhmähaastattelun luotettavuutta saattoi heikentää yhden haastatteluun osallistuneen oppilaan asenne: hän oli haastatteluun huonosti motivoitunut ja käyttäytyi erittäin apaattisesti. Uskomme, että hänen käytöksensä vaikutti myös muihin oppilaisiin siten, että he eivät innostuneet keskustelemaan kovin avoimesti. Yhden oppilaan olemus vaikutti koko haastattelun ilmapiiriin.

Tutkimusmenetelmämme rajoituksina olivat toisaalta tiedonkeruun ajoittuminen lyhyelle ajanjaksolle ja toisaalta tiedonkeruumenetelmien painottuminen oppilaan verbaaliseen ilmaisuun. Lyhyen tiedonkeruuvaiheen vuoksi emme voineet tutkia, onko oppilaiden käsityksissä harjoittelijasta eroa opetusharjoitteluiden aikana verrattuna niiden ulkopuoliseen aikaan. Emme voineet syventyä oppilaiden ilmaisun tasoon, vaan jouduimme turvautumaan

haastatteluvalintoja tehdessämme luokan omien opettajien arvioihin, mikä Syrjälän, Ahosen ym. (1995, 24) mukaan on varteenotettava vaihtoehto tutkimukseen osallistujia valittaessa. Kysymällä opettajan mielipidettä pyrimme selvittämään, miten oppilaat toimivat ryhmänä ja miten hyvin he osaavat ilmaista itseään haastattelutilanteessa.

Tämän kaltaisissa tutkimuksissa olisi jatkossa hyvä lisätä haastattelukertojen määrää, jotta varmistuttaisiin tutkijan ja tutkittavien tulkintojen yhteneväisyydestä. Oppilaisiin tutustuminen olisi hyvä myös ryhmähaastatteluiden järjestämisen kannalta, jotta jo etukäteen voisi huomioida oppilaiden keskinäiset suhteet ja käyttäytymisen ryhmätilanteessa. Tätä voisi helpottaa myös pidempiaikainen osallistuva havainnointi. Vaikka observointi ei edustakaan suoraan oppilaan näkökulmaa, vaan kyse on observoinnin tulkinnasta, niin samalla tutkija voisi muodostaa omasta mielestään toimivat ryhmät haastattelua varten. Lisäksi observointiaineistoa voitaisiin peilata oppilaan omiin käsityksiin luokan käytännön toiminnasta.

Koska oppilaiden käsityksiä opetusharjoittelijan roolista ei ole tietääksemme aikaisemmin tutkittu, voimme arvioida saavuttaneemme uutta tietoa oppilaiden harjoittelijan rooliin liittyvistä käsityksistä. Tutkimuksemme perusteella voimme myös todeta, että opettajan ja opetusharjoittelijan roolit eivät ole täysin yhteen sovitettavissa. Koska tutkimuksessamme oli suhteellisen pieni oppilasmäärä ja kyseessä on tapaustutkimus, tutkimuksen tulokset eivät ovat yleistettävissä ainakaan kaikkiin Suomen harjoittelukouluihin. Tämä jo siitäkin syystä, että maamme opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen välillä on eroa. Toisaalta näinkin pienellä eri luokkatasoja edustavalla otoksella saimme kerättyä aineistoa, jossa oli jo havaittavissa kylläntymisen merkkejä (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 61-62). Näin ollen tulokset ovat yleistettävissä Jyväskylän Normaalikoulun kontekstiin, mutta ei ns. tavallisiin kouluihin.

Saatuja tuloksia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa oppilaiden sosiaalisia ihmissuhteita, niiden muodostumista ja merkityksellisyyttä, erityisesti tarkasteltaessa lyhytaikaisten ja pinnallisten ihmissuhteiden merkitystä lapselle. Oppilaan näkökulma olisi hyvä ottaa huomioon myös opetusharjoitteluiden erilaisia toteutusvaihtoehtoja pohdittaessa. Oppilaat toive pidemmistä harjoittelujaksoista helpottaisi oppilaan ja harjoittelijan välistä vuorovaikutusta ja auttaisi oppilaita suhtautumaan harjoittelijaan täysivaltaisempana luokan jäsenenä. Jauhaisen ja

Eskolan (1994, 119-120) mukaan tiedostamalla yhteisössä olevat roolit, voidaan myös selkeyttää jäsenten työnjakoa, joten tuloksiamme voisi hyödyntää esimerkiksi harjoittelukoulujen työnjakoa ja vastuukysymyksiä pohdittaessa.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa selvittää tutkittavia luokkia lisäämällä, kuinka paljon oppilaiden käsitykset opetusharjoittelijoiden roolista eroavat luokkakohtaisesti ja mistä nämä mahdolliset luokkakohtaiset erot oppilaiden käsityksissä johtuvat.

