

KÄYTÄNNÖLLISTÄ TIETOA VAI TEORIAA?

Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna

Kasper Viitanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syky 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Viitanen, K. 2005. Käytännöllistä tietoa vai teoriaa? Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä käyttöteoriasta ja sen tutkimisesta opetusharjoittelussa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opiskelijan näkökulmasta, millaista hyötyä käyttöteorian käsitteestä on ollut opettajana kehittymiselle. Teoreettisen lähtökohdan ja viitekehyksen muodostavat opettajan ajattelun tutkimus käytännöllisen tiedon ja käyttöteorian käsitteiden avulla, sekä reflektiiviseen ohjauksikäsitteeseen perustuva oppiminen. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla neljää Jyväskylän OKL:n opiskelijaa, jotka suorittivat lukuvuoden 2003–2004 aikana viimeistä opetusharjoitteluaan. Haastateltavista kolme oli naisia ja yksi mies.

Opiskelijoiden haastatteluista koostunut aineisto jäsenneltiin teemoittain. Teemojen sisältöä analysoitiin suhteessa tutkimuksen teoreettiseen lähtökohtaan. Samalla aineiston perusteella teoreettista viitekehystä muokattiin ja laajennettiin edelleen. Analyysin tukena käytettiin käsittekarttoja kuvaamaan yksittäisten henkilöiden ajattelua ja toisaalta haastateltavien ajattelusta löytyviä yhteneväisyyksiä. Lopullinen analyysi koostuu aineiston, teorioiden ja muiden tutkimusten vuoropuhelusta.

Tulosten mukaan käyttöteorian käsitteen merkitys oli opiskeluiden loppuvaiheessa oleville opiskelijoille epäselvä. Opiskelijat olivat soveltaneet opiskelun alkuvaiheessa saamaansa käyttöteorian määritelmää itselleen parhaaksi katsomallaan tavalla, yksi haastatteluista oli hylännyt käsitteen kokonaan. Oman käyttöteorian kuvaamiseen ja kehittämiseen käytettiin enimmäkseen kirjoittamista, mutta myös yksinkertaisia käytännöllisiä kokeita.

Tutkimuksen perusteella opiskelijoita tulisi rohkaista tutkimaan oman ajattelun ja toiminnan suhdetta empiiristen kokeiden avulla. Käyttöteorian rakentumisen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan omat kokemukset.

Asiasanat: opettajat ajattelu, käyttöteoria, opetusharjoittelu, reflektiivisyys

1 JOHDANTO	5
1.1 Painiskelua käyttöteorian kanssa.....	5
1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja rakentuminen.....	6
2 REFLEKTIIVINEN KÄYTÄNTÖ JA KÄYTTÖTEORIA.....	9
2.1 Opetusharjoittelu ja reflektiivinen ohjauskäytäntö	9
2.2 Opettajan ajattelun kuvaaminen käyttöteorian avulla	14
2.2.1 Opettajan tieto.....	17
2.2.2 Käyttöteorian tiedostettu ja tiedostamaton osa.....	20
2.2.3 Uskomukset osana käyttöteoriaa	21
2.2.4 Tapoja jäsentää ja kuvata käyttöteorian sisältöä.....	23
2.2.5 Käyttöteorian ja opettajan ajattelun suhde käytäntöön	26
2.3 Tutkimukseen teoriaosan yhteenveto	29
3 TUTKIMUSKOHTENA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET JA KÄSITYKSET OPETUSHARJOITTELUSTA JA KÄYTTÖTEORIASTA.....	33
3.1 Tutkimuksen ongelmat ja niiden selvittämisen lähtökohdat.....	33
3.2 Teemahaastattelu ikkunana opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin	36
3.3 Haastatteluaineiston analyysi	39
4 OPISKELIJOIDEN KEHITYSTEHTÄVÄT	43
4.1 Motivaatio kehitystehtävänä - Sonja ja Jukka.....	44
4.2 Opettajana olon kokonaisvaltaisuus ja aikuisen paikka - Anni.....	49
4.3 Aito oleminen - Pia.....	53
4.4 Kehitystehtävien tarkastelu	57
5 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OMAA OPETTAMISTA OHJAAVASTA AJATTELUSTA	60

5.1 Opettaja mallina – arvot ja moraalit käyttöteoriassa	61
5.1.1 Opettaja esimerkkinä - Jukka	62
5.1.2 Omien arvojen suhde muihin – persoonalliset opetustavat - Anni	63
5.1.3 Opettaja on haluamattaankin roolimalli - Pia	64
5.1.4 Opettajan esimerkillisyyteen liittyvien käsitysten tarkastelu	65
5.2 Vuorovaikutus opettamisessa - oppilaan kohtaamisen tärkeys	67
5.2.1 Aitoa vuorovaikutusta - Pia	68
5.2.2 Vastavuoroisuus - Sonja	69
5.2.3 Luottamus - Anni	70
5.2.4 Tasa-arvoisuus - Jukka	73
5.2.5 Opettajan työn vuorovaikutukseen liittyvien käsitysten tarkastelu	74
6 KÄYTTÖTEORIA OPISKELIJAN APUNA	77
6.1 Jukka	77
6.2 Sonja	77
6.3 Pia	80
6.4 Anni	81
6.5 Käyttöteorian hyödyllisyyteen liittyvien tulosten yhteenveto	82
7 TULOSTEN TULKINTA JA PÄÄTÄNTÖ	84
7.1 Jatkotutkimusaiheet	88
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	90
LÄHTEET	92

1 JOHDANTO

1.1 Painiskelua käyttöteorian kanssa

Luokanopettajaksi opiskeluun kuuluu olennaisena osana opetusharjoittelut. Ensimmäisessä harjoittelussa opiskelija tutustuu opettajan työhön ja pääsee kokeilemaan sitä itse. Toisessa harjoittelussa opiskelijan haasteeksi asetetaan oman opettajuuden kehittäminen. Opiskelijalle tarjotaan apuvälineiksi teorioita, jotta hän ymmärtäisi tarkastella omaa toimintaansa osana suurempaa kokonaisuutta. Samalla opiskelija saattaa havaita, että hänen muistoissaan hyvänä pitämänsä toisen luokan opettaja toimikin vain yhdellä tavalla monista mahdollisuuksista. Jotta opiskelija pystyisi lukemattomista opetustavoista huolimatta löytämään oman tapansa tehdä työtä, hänelle tarjotaan avuksi teoriaa ja käsitettä opettamisesta, jonka sisältö on hänen itsensä päättävissä ja muokattavissa. Kiehtovassa käsitteessä häiritsee kuitenkin yksi asia. Se on niin joustava ja henkilökohtainen, ettei kukaan oikein pysty sanomaan mikä se on. Toisaalta opiskelija turhautuu kirjoittaessaan harjoittelustaan raporteja, joihin hänen on käytettävä jonkun tutkijan käsityksiä opettamisesta. Ne ovat tutkijan ajatuksia, eivät opiskelijan.

Seuraavissa harjoitteluissa opiskelija saattaa joutua tekemään valinnan. Hänen täytyy päättää haluaako hän edelleen kirjoittaa raporteissaan merkityksellisistä asioista, niistä ongelmista, jotka hänen omassa opetuksessa tuntuvat tärkeiltä. Jos opiskelija päättää kirjoittaa edelleen tärkeistä asioista, hän joutuu miettimään miten yhdistää pakollinen tutkijoiden näkemys opettamisesta omiin ajatuksiin. Alun alkaen hyödylliseltä kuulostanut käsite ei autakaan, vaan jättää opiskelijan ajatustensa kanssa yksin.

Vaikka opiskelijalle ei kukaan sitä kertoisikaan, hän saattaa lopulta ymmärtää, että samoin kuin vanhan toisen luokan opettajan kohdalla, myös tutkijan näkemys opettamisesta on vain yksi mahdollisuus monista. Jokaisen opettajan käyttöteoria tai käyttötieto, niin kuin opiskelija on kuullut käsitettä kutsuttavan, on jokaisen oma, henkilökohtainen, aivan kuten jokaisen tutkijan näkemys käyttöteoriasta on hänen omansa. Opiskelijan ei tarvitse yrittää sovittaa omaa ajatteluaan jonkun toisen mu-

kaan, vaan hän voi käyttää tutkijan ja muiden opettajien ajatuksia omiensa vertailukohtina. Helpottunut opiskelija huomaa, että painittuaan monta vuotta luulemansa vastustajan kanssa, tämä onkin aina ollut samalla puolella. Opiskelija vain miettii oliko painiminen välttämätöntä. Jos joku olisi alun perin kertonut asioiden todellisen laidan, olisiko opiskelija voinut käyttää aikansa painimisen sijasta johonkin hyödyllisempään?

1.2 Tutkimuksen lähtökohdat ja rakentuminen

Tutkimuksessani on tarkoitus pohtia käyttöteorian käsitteen soveltuvuutta ja tarkoituksenmukaisuutta opettajankoulutuksessa opiskelevien kehityksen apuvälineenä. Ajatus tutkimuksen aiheesta on kehittynyt koko opiskelun ajan opetusharjoitteluiden ja muun opiskelun yhteydessä. Ratkaisevina tekijöinä aiheen valinnan kannalta olivat kokemukseni ja havaintoni useista ristiriidoista käyttöteorian käsitteen, opettamisen harjoittelun, ohjaamisen ja muun opiskelun välillä. Ensimmäisistä harjoitteluista saakka käyttöteorian käsite on ollut mukana harjoitteluiden raportoinnissa ja harjoittelun tavoitteissa. Oma opettajana kehittyminen ja opiskelu on pyritty rinnastamaan oman käyttöteorian kehitykseen.

Ensimmäinen ristiriita ja samalla alkusysäys tutkimukselleni oli se, että käyttöteorian käsitettä ei käsitelty teorian eikä käytännön kannalta opiskelujen missään vaiheessa. Kun käsite ilmaantui toisen opetusharjoittelun raportointiohjeisiin, käyttöteorian olemuksen ymmärtämiseksi ei ollut olemassa laajempaa pohjaa. Käsitteen sisältö oli epäselvä, samoin kuin se, mihin sillä pyrittiin.

Toinen ristiriita selittää tavallaan edellistä, sillä harjoittelun ohjaajien, niin normaalikoulun kuin opettajankoulutuslaitoksen, näkemykset käyttöteoriasta eivät olleet yhdenmukaisia. Onko käyttöteorian muodostamisen ja rakentumisen lähtökohdana omat kokemukset ja tunteet vai teoreettinen ajattelu? Kuinka pitkälle opettajan työskentelyä ja päätöksentekoa ohjaa tietoinen ajattelu tai tieto siitä miten pitäisi toimia? Miten suhteuttaa omia tunteita ja reaktioita teoreettiseen tietoon, jolle opettajan työn tulisi perustua? Ei voi olettaa, että tämän kaltaisiin kysymyksiin löy-

tyisi yhtä vastausta, mutta samalla on vaikea päästä eteenpäin, jos ohjaajien käsitykset vaihtelevat suuresti.

Kolmas ristiriita liittyy edelliseen. Miten opiskelijana voi kehittää omaa käyttöteoriaansa, joka toisaalta muodostuu teoreettisesta tiedosta, mutta jonka perustan muodostaa kokonaisuudessaan oma henkilöhistoria, kokemukset ja uskomukset, jotka useimmiten ovat tiedostamattomia. Harjoitteluiden aikana ja niiden raportoinneissa keskeisellä sijalla on ollut pyrkimys yhdistää omat kokemukset ja teoreettinen tieto. Teorioita on käytettävä suurennuslasina, sihtinä ja hiekkapaperina, joiden avulla omaa toimintaa ja ajattelua tarkastellaan, eritellään, jäsennetään, sekä muotoillaan. Tällaisen toiminnan lopputuloksena pitäisi olla oppimista, opettajankoulutuksen näkökulmasta ammatillista kehittymistä. Miten sitten saada näkyviin, tutkia ja kehittää jotain tiedostamatonta?

Tutkimuksessa tarkastelen aiheitani opiskelijan näkökulmasta. Omat kokemukseni opiskelusta eivät voi olla vaikuttamatta aiheen käsittelyyn, sillä oma kokemukseni opettajan työstä ei vielä tutkimusta tehdessä ulotu paljoa opiskelijaa pidemmälle. Opiskelukokemukseni perusteella tutkimuksellani on hypoteesi, jonka mukaan oletettavasti myös muilla opiskelijoilla on ollut jonkinlaisia ongelmia käyttöteorian käsitteen ymmärtämisessä ja soveltamisessa. Hypoteesi on lähtökohta, mutta samalla ongelma tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Tutkijana pyrin nostamaan pääni vedenpinnan yläpuolelle ja välttämään tulosten vääristymisen vertailemalla omia, sekä opiskelutovereitteni ajatuksia teorioihin ja tutkimuksiin siitä, millainen käyttöteoria on, miten sen ajatellaan kehittyvän ja kuinka opettajankoulutusta ja varsinkin opetusharjoittelu pitäisi järjestää, jotta suotuisa käyttöteorian kehittyminen olisi mahdollista. Tässä suhteessa toimin tutkivana opettajana tai oikeastaan opiskelijana, joka toisaalta ui syvällä tutkimuksensa aiheessa, mutta samalla yrittää jäsenellä omaa tilaansa ja ympäristöään laajemmasta näkökulmasta.

Tutkimus rakentuu viidestä osasta, joista johdannon jälkeinen toinen osa vastaa perinteisen tutkimuksen teoriaosuutta. Käyttöteorian käsitteen määrittäminen on yksi tutkimuksen lähtökohdista, sekä toisaalta koko tutkimuksenteon ajan kestänyt prosessi, jonka tiivistäminen saattaa hyödyttää myös joitain muita aiheesta kiinnostuneita opiskelijoita. Toinen määrittelyprosessi on ollut opettajankoulutuksen ja var-

sinkin harjoitteluiden pohjana olevan teorian tai ideologian hahmottelu; miksi opiskelu on järjestetty niin kuin se on ja mitä harjoittelusta ja opiskelusta tällöin tulisi seurata?

Tutkimuksen kolmas luku kuvaa käytännössä sitä, kuinka opiskelijat pyrkivät opetusharjoittelussa kehittämään ja tutkimaan omaa käyttöteoriaansa. Kuvaan haastattelimieni opiskelijoiden käyttämiä tapoja tutkia ja kehittää omaa työtään, sekä heidän erilaisia kehittymiseen liittyviä pyrkimyksiään. Luku perustuu opiskelijoiden kuvauksiin heidän kehitystehtävistään viimeisessä opetusharjoittelussa.

Neljännessä luvussa kuvaan tutkimukseni opiskelijoiden käyttöteorian sisältöä käsitteellisellä tasolla. Jäsennyksessäni käyttöteorian sisältöä ei ole sidottu mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen. Pyysin haastatteluvaiheessa opiskelijoita kertomaan oman opettamisen kannalta tärkeistä käsitteistä, periaatteista tai ajatuksista

Tutkimuksen viidennessä luvussa esitän haastateltujen kokemuksia käyttöteoriasta ja erityisesti siitä, miten omaa opettajaksi kehittymistä on käyttöteorian avulla pystytty tukemaan tai käsittelemään opetusharjoitteluissa tai muuten opinnoissa.