LÄHTEET

- Aksoy, N. 1998. Opinions of Upper Elementary Students about a "Good Teacher" (Case study in Turkey). Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association 28.-30.10.1998. Ellenville, NY.
- Alarmo, A.-J. 1999. Kentällä harjoittelusta hyötyvät kaikki. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 34, 79-83.
- Alarmo, A.-J. & Huvila, P. 2000. Harjoittelijan kokemuksia opetusharjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Brooks, Val. 2000. In the Lion's Den? Pupils and School-based Teacher Training. *Educational Studies*, 26,1, 101-114.
- Buchberger, F. 1998. Teacher Education in Europe. *European Education*, 30, 1, 44-96.
- Costley, D. 2000. Collecting the Views of Young People with Moderate Learning Difficulties. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay. *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Damon, W. 1977. *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. 1983. *Social and Personality Development*. London: W.W. Norton & Company.
- Damon, W. & Hart, D. 1988. *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. 2000. How Teacher Education Matters? *Journal of Teacher Education*, 51, 3, 166-173.
- Dockrell, J., Lewis, A. & Lindsay, G. 2000. *Researching Children's Perspectives: a Psychological Dimension*. Teoksessa A. Lewis & G. Lindsay. *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 46-58.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1998. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Andra upplagan. Stockholm: Liber.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology*. Cambridge: Blackwell.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Foster, R. 2000. Becoming a Secondary Teacher in France: a Trainee Perspective on Recent Developments in Initial Teacher Training. *Educational Studies*, 26, 1, 5-17.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. 1995. Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives. Teoksessa J.A. Hatch (toim.) *Qualitative Research in Early Childhood Settings*. Westport: Praeger Publishers, 135-154.
- Hamel, J. 1993. Case Study Methods. *Qualitative Research Methods*. Series 32. Newbury Park: Sage.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 93-109.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsityksiä opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Hyytinen, P. 2000. Didaktikko toimii kuin kätilö tai puutarhuri. *Opettaja* 34, 26-28.
- Isosomppi, L. 2000. Pitkäkestoinen työharjoittelu luokanopettajien koulutusohjelmassa. Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutin tutkimuksia 1. Jyväskylä: Gummerus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11. Helsinki: Edita.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.

- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.), Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85-90.
- Karjalainen, M. 1998. Haussa aito opettajapersoonallisuus. Opettaja 6, 20-21.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimisesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 194-217.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen selvitys 14. Opetushallitus.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 188-201.
- Korpinen, E. 1996. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. 4. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.
- Krokkfors, L. 1998. Hyvää opettajuutta etsimässä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 78- 82.
- Kutnick, P. J. 1988. Relationships in the Primary School Classroom. London: Butter & Tanner Ltd.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3.

uusittu painos. Porvoo: WSOY.

- Lahdes, E. 1996. Opettajan auktoriteetti –katoava luonnonvara? *Opettaja* 5, 35.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 110-119.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 235-254.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 31-45.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen – opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 64-94.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. 2. painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. *Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Tutkijaliiton julkaisu 85.
- Partanen, A. & Saukkonen, H. 1996. "Oot sie mejän uus harkka?" Joensuun normaalikoulun oppilaiden asennoituminen opetusharjoittelijoita kohtaan. Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Pietarinen, J. & Rantanen, S. 1997. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 225-241.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. *Sosiaalipsykologian oppikirja*. Porvoo: WSOY.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, J. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena., 26-51.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. *Kasvatuspsykologian*

- kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1997. *Group Processes in the Classroom*. 7th ed. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Soininen, M. 1995. Tiedon jakajasta tietämyksen rakentajaksi. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), *Muutosagenttiopettaja –luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. *Julkaisusarja B:48*, 159-174.
- Sura, S. 1995. Miten tieto voisi muuttua toiminnaksi? Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), *Muutosagenttiopettaja –luovuuden irtiotto*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. *Julkaisusarja B:48*, 175-190.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerluokan ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia.
- Thomas, J.A. & Montgomery, P. 1998. *Becoming a Good Teacher: Reflective Practise with Regard to Children's Voices*. *Journal of Teacher Education*, 49, 5, 372-381.
- Uusikylä, K. 1996. Oppilas on yksilö! Teoksessa H. Myyrä (toim.), *Koulun puolesta*. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 121-141.
- Vikainen, I. 1984. *Pedagoginen auktoriteetti*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:13.
- Vikman, K-M. 1997. Neljännen luokan oppilaiden näkemyksiä opettajan toiminnan syistä opetustapahtumassa. *Pro gradu –tutkielma*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Viljanen, E. 1992. *Koulumestarin koulutus*. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Vilpa, E. 1993. *Hyvä opettaja 3*. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi*. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 150-155.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. *Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa*.

Teoksessa H. Niemi (toim.), Opettajankoulutus modernin murroksessa.

Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 217-234.

Yleistietoa.Saatavilla www-muodossa:>URL:<http://www.norssi.jyu.fi/yleistietoa.htm>

> 19.5.2000.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa

Jyväskylä 30.08.2000

Hyvät vanhemmat,

Tämän luokan oppilaat on valittu tutkimukseen, jolla pyritään selvittämään oppilaiden käsityksiä opetusharjoittelijoiden roolista ja tehtävistä Normaalikoulun ala-asteen luokassa. Kyseessä on luokanopettajan koulutusohjelmaan kuuluva pro gradu –tutkielmamme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle.

Tutkimuksen aineisto tullaan keräämään oppilaiden kirjoitelmien ja ryhmähaastattelujen avulla. Tutkimusaineisto kerätään oppilaiden koulupäivän aikana Normaalikoululla syys-lokakuussa. Kaikki saamamme tiedot tullaan käsittelemään ja säilyttämään ehdottoman luottamuksellisesti.

Kattavan ja luotettavan tutkimusaineiston saamiseksi olisi erityisen tärkeää, että mahdollisimman monen oppilaan näkökulma tulisi esille. Pyydämmekin teiltä ystävällisesti, että lapsenne voisi osallistua kirjoitelmien tekoon ja haastatteluun.

Kunnioittavasti

Anne-Miia Liikanen
Käpyniementie 34
51440 Vuojalahti
p. 040-729 3776

Maarit Moisio
Emännäntie 21 B 38
40740 Jyväskylä
p. 050-325 3566

Pro gradu –ohjaajamme:
Anneli Eteläpelto, FT
p. 014-260 3257

✂ _____

Lapsemme: _____ (nimi)

saa ei saa osallistua tutkimukseen.

Allekirjoitus: _____

Pyydämme palauttamaan tämän osion oppilaan omalle luokanopettajalle
ma 11.9.2000 mennessä.

Liite 2: Semanttisen erottelun testi

Nimi: _____

Luokka: _____

huumorintajuinen	_____	_____	_____	_____	_____	tosikko
osaa opettaa	_____	_____	_____	_____	_____	ei osaa opettaa
reilu	_____	_____	_____	_____	_____	epäoikeudenmukainen
saa innostumaan oppimisesta	_____	_____	_____	_____	_____	tunneilla on tylsää
on oma itsensä	_____	_____	_____	_____	_____	esittää olevansa jotakin
huolehtii työrauhasta	_____	_____	_____	_____	_____	tunneilla on hulinää
tunneilla keskustellaan	_____	_____	_____	_____	_____	vain harjoittelija äänessä
tuttu	_____	_____	_____	_____	_____	vieras

Liite 3: Kirjoitelmaohjeet kalvolla

Seuraavat kohdat auttavat sinua miettimään harjoittelijaan ja harjoittelijan tehtäviin liittyviä asioita. Voit kirjoittaa myös muista harjoittelijaan liittyvistä asioista, jos haluat.