Viimeisessä pohdintaosassa pyrin etsimään vastauksia tutkimuksen perustana oleviin ristiriitoihin, sekä tutkimukseni peruskysymykseen: millaista hyötyä käyttöteorian käsitteestä on ollut opiskelijoille oman kehittymisen välineenä? Samalla pyrin pohtimaan teorioiden ja opiskelijoiden kokemusten perusteella, millaisissa olosuhteissa käyttöteorian käsite voisi hyödyttää opiskelijoita nykyistä enemmän tai paremmin.

Seuraavassa luvussa olen pyrkinyt selvittämään sitä, mihin opetusharjoittelussa ja opettajaksi opiskelussa pyritään. Koska opiskelijat ovat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita, tarkastelun perustana toimii Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas ja opetussuunnitelma.

Teoriaosuuden toinen pääluku käsittelee sitä, mitä käyttöteorian käsitteellä tarkoitetaan eri yhteyksissä. Yksi tapa erotella erilaisia teoreettisia näkemyksiä perustuu siihen, millaisena opettajan ajatteluun liittyvä tieto nähdään. Toinen tapa on pohtia käyttöteoriaan sisältyvän tiedostetun ja tiedostamattoman ajattelun suhdetta, sekä samalla käyttöteorian sisältöä. Tärkeä pohdinnan aihe on myös se, miten käyttöteoria ja opettajan ajattelu yleisemmin näkyy ja toteutuu käytännössä.

2 REFLEKTIIVINEN KÄYTÄNTÖ JA KÄYTTÖTEORIA

Opettajaksi opiskeleva on opetusharjoittelussa teoreettisen ja käytännöllisen maailman leikkauspisteessä. Toisaalta opetusharjoittelulla ja opettajankoulutuksella on omat teoriansa ja käytäntönsä ja toisaalta opettajan ajattelun määrittelyllä ja käyttöteorialla omansa. Tutkimuksen tarkoituksena on siis tavallaan pohtia sitä, kuinka hyvin nämä kaksi maailmaa yhdessä auttavat opiskelijaa kehittymään opettajana. Reflektiiviseen ohjauskäsitykseen ja konstruktiiiviseen oppimiseen perustuvalla opetusharjoittelulla on teorioihin, tutkimuksiin ja käytäntöön pohjautuen tietynlaiset tavoitteet ja vaatimukset sopivista oppimisolosuhteista. Samoin käyttöteorian ja opettajan ajattelun tutkimukseen perustuen omaa ajattelua ja toimintaa voi kehittää tietyillä tavoilla.

Seuraavassa alaluvussa on esitetty tiivistetysti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelman teoreettista taustaa, sekä harjoittelulle asetettuja tavoitteita. Toisessa luvussa pyrin jäsentämään käyttöteorian käsitettä ja kolmannessa alaluvussa tekemään yhteenvedon siitä, miten käyttöteorian käsite ja okl:n opetussuunnitelma liittyvät opiskelijan omaan käyttöteoriaan ja opetusharjoitteluihin.

2.1 Opetusharjoittelu ja reflektiivinen ohjauskäytäntö

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opinto-oppaan mukaan opetusharjoittelua pidetään tärkeimpänä osana opettajaksi opiskelua. Vastaavasti tutkimusten mukaan opiskelijat arvostavat juuri koulutuksen käytännönläheisiä opintoja. Kiviniemen mukaan opettajaksi opiskelevat ovat kokeneet juuri opetusharjoittelun tärkeäksi ja myös hyödylliseksi koulutuksensa elementiksi. (Kiviniemi 2003, 63.)

Opinto-oppaan mukaan harjoittelussa mahdollistuu osallisuus asiantuntijayhteisössä ja samalla koulutuksen pedagogiset teoriaopinnot ja opetuksen käytäntö kytkeytyvät yhteen. Tavoitteena on, että harjoittelusta ja pedagogisten opintojen teemoista syntyy käytännön ja teorian vuoropuhelu, jonka pohjalta opiskelija rakentaa omaa pedagogista ymmärrystään. Harjoittelussa ja yleensäkin opettajaksi kasvussa

edellytetään reflektiivistä otetta ja dialogista suhdetta ohjaajiin. Opiskelijan työvälineenä omien havaintojen, kokemusten ja oivallusten kokoamisessa mainitaan oppimispäiväkirjat, joiden materiaalia hyödynnetään harjoitteluraporteissa, ryhmäkeskusteluissa, itsearvioinnissa ja oman opetusfilosofian rakentamisessa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 108–111.)

Mitä reflektiivinen ote tarkoittaa opetusharjoittelussa ja millainen voisi olla dialoginen suhde opiskelijan ja ohjaajien välillä? Schön (1987) kuvaa osuvasti harjoitteluun liittyviä käytänteitä, sekä harjoittelun maailman ja todellisen työelämän suhdetta. Hänen mukaansa harjoittelun ohjaukseen ja toteutukseen vaikuttaa se, millaista tietoa opettajan ajatellaan työssään tarvitsevan. Eri tiedonkäsityksiin perustuen Schön kuvaa kolmea erilaista tapaa toteuttaa opetusharjoittelu.

Schönin (1987) mukaan, kun ihminen oppii jonkun ammatin, hän joutuu perehtymään ammattia harjoittavan yhteisön perinteisiin ja yhteisön luomaan käytänteiden maailmaan. Hän oppii yhteisössä käytettävän kielen, tapoja, arvostuksia, systemaattista tietoa, sekä kokemukseen ja käytäntöön liittyvää tietoa. (Schön kutsuu tällaista tietoa nimellä ”knowing-in-action”). (Schön 1987, 36–37.)

Ammattiin perehtymiseen on olemassa monia tapoja. Joskus ammatin voi oppia kokonaan yksin mutta useammin ammatti opitaan joko oppipoika- menetelmällä, tai osallistumalla työharjoitteluun. Työharjoittelu on tilanne, joka on suunniteltu ammatin käytännön oppimista varten. Todellista työtä jäljittelevissä olosuhteissa opiskelija oppii tekemällä, vaikka tekeminen harjoittelussa ei vastaakaan tekemistä oikeassa työelämässä. Harjoittelussa suoritetaan projekteja, jotka simuloivat tai yksinkertais- tavat käytäntöä, tai toteuttavat todellisen työelämän projekteja tarkan valvonnan alai- sina. Harjoittelu on virtuaalimaailma, suhteellisen vapaa todellisen työn paineista, häiriötekijöistä ja riskeistä viitaten kuitenkin todelliseen opettajan työhön. Harjoittelu on eräänlainen välitila todellisen maailman ja akateemisen maailman välillä. Se on myös oma kollektiivinen maailmansa, jolla on omat materiaalinsa, työkalunsa, kie- lensä ja arvostuksensa. Harjoittelu koostuu tietyistä tavoista nähdä, ajatella ja toimia, jotka opiskelijan kannalta muodostuvat Schönin mukaan pidemmälle mentäessä hy- vin hallitseviksi. (Schön 1987, 37.)

Harjoittelun aluksi harjoittelijalle annetaan muutamia näkyviä tai näkymättö- miä tavoitteita. Harjoittelijan täytyy oppia tunnistamaan kompetentti ammattitaito tai

käytäntö. Harjoittelijan täytyy rakentaa mielikuva, arvio siitä miten itse suhteutuu tai suhtautuu käsitykseen hyvästä opettamisesta, sekä löytää jonkinlainen reitti siitä, millainen hän on siihen, millaiseksi hän haluaa. Harjoittelija joutuu ottamaan kantaa harjoittelun piileviin vaatimuksiin siitä, että todellinen työ on olemassa oppimisen arvoisena, opittavana ja esitettynä työn perusteisiin pohjautuvana harjoittelussa. Toisin sanoen, harjoittelu vastaa jollain tavalla todellista työtä. Harjoittelija joutuu oppimaan harjoittelun käytännön, sen työkalut, metodit, projektit ja mahdollisuudet ja suhteuttamaan ne omiin mielikuviinsa siitä, millaiseksi opettajaksi hän itse haluaa ja miten hän sellaiseksi päätyy. Harjoittelu suoritetaan jonkinlaisena yhdistelmänä tekemällä oppimista, interaktiolla toisten opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa, sekä epäselvemmällä taustaoppimisella. (Schön 1987, 37–38)

Harjoittelijat oppivat kahdella tavalla. Toisaalta he oppivat jotain ammatin käytännöstä, toisaalta he opiskelevat sellaisia alaansa liittyviä asioita, joita Schön vertaa pianonsoittajan asteikkoihin ja kolmisointuihin. Opettajan työssä vastaavia perustekniikoita on mainittu opinto-oppaassa opetustyön perusteissa, joita ovat mm. opetuksen suunnittelutyö, ohjaaminen ja arviointi. Näitä asioita harjoitellaan vanhemman ohjaajan valmennuksessa. Ohjaajan päätehtäviä ovat demonstroiminen, neuvominen, kysyminen ja kritisointi. (Schön 1987, 38.)

Useimmissa harjoitteluissa opiskelijat kuuluvat opiskelijaryhmiin, joiden jäsenet voivat olla yhtä tärkeitä toisilleen kuin ohjaajat. Opiskelijaryhmän avulla harjoittelija sopeuttaa itsensä harjoittelun maailmaan oppien uusia ajattelun ja toiminnan tapoja. Tällainen altistumisen ja mukautumisen avulla tapahtuva oppiminen on usein tiedostamatonta, vaikka siitä saattaa tulla tietoiseksi myöhemmin opiskelijan siirtyessä erilaiseen asetelmaan, esimerkiksi kenttäharjoitteluun tai sijaiseksi. (Schön 1987, 38.)

Schönin mukaan näkemyksemme harjoitteluissa tapahtuvasta työskentelystä riippuu osittain siitä, millainen käsitys meillä on siitä tiedosta, joka on tarpeellista tai oleellista ammatilliselle kompetenssille. Esimerkiksi formaalin tai praktisen tiedon arvostus näkyy harjoittelussa. (Schön 1987, 38–39.) Tällä perusteella Schön esittää kolme erilaista tapaa toteuttaa harjoittelu.

Ensimmäiseksi, jos käsitys ammattiin liittyvästä tiedosta on faktoihin, sääntöihin ja menetelmiin, sekä niiden liittämiseen ongelmattomiin instrumentaalisiin ongelmiin perustuva, harjoittelulla on puhtaasti tekninen luonne.

Toisena mahdollisuutena on Schönin mukaan ajatella kuten manageri, lakimies tai opettaja. Tällöin opiskelija oppii faktojen lisäksi sen miten taitavat ammattilaiset päättävät ja ratkaisevat ongelmatilanteet ja sen, miten he päätyvät yhdistämään yleistä tietoa yksittäisiin tapauksiin. Oletuksena on, että kaikkiin tilanteisiin on olemassa oikea ratkaisu, jokin osa ammatillisessa tiedossa, joka toimii kyseisessä tapauksessa ratkaisuna. (Schön 1987, 39.)

Krokforsia (2003) mukailleen edellisiä opetusharjoittelun ohjauskäytäntöjä voisi kutsua teknis-rationaalisiksi. Krokforsin mukaan teknis-rationaalisessa ohjauskäytännössä ajatellaan, että opettaminen koostuu tietyistä taidoista, joita voidaan siirtää opiskelijalle opettamisen metodina. Teknisessä ohjausperinteessä ei oteta huomioon tai pohdita opetuksen laajoja lähtökohtia, eikä siinä yleensä huomioida opetuksen eettisiä ja moraalaisia valintoja. (Krokfors 2003, 23–24).

Schönin mukaan riippuu ohjaajan näkökulmasta, haluaako hän vahvistaa opiskelijan käsitystä ammattitaidosta sääntöihin ja menetelmiin perustuvana vai haluaako hän vahvistaa toiminnan aikaista reflektiota, jossa opiskelija joutuu itse kehittämään uusia sääntöjä ja metodeja epävarmoissa, ainutkertaisissa konfliktitilanteissa. (Schön 1987, 39.)

Kolmannessa Schönin kuvaamassa harjoittelun toteutustavassa keskitytään toiminnan aikaiseen reflektioon. Tällöin joudutaan olettamaan, että olemassa oleva ammatillinen tieto ei sovellu joka tilanteeseen ja että kaikilla ongelmilla ei ole oikeaa ratkaisua. Tällöin harjoittelussa ei ole kyse pelkästään uusien päätöksentekomenetelmien kehittymisestä, vaan opiskelija oivaltaa uusia asioita, konstruoi ja testaa käytännössä omia uusia strategioitaan sekä ongelmien asettelutapoja. Schön huomauttaa kuitenkin, että kolmas tapa ajatella ja järjestää harjoittelua ei välttämättä tarkoita sitä, että kaksi edellistä olisivat turhia. Schönin mukaan on mahdollista, että toiminnan aikaista reflektiota opitaan ensin opetuksen perusteiden ja perussääntöjen kautta. Vasta lopuksi opitaan kehittämään omia uusia sääntöjä. (Schön 1987, 39–40.)

Kuvatessaan reflektiivistä ohjauskäytäntöä Krokfors (2003) esittää, että tällaiseen ohjauskäsitykseen perustuva opettajankoulutus asettaa tavoitteekseen ”ajattele-

van opettajan.” Ajattelevan opettajan taitoihin kuuluu opetuksen teknisen taitojen lisäksi analysointitaito, tiedostamisen taito ja oppilaantuntemuksen taito. Analysointitaitoa on kyky analysoida luokan ja koulun toimintaa ja sen tietoisia ja tiedostamattomia päämääriä. Tiedostamisen taitoon kuuluu opetuksen päätöksiin ja valintoihin sisältyvien eettisten ja moraalisten ulottuvuuksien ymmärtäminen. Oppilaantuntemuksessa korostuu kyky nähdä oppilaat yksilöinä ja tunnistaa heidän yksilölliset tarpeensa ja taipumuksensa. (Krokkfors 2003, 24–25)

Schön huomauttaa, että käytännön työn harjoittajien toimintaan sidottu tieto (knowing-in-action) ei ole sama asia kuin yliopistoissa opetettava professionaalinen tieto. Jokaisessa tapauksessa kysymys näiden tietojen suhteesta tulisi pysyä avoimena. Toimintaan sidottu tieto voi perustua ja olla sovellus formaalista tiedosta, sillä voi olla päällekkäisiä tai sivuavia merkityksiä tai se voi olla kokonaan perustumatta formaaliin tietoon. Toimintaan sidottu tieto voi synnyttää uutta vastaavaa tietoa reflektion tuloksena, eikä uuden tiedon syntyminen rajoitu yliopistoperustaiseen tietoon opettamisesta. (Schön 1987, 40.)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (2003–2005) opetusharjoittelut on jaettu viiteen osaan seuraavasti:

Opettajaharjoittelu 1: Kohtaamisia – tutustuminen opettajan työhön

Opettajaharjoittelu 2: Opetustyön perusteet

Opettajaharjoittelu 3: Opetuksen perusteista käyttöteorian rakentumiseen

Kenttäharjoittelu: Opettaja, kouluyhteisö ja ympäristö

Opettajaharjoittelu 4: Ammatillinen itseohjautuvuus

Ensimmäisessä harjoittelussa pyritään pohtimaan oman toiminnan perusteita suhteessa aikaisempiin koulukokemuksiin oppimisesta ja opettamisesta. Toisessa harjoittelussa keskitytään opettajan työn suunnitteluprosesseihin ja toisaalta pyritään syventämään omaa kokemuspohjaista tietoa pohtimalla kokemusten yhteyttä teoreettiseen tietoon. Opinto-oppaan määritelmän mukaan toisessa opetusharjoittelussa opiskelijoita johdatetaan oman käyttötiedon tiedostamiseen ja rakentamiseen. Opiskelijan on tarkoitus kehittää reflektion taitoja erityisesti suhteessa opetuksen ja oppimisen ta-

voitteelliseen suunnitteluun ja toteutukseen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 129, 139.)