- ❖ Kuka harjoittelija on? Miksi koulussanne on harjoittelijoita?**
- ❖ Mitä harjoittelijat tekevät luokassasi? Mitä tehtäviä harjoittelijalle kuuluu?**
- ❖ Onko opettajalla ja harjoittelijalla jotakin eroa? Jos on, niin mitä?**
- ❖ Millainen opettaja harjoittelija on? Millaista on harjoittelijan tunneilla?**
- ❖ Millaista luokassasi on silloin, kun siellä ei ole harjoittelijoita?**

Liite 4: Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO 9.10.2000:

ROOLIODOTUKSET JA TEHTÄVÄT YLEENSÄ

- mitä opettajan ja luokan kesken on puhuttu harjoittelijoista?
- kuka harjoittelija on? (kuvailua)
- kuinka monta harjoittelijaa on ollut? monta vuodessa?
- tehtävät luokassa/välitunnilla/harjoittelun ulkopuolella

HARJOITTELIJA OPETTAJANA

- jäljitteleekö opettajaa vai opettaako omalla tavallaan
- erilaisen opetuksen hyvät ja huonot puolet
- harjoittelijoiden vaihtuvuus
- mikä tekee harjoittelijasta hyvän opettajan (*viittaus aineisiin*)
- onko olemassa sääntöjä, joita harjoittelijan tulee noudattaa

AUKTORITEETTIASEMAN ANSAITSEMINEN

- melua harjoittelijan tunneilla (*viittaa aineisiin*)
 - mikä aiheuttaa rauhattomuuden?
 - miten meluun suhtaudutaan? (miten oppilaat, miten harjoittelijat, puuttuuko ope)
- millaista järjestyksenpitoa oppilaat haluavat
- miksi harjoittelijaa totellaan huonommin (*viittaa aineisiin*)
- säännöistä poikkeaminen (tietämättömyys)
- jännittäminen (miksi harjoittelijat ei suutu helposti, *viittaa aineisiin*)
- milloin tai millaista harjoittelijaa totellaan (persoonallisuus, oikeus kontrolloida, asiantuntemus...)

VASTUU

- harjoittelijan oppilaantuntemus
- ongelmatilanteiden käsittely (kuka vastaa)
- opettajan ja harjoittelijan työnjako, yhteistyö

Liite 5: Kolmasluokkalaisten semanttisen erottelun tulosten taulukko

3. luokan oppilaiden vastausten prosentuaalinen jakautuma

(Moodiluokat tummennettuna)

TYTÖT						keskiarvo	
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen	17	62	17			tosikko	4,0
osaa opettaa	50	17	17			ei osaa opettaa	4,5
reilu	17	50	33			epäoikeudenmukainen	3,8
saa innostumaan oppimisesta	17	50	33			tunneilla on tylsää	3,8
on oma itsensä	50	40				esittää olevansa jotakin	4,5
huolehtii työrauhasta	50	17	33			tunneilla on hulinaa	4,2
tunneilla keskustellaan		50	50			vain harjoittelija äänessä	3,5
tuttu	33	17	50			vieras	3,8
POJAT							
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen		40	20		40	tosikko	2,6
osaa opettaa	50			40		ei osaa opettaa	3,8
reilu	50		20		20	epäoikeudenmukainen	3,8
saa innostumaan oppimisesta		20		50	20	tunneilla on tylsää	2,2
on oma itsensä	50		40			esittää olevansa jotakin	4,2
huolehtii työrauhasta	50			20	20	tunneilla on hulinaa	3,6
tunneilla keskustellaan	40		20	20	20	vain harjoittelija äänessä	3,2
tuttu			50		40	vieras	2,2
YHTEENSÄ							
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen	9	55	18		18	tosikko	3,4
osaa opettaa	54	9	9	18		ei osaa opettaa	4,2
reilu	37	27	27		9	epäoikeudenmukainen	3,8
saa innostumaan oppimisesta	9	37	18	27	9	tunneilla on tylsää	3,5
on oma itsensä	55	27	18			esittää olevansa jotakin	4,4
huolehtii työrauhasta	55	9	18	9	9	tunneilla on hulinaa	3,9
tunneilla keskustellaan	18	27	37	9	9	vain harjoittelija äänessä	3,4
tuttu	18	9	55		18	vieras	3,1

Liite 6: Kuudesluokkalaisten semanttisen erottelun tulosten taulukko

6. luokan oppilaiden vastausten prosentuaalinen jakauma (Moodiluokat tummennettuna)