Kolmas harjoittelu on sidottu sivuaineopintoihin ja sen aikana harjoitellaan oppiainekohtaisten laajojen kokonaisuuksien suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Harjoittelun aikana opiskelija pyrkii edelleen jäsentämään omaa käyttöteoriaansa. Kenttäharjoittelun tavoitteena on laajentaa opiskelijan näkemystä opetus- ja kasvatustyöstä suhteessa yhteiskuntaan. Harjoittelusta laaditaan raportti, jossa keskeistä on tarkastella omaa käyttöteoriaa, sekä oppilaitoksen toimintojen yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 139, 143–144.)

Viimeisessä, viidennessä harjoittelussa tavoitteena on yhdistää kaikki edeltävät opinnot ja käsitellä opettajan työtä kokonaisuutena. Harjoittelussa toteutetaan ammatillista itseohjautuvuutta ensisijaisesti opiskelijan itselleen asettaman ammatillisen kehitystehtävän ja tutkimusongelman kautta. Harjoittelusta laaditaan raportti, jossa opiskelija kuvaa siihenastisessa koulutuksessa saavuttamaansa ammattitaitoaan harjoittelun kehitystehtävän ja tutkimusongelman mukaisesti. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 144.)

2.2 Opettajan ajattelun kuvaaminen käyttöteorian avulla

Käyttöteoria voi olla yleisesti nimi opettajan työtä ohjaavalle ajattelulle. Käyttöteorian käsite sisältää kuitenkin erilaisia olettamuksia opettajan ajattelusta sekä tiedosta, joka opettajan työskentelyä ohjaa. Kuten käsitteen nimestä selviää, tarkoituksena on ottaa perinteisen tieteellisen tiedon lisäksi huomioon opettajan käytännöllinen eli praktinen tieto.

Argyriksen ja Schönin (1982) mukaan käyttöteoria (theory-in-use) on osa henkilön toimintaa ohjaavaa toiminnan teoriaa (Theory of Action). Toiminnan teoria jakautuu henkilön kannattamiin teorioihin (espoused theory) sekä käyttöteorioihin. Näistä käyttöteoria on se, joka kirjoittajien mielestä todellisesti ohjaa henkilön toimintaa. Kannatettujen teorioiden avulla ihmiset selittävät omaa toimintaansa mutta kannatetut teoriat saattavat olla ristiriitaisia käyttöteorioiden kanssa. (Argyris & Schön 1982, 29–34)

Argyris ja Schön (1982) olettavat käyttöteorioiden sisältävän hiljaista tietoa (tacit knowledge), johon kuuluu olettamuksia omasta itsestä, toisista, olosuhteista sekä siitä, miten oma toiminta, sen seuraukset ja käsillä oleva tilanne liittyy toisiinsa. Hiljaisen tiedon ominaisuuksiin kuuluu se, että siitä on harvoin tietoinen. Käyttöteoriaan liittyykin näkemys tiedosta, jonka mukaan me tiedämme enemmän kuin osaamme sanoilla ilmaista ja enemmän kuin toiminnassamme näkyy. (Argyris & Schön 1982, 10)

Laajimmillaan käyttöteoriat käsittävät kaikki henkilön arkielämään liittyvät olettamukset omasta itsestä, toisista ihmisistä ja ympäristön esineistä ja ilmiöistä. Kirjoittajat kuvaavat käyttöteorioita jokapäiväiseksi tieteen mikrokosmoksi. Argyris ja Schön kirjoittavat useista käyttöteorioista, sillä ne muodostavat kirjoittajien mukaan monimutkaisen verkoston, jossa erilaiset käyttöteoriat voivat liittyä toisiinsa ja olla järjestäytyneenä monilla eri tavoilla. (Argyris & Schön 1982, 8)

Argyris ja Schön (1982) kuvaavat kahta erilaista käyttöteorian rakentumisen tapaa. Osa käyttöteorian rakentumisesta, eli oppimisesta, on suoraviivaista kokemusten karttumista. Paremmat ja laajemmat käyttöteorian osaset korvaavat vanhat ja toiminnasta tulee tehokkaampaa. Toinen harvemmin ja epäsäännöllisemmin tapahtuva rakentuminen koskee käyttöteorioiden taustalla olevien perusolettamusten muutosta. Jotta käyttöteorioiden perusolettamukset voisivat muuttua, tarvitaan kirjoittajien mukaan selkeä ristiriita tai dilemma omien aikomusten ja toiminnan seurausten välillä. Kirjoittajat toteavat kuitenkin, että ihmiset pyrkivät viimeiseen asti pitämään yllä vanhoja käyttöteorioitaan, sillä toimiakseen tehokkaasti, ihmisten täytyy voida luottaa käyttöteorioihinsa ja toimia niiden mukaisesti. (Argyris & Schön 1982, 29–34)

Osterman ja Kottkamp (2004) sekä Ojanen (2000) käyttävät käyttöteorian (theory-in-use) käsitettä Argyriksen ja Schönin (1982) tarkoittamalla tavalla. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 2002) taas käyttävät käyttöteorian käsitettä kuvaamaan laajasti opettajan työtä ohjaavaa abstraktia ajattelua. He ovat yhdistäneet käyttöteorian alle useita opettajan ajattelua kuvaavia käsitteitä. Ratkaisu on sinänsä varsin käytännöllinen, sillä monet käsitteistä ovat lähellä toisiaan.

Käyttöteorialle osittain rinnakkaisia opettajan ajattelua kuvaavia käsitteitä ovat mm. Elbazin (1983) ja Johnstonin (1992) käyttämä käytännöllinen tieto (Practical

Knowledge), Schönin (1987) sekä Ethellin ja McMenimanin (2000) toimintaan sidottu tieto (Knowing-in-Action, Knowledge in Action), Patrikaisen (1997) ja Husun (2002) käyttämät opettajan pedagoginen ajattelu ja tietäminen (Pedagogical Knowing), sekä Connellyn ja Clandinin (1995) opettajan persoonallinen käytännöllinen tieto (Personal Practical Knowledge). Yhteistä näissä käsitteissä on ajatus siitä, että opettajan työtä ohjaava ajattelu sisältää tieteellisen tiedon sijasta enimmäkseen käytännöllistä tietoa.

Pyrin tutkimuksessani käyttämään aina kunkin tutkijan alkuperäistä opettajan ajattelua kuvaavaa käsitettä. Käyttöteoriaa käytän yleisesti Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) tapaan (kts. s 23) kuvaamaan laajasti opettajan tai opiskelijan työhön liittyvää ajattelua. Tämä tapa on ristiriidassa käsitteen alkuperäisen merkityksen kanssa, jossa käyttöteoria (theory-in-use) on nimenomaisesti erotettu henkilön käsitteellisestä ajattelusta (espoused theory). Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) jaottelussa käyttöteoria vastaa käytännöllisen tiedon (Practical Knowledge) määritelmää, johon sisältyy sekä kokemuksellista tietoa, että käsitteellistä tietoa.

Päätös käyttää käyttöteoriaa jälkimmäisessä merkityksessä perustuu tapaan, jolla käsite on esitelty opetusharjoitteluiden yhteydessä opiskelijoille. Jyväskylän norssin www-sivuilla on opiskelijoille tarkoitettu käyttötiedon määritelmä, joka sisältää erilaisia omaan opettamiseen liittyviä käsityksiä. Käyttötieto on rinnastettu käyttöteorian käsitteeseen. (Jyväskylän normaalikoulun www-sivu. <http://www.norssi.jyu.fi/opetusharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/opettajan_kayttotieto.htm > 13.11.2005)

Aloitin teoriajakson kuvaamalla tarkemmin eroja opettajan ajattelua kuvaavien käsitteiden välillä, sekä sitä, miten erilaiset käsitykset opettajan tiedosta näkyvät tutkimuksissa sekä samalla opettajan ajattelun määritelmässä. Luku perustuu Fenstermacherin (1994) aihetta käsittelevään artikkeliin. Toinen luku koskee käyttöteorian käsitettä, sen yleisiä määritelmiä ja ajatusta siitä, että osa käyttöteoriaan kuuluvasta tiedosta on tiedostamatonta. Luvun päälähteinä ovat Ojasen (2000) sekä Ostermanin ja Kottkampin (2004) kirjoitukset.

Kolmannessa luvussa tarkastelen erilaisia tapoja jäsenellä opettajan ajattelun sisältöä. Käyttöteorian sisältöä voi lähestyä erilaisten käsitteiden ja jaotteluiden avulla. Yksi keskeinen käyttöteorian tiedostamatonta puolta kuvaava käsite on uskomus.

Imagin käsitteen avulla taas voidaan tutkia ja jäsentää opiskelijan käyttöteoriaa ottaen huomioon niin tiedostettu kuin tiedostamaton tieto.

Luvun lopuksi esittelen Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, 2003) teoreettisen jäsenyyksen siitä, kuinka käyttöteoria ja opettajan ajatteluprosessit yhdistyvät käytännön toimintaan.

2.2.1 Opettajan tieto

Fenstermacher (1994) painottaa opettajan tiedon perusteiden pohtimisen tärkeyttä, jotta voitaisiin ymmärtää, mistä erilaisissa opettajan ajattelun ja toiminnan tutkimussuunnissa on kyse. Asia on myös tärkeä opiskelijan kannalta, joka miettii, millaiset asiat kelpaavat harjoitteluraportin aineksiksi, tai hieman syvällisemmin, mikä merkitys omilla kokemuksilla on suhteessa toisten kokemuksiin tai teoreettiseen tietoon. Koska käyttöteorian käsite ei ole mitenkään vakiintunut, Fenstermacherin lähestymistapa tarjoaa vaihtoehtoja ja näkökulmia sen pohtimiseen, mitä käyttöteoria tarkoittaa. Toisaalta opettajan tiedon määrittely antaa historiallista perspektiiviä ja auttaa ymmärtämään vaikeuksia, joita yliopistossa tapahtuva opettajankoulutus kohtaa, kun perinteellistä tieteellistä tutkimusta ja sen tuloksia yritetään soveltaa opettajan työn käytäntöön. (Fenstermacher 1994, 4.)

Fenstermacher käyttää apunaan katsauksessa opettajan tietoa käsitteleviin tutkimuksiin neljää kysymystä: Mitä tiedetään tehokkaasta ja vaikuttavasta opetuksesta, mitä opettajat tietävät, millainen tieto on tärkeää opettamisessa ja kuka tuottaa opettamista koskevaa tietoa. (Fenstermacher 1994, 5.)

Tutkimukset, jotka vastaavat ensimmäiseen kysymykseen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta tuottavat tietoa, jota Fenstermacher nimittää formaaliksi tiedoksi. Tällainen tieto on perinteisessä mielessä tieteellistä tietoa. Fenstermacher mainitsee esimerkkinä prosessi- produktitutkimukset. Tämän kaltaisissa tutkimuksissa ei pyritä varsinaisesti tutkimaan opettajan tietoa, vaan tuottamaan teorioihin ja menetelmiin pohjautuvaa tietoa hyvästä opettamisesta. Tällainen tieto on luonteeltaan yleispätevää ja sovellettavissa yksittäisiin tapauksiin. Tutkimusten tuottamaa tietoa on siis mahdollista käyttää ohjeena opettajien työtä varten. (Fenstermacher 1994, 6-7)

Tutkimukset, jotka pyrkivät vastaamaan toiseen kysymykseen, mitä opettajat tietävät, tuottavat tietoa, jota Fenstermacher nimittää praktiseksi tiedoksi. Vastakohtana sille, mitä opettajan tulisi tietää, näissä tutkimuksissa pohditaan, mitä opettajat jo tietävät omasta ammatistaan ja niissä kiinnitetään erityistä huomiota opettajien työssä kokemuksen kautta hankkimaan tietoon. (Fenstermacher 1994, 6.)

Fenstermacher erottaa opettajan praktista tietoa käsittelevät tutkimukset kahteen eri tutkimushaaraan. Ensimmäinen perustuu Elbazin (1983), sekä Connellyn ja Clandinin (1995) tutkimuksiin. Toinen perustuu Schönin (1987) näkemykseen reflektiivisestä ammatillisesta. Tutkimussuuntien välillä on Fenstermacherin mukaan yksi merkittävä ero. Elbazin tutkimuksessa kuvataan yhden opettajan käytännöllistä tietoa (practical knowledge) ja sitä, mitä opettaja itse uskoo ja tietää omasta työstään. Samoin Connelly ja Clandinin tutkivat opettajan yksilöllistä käytännöllistä tietoa (personal practical knowledge) sen kautta, miten opettajat kertovat ja kuvailevat omaa työtään. Kun opettajan tieto tässä tutkimushaarassa on peräisin opettajan tarinoista ja narratiivisesta tutkimuksesta, Schönin ajatteluun perustuvassa tutkimussuunnassa opettajan tieto näkyy toiminnassa ja tekemisessä. (Fenstermacher 1994, 9-14.)

Fenstermacherin jaottelu kärjittää tutkimusten eri painotuksia, mutta auttaa ymmärtämään opettajankoulutukseen ja opetusharjoitteluun liittyvää perusongelmaa. Kysymys on siitä, voivatko opiskelijat saada näkyviin omaa henkilökohtaista opetusta ohjaavaa tietoa pelkästään kirjoittamalla siitä harjoitteluraportissa tai keskustelemalla siitä ohjaajien tai opiskelutoverien kanssa.

Fenstermacherin jaottelussa Connelly ja Clandinin mukaan opettajien kuvaukset ja näkemykset saavat jo sinänsä tiedon statuksen, kun taas Schönin mukaan tieto liittyy toimintaan, jolloin tarkoituksena on selvittää, millainen tieto vaikuttaa luokkahuoneessa mihinkin opettajan tekemiseen, sekä kuinka opettajan tieto muuttuu erilaisten tilanteiden ja toiminnan tuloksena. (Fenstermacher 1994, 9-14.)

Kolmas kysymys, mikä tieto on tärkeää opettamisessa, sitoo kaksi edellistä kysymystä toisiinsa ja on myös tärkeä harjoitteluiden kannalta. Tarvitseeko opettaja työssään tieteellistä formaalia tietoa ja millaista on se praktinen tieto, jota opettaja tarvitsee? Vastauksena kolmanteen kysymykseen Fenstermacher esittelee Shulmanin (1987) opettajan tiedon seitsemän kategorian:

1. Tieto oppiaineesta, sisältötieto
2. Yleinen pedagoginen tieto
3. Opetussuunnitelmaa koskeva tieto
4. Pedagoginen sisältötieto
5. Oppilaita ja heidän luonteenpiirteitä koskeva tieto
6. Opetuksen ympäristöä koskeva tieto
7. Tieto opetuksen tarkoituksesta ja päämääristä

Opettajan tiedon kategorioista pedagoginen sisältötieto on kaikkein tärkein yksittäinen tekijä, joka erottaa opettajan jonkun muun yksittäisen tieteenalan specialistista. Pedagoginen sisältötieto on yhdistelmä oppiaineen sisältöä ja pedagogiikkaa ja sen avulla opettaja organisoii tiettyjä aihekokonaisuuksia sellaiseen muotoon, että ne ovat oppilaiden opittavissa. (Shulman 1987, 8.)

Fenstermacher kiinnittää erityistä huomiota siihen, että Shulmanin jaottelu, vaikka se ottaakin huomioon formaalin tiedon lisäksi myös opettajan praktisen tiedon, painottaa formaalia tietoa. Erona niin Connellyn ja Clandinin kuin Schöninkin tutkimuksiin, joissa pyrittiin kuvailemaan opettajan tietoa moniulotteisesti, Shulmanin jaottelussa otetaan kantaa siihen, millaisia asioita opettajan tulisi tietää. Fenstermacherin mukaan Shulmanin tiedon kategorioilla on normatiivinen tausta. Kategorioiden avulla voidaan edetä siitä, mitä opettajat tietävät siihen, mitä opettajien tulisi tai pitäisi tietää. (Fenstermacher 1994, 14 - 16.)

Vastauksena neljänteen kysymykseen, kuka tuottaa opetusta koskevaa tietoa, Fenstermacher pohtii tutkijan ja opettajan roolia opettajan tiedon tuottamisessa. Fenstermacher ottaa esimerkiksi Cochran-Smithin ja Lytlen (1993) tutkimusohjelman, jossa opettajat toimivat oman työnsä tutkijoina. Tämä tutkimus ottaa kantaa kysymykseen siitä, kuka määrittelee, millaista tietoa opettajat tarvitsevat? (Fenstermacher 1994, 16 -19.)

2.2.2 Käyttöteorian tiedostettu ja tiedostamaton osa

Samoin kuin käyttöteorian nähdään sisältävän kahdenlaista tietoa, teoreettista (formaalia) ja käytännöllistä (praktista), tämän tiedon voi ajatella olevan joko tiedostettua tai tiedostamatonta.

Ojanen (2000) on määritellyt käyttöteorian ”henkilön yksityiseksi, persoonallisista kokemuksista, tiedoista, arvoista ja asenteista koostuneeksi järjestelmäksi”. Ojansen mukaan käyttöteoria on muodostunut osasista, jotka ovat kertyneet erilaisissa tilanteissa elämän varrella ja käyttöteoria muodostaa näin osittain tiedostamattoman ihmisen toimintaa ohjaavan järjestelmän.

Ojanen (2000) selventää ajatusta käyttämällä Ostermanin ja Kottkampin (1993; 2004) jaottelua ihmisen yksilöllisistä toimintatavoista. Jaottelun mukaan ihmisen toimintatavat perustuvat yksilön kannattamaan tietoon sekä persoonallisiin toimintatapoihin eli käyttöteorioihin. Kannatettu tieto on tiedostettua esim. jollain kasvatustieteen luennolla opittua ja kannatettua tietoa on kohtuullisen helppo muuttaa, kun siihen kohdistuu toisenlaisia näkökulmia. Toisen henkilön kannatetun tiedon selville saaminen tapahtuu helposti kysymällä. Ongelma tämänkaltaisessa tiedossa on se, että se vaikuttaa yksilön toimintaan hyvin vähän. (Osterman ja Kottkamp 2004, 9).

Ostermanin ja Kottkampin (2004) mukaan persoonalliset toimintatavat ovat syntyneet pitkällisen kulttuurikehityksen ja sosiaalisen oppimisen seurauksena. Ne ovat tiedostamattomia ja täten vaikeita muuttaa. Kirjoittajien mukaan toimintatavat tai käyttöteoriat (theories-in-use) muodostuvat kokemuksista, tiedosta, olettamuksista, uskomuksista ja käyttäytymistavoista. Tutkijat vertaavat persoonallisten toimintatapojen syntyä kielen oppimiseen, jossa lapsi hallitsee monimutkaiset kieleen liittyvät säännöt käytännössä, vaikka ei osakaan selittää tai perustella niitä. (Osterman ja Kottkamp 2004, 10).

On ehkä helpompaa ajatella, että juuri käytännöllinen tieto on tiedostamatonta. Tutkimuksissa korostetaan kuitenkin myös sitä, että vuosien mittaisen koulunkäynnin aikana olemme saattaneet omaksua käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta, jotka ovat luonteeltaan teoreettisia. (Munby, Russell & Martin 2001, Osterman ja Kottkamp 2004, 12). Esimerkiksi opettajankoulutuksessa puhutaan usein opettajakeskeisestä perinteisestä opetustyylistä, sekä oppimiskäsityksistä, kuten behaviorismi, joi-

den voi ajatella siirtyneen koulukokemusten kautta opettajaksi opiskelevien tiedostamattomaksi opetusta ohjaavaksi teoreettiseksi tiedoksi.

2.2.3 Uskomukset osana käyttöteoriaa

Kannatettuun tietoon perustuvien tietorakenteiden rinnalla käyttöteoria sisältää kokemukseen perustuvaa tietoa, jota voi jäsentää esimerkiksi uskomuksen käsitteen avulla. Nesper (1987) kuvaa uskomuksia neljän erilaisen piirteen tai ominaisuuden avulla. Ensinnäkin uskomuksiin kuuluu erilaisia olettamuksia ja väitteitä koskien erilaisia asioita ja olentoja, sekä niiden olemassaoloa. Tällaiset olettamukset ja väitteet voivat liittyä oppiaineeseen ja sen luonteeseen, sekä siihen miten ainetta opitaan. Uskomuksiin liittyy usein idealistisia näkemyksiä esimerkiksi siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Tällainen pyrkimys johonkin ei Nesporin mukaan ole välttämättä peräisin mistään kokemuksesta tai koulutuksessa opitusta mallista, vaikka saattaakin pohjautua vaikkapa negatiivisiin kokemuksiin omilta kouluajoilta. Uskomukset siis toimivat tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen välineinä. Nesporin mukaan uskomukset kuitenkin eroavat vastaavista tietorakenteista siinä, että niihin liittyy affektiivinen ja arvioiva elementti. Opettajalla on tunteita niin oppilaita kuin oppiaineitakin kohtaan, mikä vaikuttaa siihen, miten hän opettaa. (Nespor 1987, 318–319.)

Toiseksi uskomusten luonteeseen kuuluu, että tietyt kriittiset tilanteet painuvat sellaisenaan muistiimme ja vaikuttavat jatkossa vastaaviin koettuihin tilanteisiin. Tästä johtuu myös ajatus siitä, että opettajat oppivat paljon työhönsä vaikuttavia asioita ollessaan itse oppilaina. Nesporin mukaan näyttää todennäköiseltä, että jotkin ratkaisevat kokemukset tai joku erityisen vaikutusvaltainen opettaja voi saada aikaan yksityiskohdiltaan rikkaan episodisen muiston, joka myöhemmin toimii opiskelijan inspiraation lähteenä tulevissa omissa opetustilanteissa. (Nespor 1987, 320.)

Kolmanneksi Nesporin mukaan uskomusjärjestelmät ovat vähemmän dynaamisia kuin tietorakenteet. Tietojärjestelmiin kumuloituu tietoa ja niitä voi muuttaa tietyn argumentoinnin avulla, kun taas uskomusjärjestelmät ovat suhteellisen pysyviä ja hankalia muuttaa. Tiedon suhteen vallitsee yleensä konsensus siitä, millaisin perustein, arvioinnein ja päätöksin tietorakenteita voi muuttaa. Uskomusjärjestelmissä täl-

laisia yleispäteviä arviointiperusteita ei ole. Uskomusjärjestelmät sisältävät tunteita ja arviointeja, eläviä muistoja henkilökohtaisista kokemuksista, sekä olettamuksia olevista asioista ja vaihtoehtoisista maailmoista. Nämä eivät ole tarjolla arvioitavaksi ja tutkittavaksi samalla tavoin kuin tietorakenteiden osat ovat. (Nespor 1987, 321.)

Neljäntenä piirteenä Nesporin mukaan uskomusjärjestelmät ovat hyvin höllästi toisiinsa kytkeytyviä. Uskomukset eivät liity loogisesti toisiinsa, tai tosielämän tilanteisiin ja kokemuksiin. Vaikka uskomukset saattavat olla peräisin jostain tietystä tapahtumasta, ne saattavat vaikuttaa tai soveltua ennalta arvaamattomiin tilanteisiin. Uskomuksiin pohjautuen ihmiset tulkitsevat tilanteita tavoilla, jotka eivät ulkopuolisen näkökulmasta liity mitenkään toisiinsa. (Nespor 1987, 321.)

Nesporin mukaan uskomuksilla on opettajan työssä kahdenlaisia tehtäviä. Ne toimivat erilaisten tehtävien määrittämisessä ja kognitiivisten strategioiden valinnassa, sekä helpottavat muistiprosesseja, niiden synnyttämistä ja rekonstruointia. (Nespor 1987, 322.)

Tehtävän määrittelyssä korostuu epämääräisten tehtävien ratkaisu. Nesporin mukaan uskomukset tulevat käyttöön tilanteessa, jossa henkilö ei ole varma mikä tilanne on, millaiset tavoitteet tilanteella on ja millaisin keinoin mahdollisiin tavoitteisiin päästään. Nespor selvittää ajatusta esimerkin avulla. Kyse ei ole sellaisesta ongelman tai tehtävän ratkaisusta, joka shakinpelaajalla on edessään, pelaajan tietäessä pelin säännöt ja tavoitteen, sekä tuntee mahdollisia ratkaisuja edetä tilanteesta toiseen. Kyseessä on tilanne, jossa pelaaja saapuu pelin äärelle ja hänen täytyy pystyä päättämään millaisesta pelistä on kysymys. (Nespor 1987, 322–323.)

Liittyen tilanteiden määrittelyyn ja ratkaisuun uskomusten toisena tehtävänä on muistiprosessien helpottaminen. Nesporin mukaan uskomuksiin liittyy olotiloja, tunteita ja tuntemuksia, sekä subjektiivisia arviointeja, jotka kaikki värittävät muistiin painamiamme asioita. Näin uskomusten tunteisiin liittyvät komponentit vaikuttavat tapoihin, joilla tapahtumat ja asiat säilyvät muistiin, kuinka niitä haetaan muistista, sekä siihen kuinka muistoja rekonstruoidaan. (Nespor 1987, 323–324.)

Nesporia mukailien opettajan luokassa kohtaamien epämääräisten tilanteiden ratkaisuprosessia voi kuvailla seuraavasti. Opettaja joutuu tämäntapaisessa tilanteessa vastaamaan ensinnäkin seuraaviin kysymyksiin: Millaisia tavoitteita tai ratkaisuja

ongelmalla on? Onko niitä useita ja liittyvätkö ne toisiinsa, sekä mistä tietää, että määränpää on saavutettu ja ongelma ratkaistu?

Toiseksi, opettaja joutuu pohtimaan millaisia tapoja tai strategioita mahdollisten ratkaisujen saavuttamiseksi on olemassa. Tällaisissa tilanteissa opettaja ei välttämättä pysty jälkeenpäin arvioimaan, millaiset teot johtivat mihinkin pyrittäessä ratkaisuun.

Kolmanneksi, ongelmatilanteen ratkaisemiseksi opettaja joutuu käyttämään informaatiota, joka perustuu muihin kuin tilanteesta itsestään saataviin lähteisiin. Hän joutuu arvaamaan tai olettamaan asioita ratkaistakseen tilanteen. Nesporin mukaan ei ole olemassa strategioita, joiden avulla voisi tunnistaa ja erottaa informaation, joka on olennaista ongelman ratkaisussa.

Neljänneksi, ratkaistaessa epämääräisiä ongelmatilanteita, kaikkien vaihtoehtoisten ongelmaratkaisutapojen määrittelemine ja huomioonottaminen on mahdotonta. Ongelman ratkaisija ei ainoastaan ole epävarma siitä, mitä pitäisi tehdä vaan myös siitä, mitä hän voi tehdä. (Nespor 1987, 324–325.)

Uskomukset ovat joustavia ja sitoutumattomia toisiinsa, joten niitä on helppo soveltaa erilaisiin tilanteisiin. Samasta syystä ne eivät helposti joudu ristiriitaan keskenään. Uskomukset tuovat näin pysyvyyttä ja tasapainoa sekaviin tilanteisiin, kun henkilö näkee uskomustensa avulla aina jotain tuttua erilaisissakin tilanteissa. Jotta voitaisiin ymmärtää, miksi joku opettaja organisoi ja toteuttaa opetustaan tietyllä tavalla, täytyisi tietää, millaisia tavoitteita hänellä on opetuksen ja oppimisen suhteen, sekä millaisia subjektiivisia tulkintoja hänellä on luokkatilanteista. (Nespor 1987, 325.)

2.2.4 Tapoja jäsentää ja kuvata käyttöteorian sisältöä

Opetusharjoitteluiden ja varsinkin opiskelijoiden kehityksen ja oppimisen kannalta tärkeä käyttöteorian sisältöä koskeva ongelma on se, mitä käyttöteoria sitten oikeastaan on. Mitkä osat omasta ajattelusta ovat opettamista koskevaa käyttöteoriaa ja miten ja millä tasolla niitä tulisi jäsentellä ja kuvailla?

Tämän tutkimuksen haastatelluilla on ollut sama lähtökohta käyttöteorian määrittelyyn ja jäsennykseen. Toisen harjoittelun (Oh2) lukuvuonna 2001–2002 rapor-

toinnin ohjeiden mukaan omaa käyttöteoriaa tuli käsitellä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kautta. Patrikainen (1997) käyttää kyseisiä käsitteitä tutkimuksessaan, jossa opettajaksi opiskelevien pedagogista ajattelua on määritelty juuri ihmis- tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla. Erilaisiin käsityksiin perustuen opettajat on jaoteltu opetuksen suorittajiin, tiedon siirtäjiin, oppimaan ja kasvamaan saattajiin sekä kasvu- ja oppimisympäristön ohjaajiin (Patrikainen 1997, 218). Jaottelun perusteina Patrikainen käyttää janaa, jonka päissä ovat behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ja jolle tutkittavat erilaisine oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsityksineen sijoittuvat.

Kun Patrikaisen tutkimuksen mukainen käyttöteorian sisällön määrittely perustuu täsmälliseen hyvin suppeaan teoreettiseen viitekehykseen, on myös tutkimuksia, joissa pyritään kuvaamaan opettajan käyttöteoriaa kokonaisuutena. Husu (2002) etsii tutkimuksessaan hyvin laajaa kuvausta opettajan työlle. Hän perustelee rajaustaan koulun käytäntöpohjaisuudella, jolloin moniulotteisen käytännön yksinkertaistaminen muutamiin käsitteisiin voi johtaa ”vääriin totuuksiin.” Husun mukaan haasteena ei ole löytää yhtä pientä tutkimuskohdetta vaan luoda laajoja kehyksiä analyysejä ja selityksiä varten. Näiden avulla tutkimuksissa voitaisiin tarttua merkityksellisiin puoliin erilaisissa opettajan työhön liittyvissä ilmiöissä ja samalla tuoda julki opettajien (myös tutkijoiden) tapoja nähdä ja tulkita erilaisia ilmiöitä. (Husu 2002, 20.)