TYTÖT						keskiarvo	
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen		30	30	40		tosikko	2,9
osaa opettaa	30	70				ei osaa opettaa	4,3
reilu	30	60	10			epäoikeudenmukainen	4,2
saa innostumaan oppimisesta	20	40	30	10		tunneilla on tylsää	3,7
on oma itsensä	20	60	10	10		esittää olevansa jotakin	3,9
huolehtii työrauhasta		60	20	10	10	tunneilla on hulinaa	3,3
tunneilla keskustellaan	10	40	50			vain harjoittelija äänessä	3,6
tuttu	10		30	40		vieras	2,8

POJAT							
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen		70	29			tosikko	3,7
osaa opettaa	14	87	14	14		ei osaa opettaa	3,7
reilu	14	29	43	14		epäoikeudenmukainen	3,4
saa innostumaan oppimisesta		43	14	43		tunneilla on tylsää	3,0
on oma itsensä	14	29	14			esittää olevansa jotakin	4,4
huolehtii työrauhasta	29	14	43		14	tunneilla on hulinaa	3,4
tunneilla keskustellaan	29	14	57			vain harjoittelija äänessä	3,7
tuttu		29	14	14	43	vieras	2,3

YHTEENSÄ							
	5	4	3	2	1		
huumorintajuinen		47	29	24		tosikko	3,2
osaa opettaa	24	64	6	6		ei osaa opettaa	4,1
reilu	24	47	24	6		epäoikeudenmukainen	3,9
saa innostumaan oppimisesta	12	47	24	24		tunneilla on tylsää	3,4
on oma itsensä	35	47	12	6		esittää olevansa jotakin	4,1
huolehtii työrauhasta	12	41	29	6	12	tunneilla on hulinaa	3,4
tunneilla keskustellaan	18	29	53			vain harjoittelija äänessä	3,6
tuttu	6	12	35	29	18	vieras	2,6

Liite 7: Kolmasluokkalaisen kirjoitelmanäyte

Harjoittelijaa on
tavallaan niin kuin
opettaja. Silloin
kun luokassa ei
ole harjoittelijaa
on rauhallisempaa.
Harjoittelijan
tunnilla on joskus
mukavaa joskus
ei. Jos harjoittelijat
pitävät meille
jonkun eläintumin
jossa keuhottaa
eläimistä, ja se on
todella kivaa.
Satu joka oli meillä
harjoittelijana
hän oli todella
mukava.

Liite 8: Kuudesluokkalaisen kirjoitelmanäyte

Harjoittelija on aivan samanlainen kuin opettajakin, vaikka he kyllä jännittävät paljon enemmän. Harjoittelijat opiskelevat ja ovat harjoittelevat työtään meidän koulussa ja heistä tulee "isona" myös opettajia. Harjoittelijat joskus kuuntelevat, kun oma opettaja opettaa ja joskus siis opettavat myös itse. Harjoittelijat tosiaan jännittävät enemmän kuin opettajat. Varsinkin nuoremat ja vähemmän aikaa opiskelleet harjoittelijat menevät paniikkiin jos, esim. piirbheitin ei toimi tai telkkarista on jotta jrti ja hän ei huomaa sitä. Harjoittelijat ovat yleensä tosi kivoja, paitsi jos he huutavat koko ajan. Tunneilla on yleensä tosi kivaa koska harjoittelijat keksivät kaikkea hauskaa, ettei koko ajan tarvitse istua hiljaa ja kuunnella, kun kun harjoittelijoita ei ole, on ehkä vähän rauhallisempaa, kun ollaan oman luokan kesken, mutta oikeastaan

(liite jatkuu)

ei paljontakaan erilaista.
Joskus harjoittelijat ärsyttävät, kun
he tuovat mukanaan hirveän liudan
kuuntelijoita jotka kyylläävät ja
katsovat koko ajan mitä tekee ja
paineitahan siinä tulee. Näin lopuksi
täytyy vielä sanoa, että on harjoit-
telijat ihan ok. kun he eivät
ole liian tosikkoja, niinkun ihan
vinkiksi vaan!

P.S. Niin ne harjoittelijat joskus
jännittää niin sen huomaa siitä, kun
naama punertuu ja kädet värisee,
mutta eihän ne harjoittelijat
piirtoheittimille mitään voi, joten
ei tarvitsisi paniikoida!