Husun tutkimus koostuu kolmesta osasta, joista ensimmäisessä hän tarkastelee opettajan käytännön päätöksentekoa lähtökohtanaan Aristoteleen ajattelu. Toisessa osassa hän tarkastelee opettajan pedagogisen ajattelun sosiokulttuurista muodostumista toisaalta vertailemalla opettajien ajattelua keskenään ja toisaalta tutkimalla sitä, miten opettajat yhdessä ratkaisevat ongelmia. Tutkimuksen kolmannessa osassa Husu pyrkii kuvaamaan opettajan työn kompleksista käytäntöä lähtökohtanaan opettajien kertomukset, yhdistettynä tutkimuksen kahden edellisen osan tuloksiin. (Husu 2002, 21.)

Husun tutkimuksen tulokset kuvaavat opettajan pedagogista ajattelua erilaisten jännitteiden avulla. Opettajat haluavat toimia luokassa omana itsenään, mutta samalla kantaa ammatillista vastuuta oppilaista ja sopeuttaa toimintansa koulun kulttuuriin. Koska jokaisella opettajalla on kuitenkin oma näkemyksensä hyvästä opetuksesta, on Husun mukaan vaikeaa löytää mitään opettajien yhteistä säännöstöä, jonka mukaan käytännön työtä harjoitetaan. Yksi jännitettä aiheuttava tekijä on se, että opettaja jou-

tuu ammatissaan tasapainoilemaan opettajan julkisen ja yksityisen roolin välillä. Lopuksi Husu toteaa, että opettajan työssään kohtaamat ongelmatilanteet ovat sellaisia, ettei niihin ole olemassa oikeita vastauksia ja tästä syntyy opettajan työssä jatkuvasti vaikuttava pedagoginen epävarmuus. (Husu 2002, 91–100.)

Kun Husun tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan opettajan pedagogista ajattelua yleisesti, lähtökohtana käyttöteorian määrittelylle voi myös olla yksittäinen opettaja tai opiskelija. Tällaisissa tutkimuksissa ei pyritä niinkään esittämään opettajan ajattelun yleisiä piirteitä, vaan etsimään tapoja, joilla saadaan näkyviin yhden henkilön käyttöteoria.

Johnston (1992) on käyttänyt imagin (mielikuvan) käsitettä yrittäessään ymmärtää ja kuvata opettajaksi opiskelevien käytännöllistä tietoa (practical knowledge). Johnston perustaa oman käsityksensä käytännöllisestä tiedosta Connellyn ja Clandinin (1988) määritelmään, jonka mukaan käytännölliseen tietoon sisältyvä tieto ei ole rakenteeltaan stabiilia, vaan muuntuvaa, muutokselle altista, kokemuksellista, arvolutunutta, tarkoituksenmukaista ja käytäntöön suuntautunutta. (Johnston 1992, 125.)

Johnstonin mukaan imagien avulla voidaan kuvata sitä, kuinka opettajaksi opiskelevat mieltävät opettajuutensa ja miten tämä vaikuttaa heidän tapaansa opettaa. Johnstonin mukaan imagit määrittävät opettajan toimintaa luokahuoneessa, mutta myös laajemmassa koulukontekstissa. Imagien avulla voi päästä käsiksi käytäntöön, sillä niiden avulla opettajat pystyvät tuomaan julki päätöksentekoaan ja samalla perustelemaan omia uskomuksiaan. Imagit muodostavat myös yleisemmän ajattelun tason, jolla yhdistyvät erilaiset tiedot opettajasta, oppilaista, opetusmetodeista ja muusta opettamiseen liittyvästä. (Johnston 1992, 125.)

Käytännössä Johnstonin tutkimuksessa imagit määriteltiin tutkijan ja opiskelijan kanssa yhteistyössä. Prosessi lähti liikkeelle avointen haastatteluiden analysoinnista. Haastatteluista tutkija poimi toistuvia teemoja, joista yhdessä opiskelijan kanssa muokattiin imageja. Johnstonin mukaan keskustelun teemat luokiteltiin imageiksi siinä vaiheessa, kun niistä tuli sitkeästi pysyviä keskusteluiden punaisia lankoja ja kun ne näyttivät muodostavan yhtenäisen alustan opiskelijan ajattelulle, selittäen tapaa, jolla opiskelija ajatteli käytäntöä. (Johnston 1992, 126.)

Imagin löydyttyä, sitä pyrittiin selkeyttämään ja kokeilemaan kuinka hyvin sen avulla voitiin selittää käytännön toimintaa. Samalla yritettiin selvittää sitä, miten

imagit ovat kehittyneet ja muodostuneet opiskelijan ajattelussa. Imagien sisältämien uskomusten ja käytännön välisiä epäjohdonmukaisuuksia tutkittiin siten, että opiskelijat pyrkivät selittämään toimintaansa käyttämällä hyväksi omia ääneen lausumiaan uskomuksia. Tutkijan kysymykset keskittyivät opiskelijan uskomuksiin omasta opettamisesta ja koettelemalla niitä pyrittiin paljastamaan näiden uskomusten alkuperä ja kuinka ne vaikuttivat käytäntöön. (Johnston 1992, 126–127.)

Johnston korostaa sitä, että imageja ei pyritty yleistämään niin, että kaikilla opettajaksi opiskelevilla olisi samanlaisia mielikuvia. Kaikilla opiskelijoilla on omat ainutlaatuiset mielikuvansa, jotka liittyvät heidän persoonallisiin kokemuksiinsa. Tutkimuksen metodologia oli suunniteltu paljastamaan tai korostamaan jokaisen opiskelijan mielikuvien ainutlaatuisuutta, eikä uhraamaan näitä, jotta voitaisiin tehdä koko opiskelijapopulaatiota koskevia yleistyksiä. Toisaalta imagit ovat universaaleja käsitteitä, joiden toiminta, muodostuminen ja vaikutukset käytäntöön ovat yleistettävissä. (Johnston 1992, 127.)

2.2.5 Käyttöteorian ja opettajan ajattelun suhde käytäntöön

Käyttöteoriasta tai yleisemmin opettajan ajattelusta on olemassa paljon lähtökohdiltaan ja toteutukseltaan erilaisia tutkimuksia. Pohjimmiltaan niissä kuitenkin tutkitaan samaa asiaa, millaista tietoa ja ajattelua opettajan käytännön työhön liittyy. Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 2002) ovat tehneet tutkimuskatsauksen opettajan ajattelusta käyttämällä aineistona tutkimuskatsauksia sekä empiirisiä tutkimuksia. Vertailemalla katsauksia (mm. Clark ja Peterson, 1986) ja käytännön tutkimuksia he ovat todenneet, että opettajan ajattelua kuvaavien käsitteiden määrä on lisääntynyt huomattavasti ja että monet käsitteistä ovat rinnakkaisia ja osittain päällekkäisiä.

Kirjoittajat toteavat, että tärkeämpää kuin luoda lisää uusia käsitteitä olisi löytää valmiiden joukosta sellaiset, joiden avulla voitaisiin selittää kuinka opettajan tieto ja ajattelu välittyy opettajan toimintaan. Kirjoittajat huomauttavat myös, että tutkimuksissa ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota eri käsitteiden välisiin yhteyksiin ja että opettajille ja tutkijoille olisi enemmän hyötyä tutkimuksista, joissa pyritään suhteuttamaan opettajan ajattelun sisäisten käsitteiden ja opettajan toiminnan välistä dy-

namiikkaa. (Clark & Peterson 1986, Aaltosen & Pitkäniemen 2001, 404–405; 2002, 402 mukaan.)

Suorittamansa tutkimuksen pohjalta Aaltonen ja Pitkäniemi ovat rakentaneet käsitteistä ketjun, joka kirjoittajien mukaan jatkuu aukoitta opettajan ajattelusta käytännön toimintaan. Opettajan ajattelun ollessa hyvin ylimalkainen termi kirjoittajat ovat päätyneet käyttämään seuraavia käsitteitä: käyttöteoria, skripti, agenda, interaktiivinen ajattelu ja opetuksen toteutus. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403–404.)

Käyttöteorian käsitteen alle kirjoittajat ovat luokitelleet seuraavia tutkimuksissa esiintyviä käsitteitä: käyttöteoria, käyttötieto, implisiittinen teoria, toimintateoria ja opettajan tietämys, uskomukset ja päämäärät. Kirjoittajien mukaan käyttöteoriaa on useimmiten määritelty toisaalta luokittelemalla sen sisältöä ja toisaalta kuvailemalla sen ominaispiirteitä ja suhdetta opetustoteutukseen. Elbazia (1983) mukailleen Aaltonen ja Pitkäniemi toteavat, että käyttöteoria muodostuu opettajan oppilasta koskevista kokemuksista, opetusmenetelmistä ja luokan hallintaan liittyvistä tiedoista ja taidoista, laajemmasta yhteisön tuntemuksesta, sekä oppiainekohtaisesta ja kehityspsykologisesta tiedosta. Käyttöteoria sisältää tietoa opettajan ominaisuuksista, arvoista ja uskomuksista, opetuksen tavoitteista ja periaatteista, tietoa opetusmenetelmistä, kontekstitekijöistä, sekä tietoa oppilaisiin liittyvistä kognitiivisista ja affektiivisista tekijöistä. Kirjoittajat määrittelevät käyttöteorian laajaksi, systemaattiseksi, ideaaliksi, osittain varsin abstraktiksi opetusta ja kasvatusta koskevaksi opettajan henkilökohtaiseksi teoriaksi. (Elbaz 1983, Aaltosen & Pitkäniemen 2001, 404–405 mukaan.)

Skripti on eräänlainen välikäsite, jolla käyttöteoria ”operationalisoidaan”. Kirjoittajat lainaavat Putnamia (1987), jonka mukaan skripti on opettajan mielessään tai kirjallisesti tekemä suunnitelma siitä, miten käyttöteorian mukaiset tavoitteet kussakin oppiaineessa saavutetaan. Skriptiä hyvin lähellä on pedagogisen sisältötiedon käsite, jonka sisältöä Shulman (1987) on määritellyt paljon viitatussa tutkimuksessaan. Kirjoittajat lainaavat Irbyn (1992) tutkimusta, jonka mukaan skriptit vähentävät opettajan kognitiivista työtaakkaa automatisoimalla tiettyjä valittuja toimintoja ja yhdistämällä toisiinsa liittyviä käsitteitä. (Putnam 1987, Shulman 1987, Irby 1992, Aaltosen & Pitkäniemen 2001, 405–406 mukaan.)

Agenda on skriptiin verrattuna toiminnallinen ja konkreettinen ”työohjelma”, joka päivittyy kun opettaja saa työn kuluessa uutta tietoa ja palautetta oppilailta ja

joutuu muuttamaan toimintaansa nojautuen aikaisempiin kokemuksiinsa. Opettaja tekee agendassaan päätöksiä ja tukeutuu usein rutiineihin, joita ei tarvitse selittää. Kirjoittajat lainaavat jälleen Irbyä (1992), jonka mukaan skripti vaikuttaa voimakkaimmin tunnin toteutukseen tarkoittaen sitä, että opettaja ei välttämättä muuta työkentelyään oppilaiden palautteesta huolimatta vaan vie tunnin läpi suunnittelemaansa tavalla. Skriptit ovat hyvin persoonallisia ja opettajakohtaisia ja Putnamin (1987) mukaan myös vaihtelevat oppiaineittain ja aiheittain. Kokeneilla ja kokemattomilla opettajilla on kuitenkin huomattu eroja juuri agendan ja skriptin tärkeysjärjestyksessä. (Putnam 1987, Irby 1992, Aaltosen & Pitkäniemen 2001, 406–407 mukaan.)

Interaktiivinen ajattelu on ”tässä ja nyt” – ajattelua, usein intuitiivista tiedostamatonta päätöksentekoa käyttöteorian ja automatisoituneiden rutiinien puitteissa. Interaktiivisen ajattelun pohjalta syntyy konkreettinen opettajan toiminta opetustilanteessa (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 407–408). Interaktiivinen ajattelu 1) jakautuu silmänräpäyksellisiin ajatuksiin 2) on sidoksissa tiettyyn kontekstiin 3) liittyy läheisesti opettajan tietoon ja uskomuksiin 4) liittyy läheisesti luokkahuonetoimintaan (classroom practice) ja 5) on luonteeltaan integroivaa. (Meijer, Zanting & Verloop, 2002.) Clark ja Peterson (1986) ovat katsauksessaan vertailleet tutkimuksia, joissa kuvaillaan interaktiivisen ajattelun sisältöjä ja niiden osuuksia interaktiivisesta ajattelusta. Pienet osuudet (10- 15 %) sisältävät ajatuksia opetuksen tavoitteiden saavuttamisesta, sekä oppisisältöön liittyviä pohdintoja. Suurempi osuus (20 – 30 %) opettajan interaktiivisesta ajattelusta liittyy opetusmenetelmiin ja opetuksen toteutukseen ja ohjeiden antoon. Kaikkein suurimman huomion (40 – 60 %) opettajan interaktiivisessa ajattelussa tutkimusten mukaan saavat oppilaat. (Clark ja Peterson 1986, 269 – 272).

Opetusharjoittelussa opiskelijalla on tavallaan ainutlaatuinen tilaisuus kiinnittää huomiota ajattelun eri vaiheisiin ja toisaalta niiden suhteisiin. Harjoitteluiden rakenne on sen kaltainen, että huomio kiinnitetään ensin käyttöteorian tason ajatteluun pohdittaessa opetustyön perusteita. Toisessa harjoittelussa painottuu opetuksen suunnittelu, eli se kuinka käyttöteorian tason ajattelu muunnetaan skriptin tasolle. Tässä vaiheessa myös agendan tasoinen ajattelu tulee mukaan, sillä tunnit eivät välttämättä suju ennakkosuunnitelmien mukaan ja huolellisimpiakin suunnitelmia joutuu muut-

tamaan tunnin kuluessa. Lopulta viimeisissä harjoitteluissa opiskelijan tulisi kyetä arvioimaan ja tutkimaan oman interaktiivisen ajattelun ja käyttöteorian suhdetta. Aaltonen ja Pitkäniemi kutsuvat tätä opetuksen ja käyttöteorian väliseksi feedback-suhteeksi ja kuvaavat suhteeseen liittyvää tutkimusongelmaa seuraavasti: ”Miten postaktiivisessa vaiheessa mahdollistetaan toteutuneen toiminnan arvioiminen, kyseenalaistaminen ja uusien vaihtoehtojen pohtiminen niin, että se paljastaa opetuksen itsestäänselvydet ja johtaa käyttöteorian uudelleen rakentumiseen?” (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 184).

Todellisessa työssä haasteena on eri ajattelun tasojen erottaminen toisistaan, sillä Aaltonen ja Pitkäniemen mukaan ne esiintyvät usein toisiinsa kietoutuneina. Esimerkiksi käyttöteorian ja skriptin välisen suhteen määrittely on hankalaa, sillä suunnitteluprosessi on harvoin kirjallinen tai tiettyyn hetkeen sidoksissa. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 184.)

2.3 Tutkimukseen teoriaosan yhteenveto

Pyrin tässä luvussa vastaamaan tutkimukseni ensimmäiseen kysymykseen siitä, mitä käyttöteoria tarkoittaa ja miten se liittyy opettajaksi opiskeluun ja opetusharjoitteluun. Tutkimukseni näkökulma on opiskelijan, joten luvussa on tarkoitus kuvata, millaiset asiat vaikuttavat opiskelijan ajatteluun, kun sitä tarkastellaan käyttöteorian ja reflektiivisen ohjauksen näkökulmista. Nämä kaksi käsitettä ovat esillä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa ja ne muodostavat tärkeän teoreettisen pohjan opettajaksi opiskelulle.

Kun käy läpi tutkimuksia ja opettajan ajattelua käsittelevää kirjallisuutta, huomaa, ettei käyttöteorian käsitteelle ole olemassa yhtä kattavaa määritelmää, eikä se ole ainoa tai yleisin opettajan ajattelua kuvaava käsite. Muita opettajan ajattelua kuvaavia käsitteitä ovat mm. Elbazin (1983) ja Johnstonin (1992) käyttämä käytännöllinen tieto (practical knowledge), Schöniltä taas on peräisin toimintaan sidottu tieto (Knowing-in-Action).

Käyttöteorian käsitteestä on kahdenlaisia määritelmiä, jotka eroavat sen suhteen sisältykö käyttöteoriaan tieteellistä ajattelua sekä kokemukseen perustuvaa

praktista tietoa vai pelkästään jälkimmäistä. Argyriksen ja Schönin (1974; 1982) alkuperäisen määritelmän mukaan käyttöteoria kuvaa nimenomaan henkilön persoonallisia toimintatapoja erotuksena käsitteellisestä tiedosta.

Käyttöteorian (Aaltonen ja Pitkäniemi, 2001) laajemmassa määritelmässä käsite rinnastetaan käytännölliseen tietoon (Practical Knowledge). Jyväskylän norssin opiskelijoille tarkoitettussa määritelmässä käytetään käyttötiedon käsitettä, joka on rinnastettu käyttöteorian käsitteeseen. Tällöin käyttöteoria sisältää praktisen tiedon lisäksi perinteistä tieteellistä tietoa.

Käyttöteorian eri määritelmillä on myös Fenstermacherin (1994) kuvaama ero sen suhteen, miten oman käyttöteorian voi saada näkyväksi. Alkuperäisen määritelmän mukaan käyttöteoria näkyy nimenomaan henkilön toiminnassa ja sen seurauksissa. Laajemmassa käytännöllistä tietoa mukailevassa määritelmässä painopiste on opiskelijan käsityksissä ja tietoisessa ajattelussa, jotka saadaan näkyviin kirjoittamalla ja kertomalla. Opetusharjoituksissa näyttäisi siltä, että opiskelijoita ohjataan ajattelemaan ja kuvaamaan käyttöteoriaa juuri jälkimmäisellä, laajalla tavalla.

Käyttöteorian tai yleisemmin opettajan ajattelun sisältöä on määritelty erilaisista teoreettisista näkökulmista. Käyttöteorian sisältö siis riippuu tutkijasta ja hänen teoreettisesta lähestymistavastaan. Kuten Fenstermacher (1994) kuvaa artikkelissaan, näkemykset käyttöteorian sisällöstä riippuvat ainakin osittain siitä, millaisena opettajan tieto nähdään. Useimmissa käyttöteoriaa käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan käytännöllisen tai praktisen tiedon osuutta ja tärkeyttä opettajan ajattelussa. Käyttöteorian sisällön määrittelyssä käytetyt teoreettiset kehykset voivat olla peräisin ainakin filosofiasta, psykologiasta ja sosiologiasta. Esimerkiksi Husun (2002) tutkimuksessa opettajan pedagogista ajattelua käsiteltiin Aristoteleen etiikan ja siihen perustuvan päätöksenteon kannalta, sekä sosiaalisena tiedon rakentumisena. Patrikaisen (1997) tutkimuksessa tarkastelun välineenä olivat psykologiasta peräisin olevat käsitteet oppimisesta.

Reflektiivinen ohjauksikäsite sisältyy opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaan ja Schöniä (1987) mukailleen siinä on keskeistä opiskelijan omien ajattelu- ja toimintamallien kehittyminen. Lähtökohdat kehitykselle ovat opiskelijan omissa tarpeissa, vaikka kehitykseen vaikuttavat opetussuunnitelmalliset tavoitteet ja koulutuk-

sessä opiskeltu formaali tieto, kuten kasvatustiede ja koulussa opetettavat aineet sisältöineen ja opetusmenetelmineen.

Reflektiivisen ohjauksen näkökulmasta tärkeitä opettamiseen liittyviä oppimistilanteita ovat Nesporin (1987) kuvaamat epäselvät ongelmatilanteet, joiden ratkaisemiseksi opiskelija joutuu kehittämään omia teorioita ja strategioita. Tällaisissa tilanteissa opiskelija joutuu opitun tiedon lisäksi soveltamaan omia kokemuksiaan ja koko henkilökohtaista historiaansa löytääkseen ratkaisun.

Reflektiivinen ohjaus liittyy sekä alkuperäiseen, että laajaan käyttöteorian käsitteeseen siinä, että kummassakin oletetaan, että opettajan työssään tarvitsema tieto muuttuu tilanteen mukaan. Opettaja ei voi toimia valmiiden ohjeiden tai reseptien mukaisesti vaan hän joutuu soveltamaan ja tulkitsemaan tilanteita omalla persoonallisella tavallaan. Reflektiivisen ohjauksen näkökulmasta omaa käyttöteoriaa voi muuttaa tai kehittää tutkimalla ongelmallisia tilanteita, näkemään omaan toimintaan vaikuttavia tekijöitä, sekä kehittämällä ja kokeilemalla uusia korvaavia toimintatapoja. Keskeistä on omien ajatusten ja toiminnan välisten ristiriitojen huomaaminen.

Käyttöteorian käsite sisältää ristiriidan tai ongelman ohjauksen ja opiskelun kannalta. Vaikka kannatettu ideaali tieto on helposti ilmaistavissa puheen tai kirjoittamisen avulla, se saattaa vaikuttaa vähän opettajan käytännön toimintaan. Kokemukseen perustuvat arvot ja uskomukset (persoonalliset toimintatavat) taas saattavat vaikuttaa voimakkaasti opettajan toimintaan, ilman, että niiden vaikutusta tiedostaa, joten niiden esille tuominen ja tunnistaminen on hankalaa.

Vaikkei ajattelisikaan niin jyrkästi, että oma käyttöteoria näkyy ainoastaan käytännössä, voi kääntäen ajatella, että käyttöteoria (opettajan työtä ohjaava ajattelu kokonaisuudessaan) ei voi näkyä pelkästään tiedostetussa ajattelussa ja tähän pohjautuvassa esimerkiksi opetusharjoitteluraportin kirjoittamisessa.

Käyttöteorian ja käytännöllisen tiedon tutkimuksissa on kehitetty käsitteitä ja tutkimustapoja, joilla pyritään saamaan yksittäisen opiskelijan käyttöteoria näkyviin ottaen huomioon tiedostettu ja tiedostamaton ajattelu. Useissa tällaisissa tutkimuksissa tärkeänä ajattelun ja toiminnan suhteen selvittämisen välineenä on käytetty oman opetuksen videointia ja videon katsomiseen pohjautuvaa haastattelua. Johnstonin (1992) tutkimuksessa käytännöllisen tiedon määrittelyn lähtökohtana olivat opiskeli-

jan opettamiseen liittyvät mielikuvat ja niitä jalostettiin suhteuttamalla mielikuvia mm. videon avulla tehtyyn observointiin.

Kun reflektiivisen ohjauksen mukaisesti oppimisen lähtökohtana nähdään opiskelijan omat tarpeet ja lähtökohdat on luontevaa, että opiskelijan ajattelun määrittelyn lähtökohtana on opiskelijan omat opettamista koskevat käsitteet. Esimerkiksi juuri imagin käsitteen avulla on mahdollista jäsenellä ja tutkia omia olemassa olevia käsityksiä opettamisesta niin, että huomio kiinnittyy käytännön työstä nouseviin ongelmiin. Hankaluutena opiskelijan ajattelun kehittymisessä ei ole se, että opiskelija ei oppisi opetussuunnitelman mukaisia kasvatustieteellisiä näkemyksiä vaan se, miten hän pystyy epäselvissä ongelmatilanteissa hyödyntämään ja soveltamaan oppimaansa. Oman ajattelun ja toiminnan ristiriitaan törmää helpoiten itselle vaikeassa tilanteessa esimerkiksi opetusharjoittelussa.

Käyttöteorian ja reflektiivisen ohjauksen näkökulmasta opetusharjoittelulle asetussa kehitystehtävässä on kyse oman käyttöteorian jonkin osa-alueen kehittämisestä ja tutkimisesta. Pidemmällä aikavälillä opettaja voi tutkia ja kehittää omaa ammatitaitoaan vastaavien tiettyihin ongelma-alueisiin keskittyvien kehitystehtävien avulla.

Olen joutunut jättämään tutkimuksessani tarkastelun ulkopuolelle ammatillisen yhteisön ja yhteisöllisen oppimisen. Olen kuitenkin liittänyt ohjaajat ja toiset opiskelijat käsitekarttaan, sillä todellisuudessa toiset ihmiset toteuttavat konkreettisesti opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Kuten Schön (1987) toteaa, osa harjoitteluun liittyvästä ohjauksesta ja harjoitteluihin orientoituminen tapahtuu toisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien avulla. Toisaalta niin opettajankoulutuslaitoksen kuin normaalikoulun lehtorit määrittelevät sen, miten harjoittelut ja opiskelu, sekä niiden taustalla olevat opetussuunnitelmat toteutuvat käytännössä. Samalla tavoin kuin opiskelijoilla on omat käyttöteoriat, ohjaajilla on omansa.

3 TUTKIMUSKOHTENA OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET JA KÄSITYKSET OPETUSHARJOITTELUSTA JA KÄYTTÖTEORIASTA

Tutkimukseni varsinainen tutkimusongelma on yhdistelmä käyttöteoriaan ja opetusharjoitteluun liittyviä kysymyksiä. Alkuperäinen lähtökohtani oli löytää vastaukset käyttöteoriaan ja opetusharjoitteluun liittyviin ristiriitoihin, joita olen kuvannut johdannossa. Tutkimusta tehdessä ongelma muokkautui ja samalla muuttui vähemmän yksiselitteiseksi. Halusin ymmärtää, miten käyttöteoria liittyy opetusharjoitteluun ja toisaalta miten toiset opiskelijat näkevät käyttöteorian ja opettamisen harjoittelun liittymisen toisiinsa. Käytännössä rajasin tutkimusongelman kolmeen kysymykseen:

1. Mitä käsite käyttöteoria tarkoittaa ja miten se liittyy opettajaksi opiskeluun?
2. Miten opiskelijat kuvaavat ja tutkivat omaa käyttöteoriaansa?
3. Millä tavalla käyttöteoriasta on ollut hyötyä opinnoissa ja opettajana kehitymisessä?

3.1 Tutkimuksen ongelmat ja niiden selvittämisen lähtökohdat

Tutkimuksessani tarkastellaan opiskelijoiden kokemuksia opettajan työhön liittyvästä ajattelusta ja sen kehittymisestä käyttöteoriaan ja reflektiiviseen ohjaukseen liittyvien teorioiden ja tutkimusten valossa. Nämä kaksi teoreettista näkökulmaa ohjasivat alusta asti tutkittavan ilmiön hahmottumista. Toisaalta omat kokemukseni opiskelusta auttoivat rajaamaan aihetta ja samalla ohjasivat mielenkiintoani. Käyttöteorian käsitteen määrittelyn alkuvaiheessa kävi selväksi, ettei käyttöteoria ole yksi ja ainoa opettajan ajattelua kuvaava suuri teoria, vaan sille on olemassa useita vaihtoehtoja. Varsinkin käytännöllisen tiedon (practical knowledge) käsitettä käytettiin useissa tutkimuksissa, joiden kohteena oli opettajaksi opiskelevien ajattelu ja sen kehittyminen.

Tutkimuksessani opettajan ajattelua kuvaavien käsitteiden moninaisuus ja epäselvyys johti luontevasti siihen, että tutkimuksen teoriaosa muokkaantui tutkimuksen kuluessa aineiston herättämien uusien ajatusten myötä.

Tutkimuksen alussa jouduin pohtimaan näennäisesti samankaltaisten opettajan ajattelua kuvaavien käsitteiden eroja ja suhteuttamaan eri käsitteitä omiin harjoitteluista saatuihin kokemuksiin, kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-oppaaseen ja reflektiiviseen ohjauksäsitukseen. Tähän jäsennykseen perustuen kehittelemäni tutkimukselleni työhypoteesin (Kiviniemi 2001), jonka avulla suunnittelin ja toteutin aineistonkeruun. Aineistonkeruun ja sen analysoinnin myötä alkoi teorian muokkaamisen toinen vaihe, jossa tutkittavien näkemykset ja kokemukset pakottivat arvioimaan uudelleen tekemääni teoreettista jäsennystä ja sen suhdetta käytäntöön.

Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on tuoda tutkittavien ääni kuuluville. Tästä syystä laadullisten tutkimusten tarkoituksena ei ole niinkään valmiin teorian ja hypoteesin testaaminen, vaan aineistolähtöinen lähestymistapa, jolloin tutkimuksen aineistosta pyritään löytämään tutkittavan ilmiön kannalta tärkeät aiheet ja tulokset ja nousemaan käytännöstä teorian tasolle. Teoriat toimivat tällöin tulkinnallisina kehyksinä, joiden avulla aineistoa avataan. (Eskola & Suoranta 1998, 13–24).

Omaa tutkimustani voisi kuvata Eskolaa (2001) mukaillen teoriasidonnaisen ja teorialähtöisen tutkimuksen välimuodoksi. Tutkimuksen lähtökohtana oli hahmottaa, mistä käyttöteoriassa on teorioiden ja tutkimusten valossa kyse ja lähteä sitten tämän jäsennyksen avulla selvittämään, mitä opiskelijat käyttöteoriasta ajattelevat ja miten he soveltavat käsitettä käytännössä opetusharjoittelussa. Tarkoitukseni ei ollut osoittaa teoreettisen jäsennyksen paikkansapitävyyttä vaan asettaa teoria, opetusharjoittelulle asetetut tavoitteet ja opiskelijoiden kokemukset keskenään vuoropuheluun.

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää käyttöteorian käsitteen hyödyllisyyttä opiskelijoille oman kehityksen apuvälineenä. Tutkimuksen kohteena ovat toisaalta opiskelijoiden käsitykset omaa opettamista ohjaavasta ajattelusta ja toisaalta kokemukset oman käyttöteorian tutkimisesta ja rakentumisesta omassa opiskelussa.

Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ajatellaan, että ihmisen suhde maailmaan määrittyy kokemusten kautta ja että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että kaikilla asioilla on jonkinlainen merkitys. Ihminen havaitsee ympäristön tapahtumia ja asioita omien pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa valossa.

Moilanen ja Rähä (2001) toteavat, että samat asiat ja tapahtumat saavat erilaisia merkityksiä eri konteksteissa. Samoin kaksi ihmistä saattaa tulkita saman tilan-

teen antaen sille täysin erilaisia merkityksiä. Merkityksenannot eivät kuitenkaan ole pelkästään subjektiivisia, vaan erilaisilla yhteisöillä on yhtenäisiä tapoja tulkita asioita. Nämä tulkinnan tavat saattavat muuttua historian kuluessa

Käsitykset ovat Laineen (2001) mukaan yhteisössä muodostuneita. Ne voivat olla peräisin opetuksesta, kasvatuksesta, sosialisatiosta ja muusta yleisestä informaatiosta, mutta eivät edellytä omakohtaista kokemusta. Kokemusten ja käsitysten erottelussa onkin jotain hyvin samankaltaista kuin käyttöteorian kannatetun tiedon ja henkilökohtaisten toimintatapojen erottelussa. Laine toteaa, että mikään ei takaa yhteyttä omien käsitysten ja kokemusten välillä. Samalla tavoin kannatettu tieto ei Ostermanin ja Kottkampin (2004) mukaan välttämättä näy henkilön toiminnassa.

Tutkimuksessani liikutaan opiskelijoiden käsitysten ja kokemusten epäselvillä rajamailla. Opiskelun luonteeseen kuuluu yleisesti se, että omia kokemuksia työstä ei vielä ole paljoa, opiskelun myötä tulleita käsityksiä sitäkin enemmän. Tästä syystä aineistossa liikutaan edestakaisin käsitysten ja kokemusten välillä. Opiskelijoilla on tietty ihanteellinen käsitys itsestään opettajana, jota pyritään suhteuttamaan omiin kokemuksiin opettajan työstä. Aineistossa tämä vaihtelu näkyy selkeästi, kun siirrytään puhumaan abstraktilta tasolta käytännön esimerkkeihin. Vaikka tutkimusaineisto kerättiin haastatteluiden avulla, pyrin sitomaan abstraktin keskustelun käyttöteoriasta käytäntöön kehitystehtävän ja käytännön esimerkkien avulla.

Tutkijan kannalta kokemukset ovat käsityksiä haasteellisempi tutkimuskohde. Kun tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää toisen kokemusmaailmaa, pyrkimyksenä on ymmärtää erilaisten ilmaisujen merkitys tutkittavan näkökulmasta käsin. Fenomenologisesta lähtökohdasta tämä tarkoittaa opiskelijoiden henkilökohtaisten käyttöteorialle annettujen merkitysten selvittämistä. (Laine 2001, 26–27). Huomioitavaa on myös kontekstien vaikutus merkitykseen. Käyttöteoria saattaa merkitä opiskelijalle hyvin eri asioita keskustelussa opiskelutovereiden kanssa, keskusteluissa harjoittelun ohjaajien kanssa, raportoinnissa tai omassa yksityisessä opettamista koskevassa ajattelussa.

Tutkimuksessani tutkijan ja haastateltavien yhteiset kokemukset opiskelusta toimivat toisen ymmärtämisen pohjana. Olemme opiskelijoina tottuneet puhumaan samanlaisilla käsitteillä samankaltaisista asioista. Kuitenkin juuri omat samankaltaiset kokemukseni voivat olla este toisen ymmärtämiselle. Fenomenologiassa tutki-

muskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman ennakkoluulottomasti, mikä Laineen (2001) mukaan tarkoittaa tutkijan omien ennakkokäsitysten viraltapanaa. Hermeneutiikassa taas pyritään tiedostamaan oma puutteellinen tapa tulkita ja kehittämään aineiston pohjalta parempia ja oikeampia tulkintoja. (Moilanen & Rähä 2001, 50).

Omassa tutkimuksessani minulla oli tutkijana varsin voimakkaat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä, joita olen kuvannut tutkimuksen johdannossa. Esiymmärrykseeni kuuluu niin kokemuksia kuin teoreettista tietoa, joita en kyennyt siirtämään syrjään. Tutkimuksen kuluessa omien ennakkokäsitysteni rajat tulivat kuitenkin näkyviin ja käsitykseni muuttuivat ja kehittyivät suhteessa aineistoon ja teorioihin. Kyseessä ei varsinaisesti ollut tietoinen hermeneuttisen kehän kulkeminen. Muutos omassa ajattelussa syntyi vähitellen aineiston analyysin yhteydessä monien lukukertojen ja erilaisten teoreettisten näkökulmien kautta.

3.2 Teemahaastattelu ikkunana opiskelijoiden käsityksiin ja kokemuksiin

Aineistonkeruumenetelmän valintaa ohjasi halu kuvata ja ymmärtää miten muut opiskelijat ovat kokeneet käyttöteorian opiskelussaan. Käyttöteorian hyödyllisyyttä olisi voinut yksinkertaisesti kysyä kyselylomakkeella. Halusin kuitenkin saada monipuolisen kuvan siitä, millaiset asiat vaikuttavat käyttöteorian hyödyllisyyteen, sekä siitä, miten opiskelijat ovat mieltäneet käsitteen osaksi omaa opiskeluaan.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi yksilöllisen teemahaastattelun. Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan teemahaastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuva keskustelu, jonka tavoitteena on saada vastauksia tutkijaa kiinnostaviin kysymyksiin. Teemahaastattelussa keskustelua voidaan käydä vapaasti haastattelijan ennalta päättämien aiheiden pohjalta. Kokeilin vaihtoehtoisena aineistonkeruumenetelmänä oppitunnin videointiin perustuvaa ryhmähaastattelua, mutta kokemukseni mukaan keskustelussa oli vaikea päästä kovin syvälliselle tasolle. Kahdenkeskeisessä haastattelussa oli helpompaa saavuttaa haastateltavan luottamus ja päästä riittävän henkilökohtaiseen keskusteluun.

Tutkimuksen alkuvaiheessa muotoutunut työhypoteesini sisälsi kaksi eri tapaa tai näkökulmaa, joiden kautta saattoi päästä käsiksi käyttöteoriaan. Eskolan ja Vastamäki (2001) painottavat sitä, että haastattelun teemat eivät ole valittu pelkästään intuitiion avulla vaan teemojen avulla saadaan vastauksia haluttuun tutkimusongelmaan. Pyrin Eskolan ja Vastamäen ohjeiden mukaisesti huomioimaan teemojen valinnassa tulevan analysoinnin. Haastattelun teemat syntyivät sen perusajatuksen pohjalta, että käyttöteoriaan kuuluu tiedostettua kannatettua tietoa ja toimintaan sidottua enemmän tiedostamatonta tietoa. Oman opetuskäsityksen kautta on mahdollista kuvata opiskelijoiden käyttöteoriaan kuuluvaa tietoista ajattelua. Kehitystehtävän kautta on mahdollista saada tietoa siitä, miten opiskelijat pyrkivät käytännössä kehittämään omaa käyttöteoriaansa. Kolmanneksi halusin saada tietoa siitä, millaista hyötyä käyttöteoriasta on ollut opiskelijoille.

Haastattelussa ensimmäinen teema keskittyi kehitystehtävään. Tämän osion tarkoituksena oli saada selville opiskelijan näkemyksiä ja kuvauksia omasta kehitystehtävästään. Tein teemaa varten Eskolan ja Vastamäen ohjeita mukailleen kolme tarkentavaa apukysymystä: mikä kehitystehtäväsi on, miten se muotoutui ja miten se toteutui käytännössä.

Toisen teeman nimenä oli oma opetuskäsitys tai kuten se haastatteluiden yhteydessä useasti muuttui, oma opettajuus. Tämän teeman alla käsiteltiin asioita, jotka opiskelija koki tärkeäksi itselleen opettajan työssä. Tarkoitukseni oli antaa haastateltavien kertoa vapaasti omista opettamiseen liittyvistä periaatteista ja ajattelusta ilman käyttöteorian käsitettä tai siihen liittyviä teoreettisia jäsennyksiä.

Kolmas teema koski käyttöteoriaa ja sitä, kuinka kukin opiskelija on omalla kohdallaan kyseiseen käsitteeseen suhtautunut. Samalla tarkoituksena oli saada haastateltavat ottamaan kantaa siihen, millaista hyötyä tai haittaa kyseisestä käsitteestä on ollut opettajaksi kehittymisen kannalta.

Tutkittavat olivat Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevia, jotka suorittivat syyslukukaudella 2003 päättöharjoittelua (Oh 4). Haastattelukertoja oli yksi haastateltavaa kohden ja haastattelut olivat kestoaltaan keskimäärin tunnin. Valitsin haastateltaviksi tuttuja opiskelijoita, joiden kanssa olin jo jossain harjoitteluiden vaiheessa keskustellut opettamisesta. Tällöin itselläni oli jonkinlaista pohjatietoa henkilöistä, siitä mikä heitä kiinnostaa opettamisessa ja millaisia kokemuksia heillä

oli aiemmista harjoitteluista. Maininnan arvoista on sekin, että yksi haastatteluun pyytämäni opiskelija kieltäytyi sillä perusteella, ettei hänellä ole minkäänlaista käyttäteoriaa.

Haastatteluista kaksi ensimmäistä (Jukka ja Sonja) suoritettiin harjoittelun kuluessa joulukuussa 2003. Kaksi jälkimmäistä (Pia ja Anni) tammikuussa 2004, siinä vaiheessa kun harjoitteluraportit alkoivat valmistua ja palautekeskustelut ohjaajien kanssa olivat käynnissä.

En toimittanut haastatteluiden runkoa tai kysymyksiä etukäteen, vaan kerroin yleisemmin haastattelun koskevan käyttäteoriaa ja harjoittelun kehitystehtävää. Jokainen haastateltava oli joutunut miettimään kyseisiä asioita oman harjoittelunsa aikana.

Eskola ja Vastamäki (2001) toteavat, että omien haastattelukäytäntöjen hio-miseksi on syytä tehdä muutama esihaastattelu. Toteutin kaksi esihaastattelua, joista jälkimmäisen otin mukaan varsinaiseen tutkimusaineistoon. Tavoitteenani haastatte-luissa oli saada opiskelijat suhteuttamaan omaa abstraktia tai käsitteellistä ajatteluaan käytännön toimintaan ja pyysin heitä kertomaan mahdollisimman paljon esimerkkejä liittyen harjoitteluihin tai muihin opetustilanteisiin. Laineen (2001) mukaan feno-menologisesta haastattelusta pyritään saamaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen. Kun tavoitellaan toisen kokemuksia, keskustelun tulisi liik-kuu mahdollisimman konkreettisella ja toimintaan sidotulla tasolla.

Esihaastattelujen perusteella pyrin suuntaamaan keskustelun käsitteellistä pohdintaa enemmän konkreettisiin esimerkkeihin ja kertomuksiin. Samalla pyrin pienentämään osuuttani keskustelun ohjaajana ja kysymysten esittäjänä. Tekemäni haastattelut muuttuivat myöhempien haastattelukertojen myötä vapaammiksi ja avoimemmiksi. Haastattelijana opin vähitellen luottamaan siihen, että haastattelusta saa tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Haastattelutilanteista tuli rennompia ja keskustelu ohjautui enemmän haastateltavan mukaan.

Eskolan ja Vastarannan (2001) mukaan haastattelun suunnittelussa ja toteu-tuksessa tulee ottaa huomioon teemojen lisäksi muita haastattelun kulkuun vaikutta-via seikkoja. Itse haastattelutilanteessa merkitsee se, millaista puhetapaa haastattelijä käyttää. Haastatelllessani opiskelijakollegoitani tiesin, että meillä on yleisellä tasolla samankaltaiset käsitteelliset ja kokemukselliset lähtökohdat käyttäteoriasta ja ope-

tusharjoittelusta puhumiselle. Pyrin keskustelussa mahdollisimman tasavertaiseen asetelmaan, jossa kaksi opiskelijaa keskustelee oman opettamisen ja opiskelun kannalta tärkeistä asioista ja pyrin välttämään vaikutelmaa, että olisin arvioimassa toisen ajattelua. Lähtökohtaisesti samankaltaisilta vaikuttavat opiskelukokemukset ja kasvatustieteen käsitteet aiheuttivat kuitenkin aineiston keruun aikana aluksi hämmennyksen, joka muuttui myöhemmin oivallukseksi. Lainetta (2001) mukailleen yhteiset kokemukset toimivat lähtökohtana toisen ymmärtämiselle. Tällöinkin haastattelija kuitenkin tulkitsee toisen viestin omista kokemuksistaan käsin. Ensimmäisissä haastattelussa hämmennyksen aiheutti juuri se, että vaikka näennäisesti keskustelimme kummallekin tutuista asioista yhteisillä käsitteillä, puhuimme kuitenkin eri asioista. Oivallus syntyi, kun ymmärsin, ettei haastattelun tarkoituksena ole konsensuksen saavuttaminen. Haastattelijan tehtävä on rohkaista haastateltavaa kuvailemaan ja kertomaan asioista omien kokemustensa kautta. Koin, ettei minun haastattelun aikana tarvinnut kyetä ymmärtämään, mitä toinen tarkoitti, vaan ennemmin pyytää toista selittämään tarkemmin ja kertomaan ajatuksiin liittyviä esimerkkejä. Ymmärtämisen aika koittaisi ehkä aineiston analyysin vaiheessa.

3.3 Haastatteluaineiston analyysi

Laadullisen analyysin ajatellaan tavallisesti etenevän kahdessa vaiheessa. Näitä vaiheita kuvataan hieman eri tavoin riippuen tutkimuksenteon teoreettisista lähtökohdista. Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa ensimmäinen analyysin vaihe on kuvaaminen, jossa pyritään esittämään aineiston merkittävä aines tiiviissä muodossa. Kuvailun vaiheessa käytettävän kielen tulisi vastata ja myötäillä haastateltavien puhetta.

Ensimmäisen vaiheen voi toteuttaa myös teemoittelun avulla. Moilasen ja Rähjän (2001) mukaan teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä. Teemojen avulla pyritään löytämään aineistosta sen olennaisimmat asiat ja tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Teemoitteluun voi olla kaksi vaihtoehtoista tapaa. Moilasen ja Rähjän mukaan tutkijan ongelmanasettelusta riippuu pyrkiikö hän aineistolähtöisesti jäsentämään koko tekstiä ja etsimään siitä olennaiset teemat vai etsiikö hän

tekstistä johonkin ennalta valitsemaansa tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä. (Moilanen & Rähä 2001, 53–55).