Liite 9: Kolmasluokkalaisten ryhmähaastattelusta litteroitu haastattelunäyte

- H2: Se ohje koskee varmaan kaikkia... Onko jotain ohjeita harjottelijoille mitä pitää tehdä silloin kun se on täällä koululla. Vai saako harjottelijat... tekeekö ne sitä mitä ne haluaa, saako ne itse päättää siitä mitä ne tekee?
- Anu: Ei, ne tekee sitä mitä pitää tehdä.
- H1: No, kuka niille sanoo, mitä niitten pitää tehdä?
- Anu: No ope kai.
- H2: Mitä mieltä Pasi on, onko harjottelijoille jotakin ohjeita mitä niiden pitää tehdä? Jotain mitä niiden pitää noudattaa?
- Pasi: No ei.
- H2: Eli ne saa tehdä mitä ne haluaa, silloin kun ne on täällä?
Itse saa päättää mitä tekee?
- Pasi: No kai niillä on joku paikka, mihin ne hakeutuu, opettajan luo, sen perässähän ne aina on...
- H1: Mistä ne saa sit päähänsä ne harjottelijat, että mitä ne teille millonkin opettaa? Ne opettaa aina vähän eri asioita, joskus helppoja matikanlaskuja, joskus ne on liikuntaa opettamassa. Ni keksiiks ne ihan itse, että jaa-a, tänään minä voisin opettaa vaikka tuota asiaa?
- Anu: Ne kattoo lukujärjestyksestä.
- H1: Ne kattoo lukujärjestyksestä. Mistä ne tietää sen, että mikä siellä on se asia mitä pitää tehdä?
- Mari: No jos ne opiskelee liikuntaa, ni silloin se varmaan on yleensä se liikunta.
- H2: No, teillä on varmaan aika paljon harjottelijoita täällä, ni osaatteko yhtään arvella, että kuinka monta harjottelijaa teillä vuoden aikaan oikein on? Voitte sanoa ihan jonkun määrän tai voitte sanoa sillei, että onko niitä hirveesti, normaalisti vai liian vähän vai kuinka paljon?
- Anu: Viiskymmentä.
- H1: Sanoitte viiskymmentä varmaan vuodessa. Mitäs Pasi?

Liite 10: Kuudesluokkalaisten ryhmähaastattelusta litteroitu haastattelunäyte

H2: Nii, eli niissä aineissa kirjoititte tosi hyvin ja erillä tavalla että siis minkälainen opettaja se harjoittelija on ja miten se opettaa. Sit aika monessa aineessa oli, että yleensä harjoittelija on hyvä opettaja. Mikä siitä tekee hyvän opettajan? Milloin harjoittelija on hyvä opettaja? ... Minkälainen sen pitää olla, että se on hyvä opettaja?

Sakari: Se ei niinku sählää tunnilla, silleen että se ei rupee iteksiään sekoilemaan siinä tälleen. Se on mukava.

Pekka: Ja harjoittelija on yleensä hyvin valmistautunut kuitenkin. Tehnyt paljon papereita ja hienot muistiinpanot. Ja sitten se aina kyylää tunnilla niitä. Sen takia ne on, se opettaa hyvin.

H2: Joo.

Saara: Ei mee paniikkiin, jos jotain niinku menee pieleen tai tälleen.

H1: Ei pienistä asioista sitten hermoonnu suotta.

H2: Oliko sulla vielä jotain?

Päivi: No, ei tee aina että kaikki opettajat tekee testejä.. tai että tekee jotain itu siihen tunnille...

Saara: Mielenkiintoisia.

Pekka: Ja silloin kun se ei tee muistiinpanoja, se on yleensä huono opettaja. Sen olen huomannut.

H1: Mistä sen huomaa?

Pekka: Sen huomaa siitä kun, se... no se niinku... tekee niinku tismalleen mitä opettajankirjassa sanotaan kuten: sitten sanot näin ja näin ja sitten yrität aikaansaada tomosta ja tommosta keskustelua ja annat tehdä noita tehtäviä ja annat läksyksi ton.

H1: Joo.

Pekka: Se on vähän semmosta että...

H1: Mites tytöt, ootteks te huomannu samaa? Huomaaks sen jos ei oo kunnolla valmistautunut?

Saara: Joo.