Kirjallisuudessa pidetään tärkeänä sitä, ettei analyysi pysähdy kuvauksen tai teemoittelun vaiheeseen. Tästä kuvaamisen vaiheesta tulisi pyrkiä kohti tulkintaa. Moilanen ja Rähä (2001) toteavat, että ensimmäisessä analyysin vaiheessa on vastattu vasta kysymykseen miten haastateltavat kuvaavat tutkittavaa ilmiötä. Varsinaisen tulkinnan vaiheessa tulisi pyrkiä vastaamaan kysymykseen miksi haastateltavat kuvaavat ilmiötä tietyllä tavalla. Eskola (2001) mukaan analyysiin täytyy ottaa mukaan tässä vaiheessa omien tulkintojen lisäksi kytkennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Vaikka analyysin ensimmäisessä aineiston jäsentelyn vaiheessa pyritään puhuttamillaan välttämään tulkintoja, on kuitenkin otettava huomioon, että teemoittelun ja aineiston jäsentely sisältää myös jo runsaasti tulkintojen tekoa. Ilmosen (2001) mukaan vaatimus objektiivisen totuuden löytymisestä on tietyllä tavalla turha, sillä tekstien tulkinta on aina spekulatiivista ja uusia merkityksiä tuottavaa. Ilmonen korostaa, että tutkijan on silti oltava vastuullinen ja tehtävä oikeutta tulkittavalle niin pitkälle kuin mahdollista. Ottaen edellisen huomioon pyrin raportoinnissa esittämään haastateltavien kertomukset erillään omista tulkinnoistani. Omia tulkintojani ohjasi tutkimuksen teoreettinen viitekehys, toisaalta pyrin analyysissä ottamaan huomioon, että tulkintani haastateltavien puheesta oli jatkuvasti omien ajattelutapojeni ja haastateltavien ajattelutapojen yhdistelmä.

Käytin haastatteluiden nauhoittamiseen MiniDisc-laitetta, jolla taltiointiin saa erittäin hyvän äänenlaadun. Digitaalista materiaalia on myös helppo editoida sopiviin osiin, joita voi litterointivaiheessa toistaa niin monta kertaa kuin on tarvetta. Litteroinnissa pyrin kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti kaiken haastateltavan puheen. Kirjoitin sekä haastateltavien, että oman puheeni sana sanalta. Kirjasin myös valikoiden puheen rytmin kannalta olennaisia äännähdyksiä ja taukoja.

Litteroinnin aikana ja sen jälkeen tarkastelin haastateltavien puhetta yksittäisinä kokonaisuuksina ennen siirtymistä haastatteluiden jäsentelyyn teemojen mukaan. Annoin haastateltaville keksityt nimet, sillä pyrkimykseni oli säilyttää mahdollisuuksien mukaan kukin henkilö omana selvästi erottuvana persoonanaan. Tutkimuksen lähtökohtana ei ollut löytää laajasta joukosta mahdollisia yleistyyksiä vaan

yrittää muutamien henkilöiden avulla selvittää, mistä käyttöteoriassa on kyse. Jäsen- telyn alussa merkitsin tekstistä värikoodeilla kolmeen pääteemaan kuuluvat kom- mentit. Osa haastateltavien puheesta liittyi päällekkäin useampaan teemaan. Jaottelin tässä vaiheessa karkeasti tekstikatkelmat mielestäni selkeimmän teeman alle. Tee- moittelun myöhemmässä vaiheessa jouduin useaan otteeseen arvioimaan uudelleen mihin teemaan mikäkin kommentti sopi parhaiten.

Alun leikkaa ja liimaa- jäsennyksen jälkeen aloin tarkastella yhtä teemaa ker- rallaan. Kehitystehtävää koskevan teeman sisällä haastateltavien kertomukset olivat niin erilaisia, että päädyin tavallaan tyypittelyn avulla kuvaamaan opiskelijoiden eri- laisia tapoja toteuttaa kehitystehtävä. Tässä vaiheessa käytin analyysissä apuna teks- tistä muokkaamiani käsitekarttoja, jotka myös jätin lopulliseen tutkimuksen tekstiin. Taustalla käsitekarttojen teossa ja jäsennyksessä toimivat teoreettiset näkemykset siitä, miten omaa käyttöteoriaa tai käytännöllistä ajattelua voi tutkia. Halusin löytää ja tuoda näkyviin sen, miten opiskelijoiden aikomukset ja lähtökohdat kehitystehtä- välle muuntuivat käytännön toiminnaksi ja sen havainnoinniksi ja minkälaiset tekijät vaikuttavat kehitystehtävän onnistumiseen.

Oman opetuskäsityksen teemaan sopivaa lähestymistapaa ei ollut yhtä help- poa löytää. Jouduin useaan kertaan lukemaan tekstejä ja pohtimaan uudelleen, mitä tutkimuksen kannalta olennaista näissä hyvin käsitteellisellä tasolla liikkuvissa ker- tomuksissa on. Käyttöteorian ongelmallisuus tutkimuksen valossa kiteytyy juuri sii- hen, että käyttöteorian tasoinen käsitteellinen abstrakti ajattelu ei välttämättä vaikuta henkilön toimintaan. Kuitenkin käytännössä suurin osa käyttöteoriaan tai käytännöl- liseen tietoon liittyvästä keskustelusta käydään harjoittelun ohjaajien kanssa tai ra- porttien muodossa juuri tällä tasolla. Teoreettisena lähtökohtana oli Johnstonin (1992) tutkimuksessa esitelty ajatus opiskelijan omista mielikuvista lähtökohtana käytännöllisen tiedon määrittelylle. Käytin edelleen käsitekarttoja kuvaamaan kunkin opiskelijan käsitteistöä.

Usean lukukerran ja käsitekarttojen muokkauksen jälkeen opiskelijoiden si- nänmä persoonalliset erilaiset käsitykset näyttivät kuitenkin käsittelevän kahta aihetta vieläpä hyvin samankaltaisin lähtökohdin. Opettajan esimerkki ja mallina olo, sekä tasavertaisen vuorovaikutukseen pyrkiminen olivat kaksi selvästi erottuvaa ja toisiin- sa liittyvää teemaa, jotka kuvasivat parhaiten opiskelijoiden kertomusten sisältöä.

Pyrin analyysin tueksi löytämään tutkimuksia, joissa käsitellään mallina oloa, sekä toisaalta opettajien näkemyksiä mallina olosta.

Opiskelijoiden näkemykset käyttöteorian hyödyllisyydestä olen enimmäkseen kuvannut. Tähän teemaan liittyvät tulkinnat ovat varsinaisesti tutkimuksen viimeisessä luvussa, jossa tarkoitukseni on yhdistää edellisistä teemoista saadut tulokset.

4 OPISKELIJOIDEN KEHITYSTEHTÄVÄT

OH 4:n nimi on ”ammattillinen itseohjautuvuus.” Harjoittelun ohjeiden mukaan itseohjautuvuutta toteutetaan harjoittelussa opiskelijan itselleen asettaman ammatillisen kehitystehtävän kautta. Kehitystehtävä on määritelty seuraavasti. ”Ammatillisen kehitystehtävän tai tutkimusongelman tulee liittyä johonkin olennaiseen opettajan rooliin tai tehtävään, esim. vuorovaikutuksen kehittämiseen, oppilaan ajattelun aktivoimiseen, ohjeistamiseen... Tehtävä EI SAA olla oppiainesidonnainen. Se toimii harjoittelussa ”punaisena lankana”. Se syventää toimintaa ja on tärkeä johdanto oman opettajuuden (ajattelun ja päätöksenteon) ymmärtämiseen ja oman toiminnan arvioimiseen.” Harjoittelun raportoinnissa tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan opiskelijan senhetkistä ammattitaitoa käyttämällä apuna kehitystehtävää. Kehitystehtävän selvittely ja siitä tehdyt johtopäätökset muodostavat raportin keskeisen osan. Raportin odotetaan sisältävän vuoropuhelua kirjallisuuden ja omien kokemusten suhteen. Tavoitteena on, että opiskelijan käsitys omasta opettajuudesta syvenee. (OH4 ”Ammatillinen itseohjautuvuus”, Jyväskylän normaalikoulun [www-sivu. <Http://www.norssi.jyu.fi/opetusharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/opettajaharjoittelu_4.htm>](http://www.norssi.jyu.fi/opetusharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/opettajaharjoittelu_4.htm) 21.4.2005.)

Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen suhteutettuna kehitystehtävän voi nähdä oman käyttöteorian tutkimisen ja kehittämisen välineenä. Kehitystehtävän avulla on mahdollista keskittyä johonkin tiettyyn käyttöteorian osa-alueeseen. Esimerkiksi Jukalla ja Sonjalla kehitystehtävä liittyy tuntien ja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, eli skriptin tason ajatteluun. Pian ja Annin kehitystehtävien aiheet ovat abstraktimpia ja käsittelevät omaa persoonaa opettajana. Niiden voi ajatella olevan lähtöisin käyttöteorian tason ajattelusta. Joka tapauksessa kehitystehtävässä on kyse oman ajattelun ja toiminnan suhteen selvittämisestä, Aaltosta ja Pitkäniemeä (2001) mukailleen oman käyttöteorian uudelleen rakentumisesta.

4.1 Motivaatio kehitystehtävänä - Sonja ja Jukka

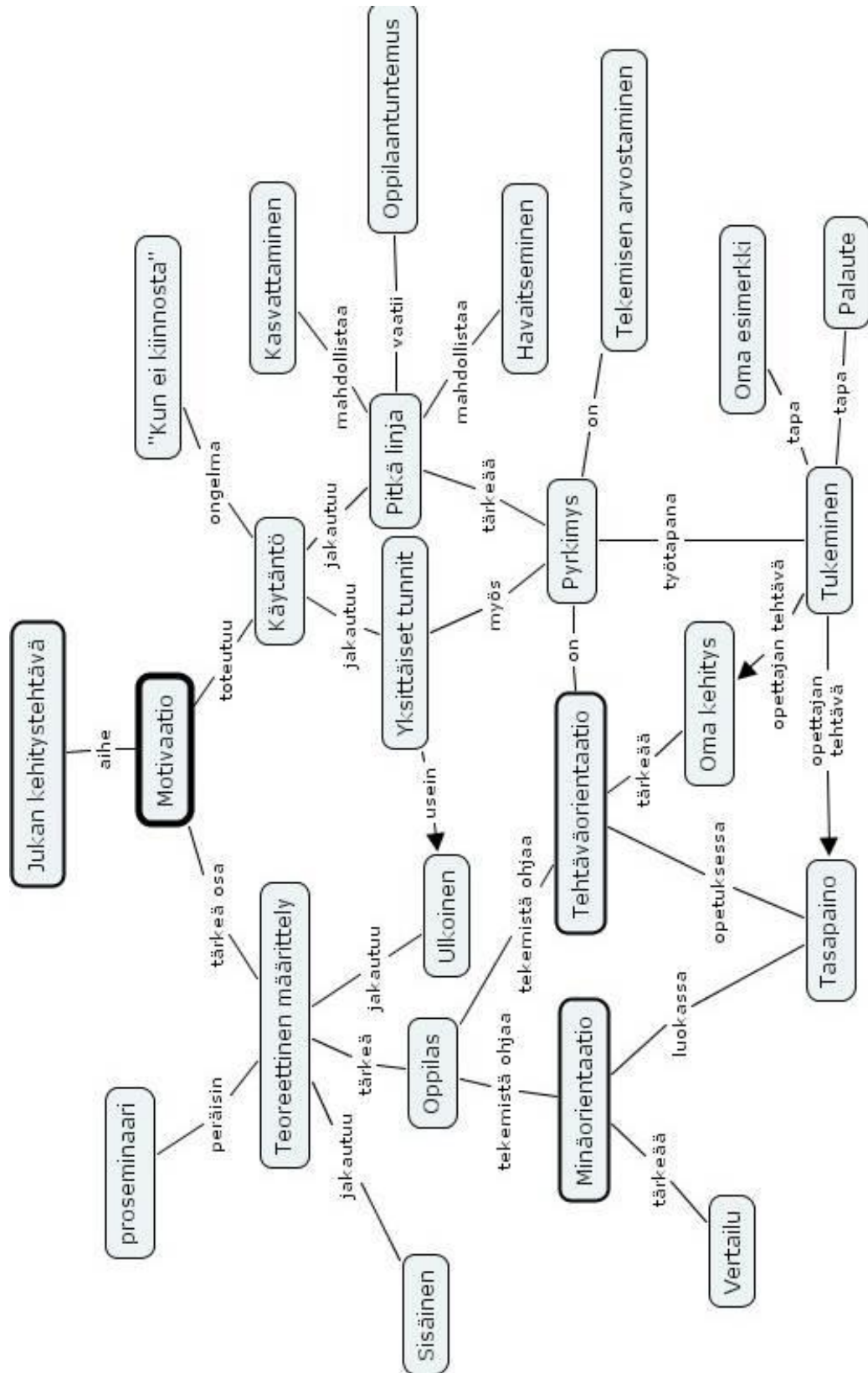
Sonjan ja Jukan kehitystehtävien aihe oli motivaatio. Vaikka pohjana oli samankaltainen teoreettinen tieto, kummallakin oli tehtävänsä erilaiset lähtökohdat ja näkökulmat.

Sonjan kehitystehtävän aihe oli lähtöisin kenttäharjoittelusta, jossa hän oli joutunut pohtimaan toisluokkalaisten pojan kohdalla motivaation perusteita. Sonjan mukaan pojalla oli vaikeuksia hienomotoriikan kanssa ja tästä syystä kirjoittaminen oli erityisen hankalaa. Sonja totesi, että poika oli muuten älykäs, osasi ja tiesi paljon. Matematiikassa laskujen ratkaiseminen ei tuottanut ongelmia mutta Sonjan arvion mukaan neljä viidesosaa ajasta kului laskutoimitusten numeroiden piirtämiseen. Poika oli kriittinen omaa kirjoitusjälkeään kohtaan ja mikä tahansa ”räpellys” ei kelvannut. Motivaation kannalta ongelman tuotti se, miten kyseisen oppilaan saisi harjoittelemaan vaikeaa asiaa ilman, että harjoittelu tappaa lopunkin innon kirjoittamiseen. Poika oli alkanut Sonjan mukaan inhota äidinkieleen ja kirjoittamiseen liittyviä tunteja, mikä näkyi muuten hyvän keskittymiskyvyn herpaantumisenä.

Pohtiessaan motivaatiota yleisemmin Sonja ottaa puheeksi sisäisen ja ulkoisen motivaation ja toteaa, että oppilaan sisäinen motivaatio on jotain, johon hänellä itsellään ei ole juuri mahdollisuuksia vaikuttaa. Hän toteaa, että oppimisen lähtökohtana koulussa ei ole oppilaan sisäinen motivaatio.

Sonjan kehitystehtävän taustalla voi nähdä epäilyn sitä kohtaan, voiko oppilaalla olla kaikkiin asioihin sisäistä motivaatiota ja toisaalta epäilyksen siitä voiko opettaja koskaan vaikuttaa oppilaan sisäiseen motivaatioon.

...mä oon ainakin niin pessimistinen, että harva lapsi koulussa on kaikesta ihan oikeesti kiinnostunut. Sitten se on vaan ehkä sitä, että ku tullaan kouluun, ni sitten pitää tehdä niitä tehtäviä siellä ja tutkia asioita. Mut että kuinka paljo siitä on sitte sitä sisäistä motivaatiota. Mun mielestä saaki olla sitä ulkosta, koska koulu nyt on semmone että sinne tullaan ja pitää opiskella ... Emmä itekkään oo opiskellessa aina että: ”Jes tää on ihanaa ja mahtavaa ja tää on niin hyväksi mulle!”, että joutuu vaan tekee sellasii juttuja...



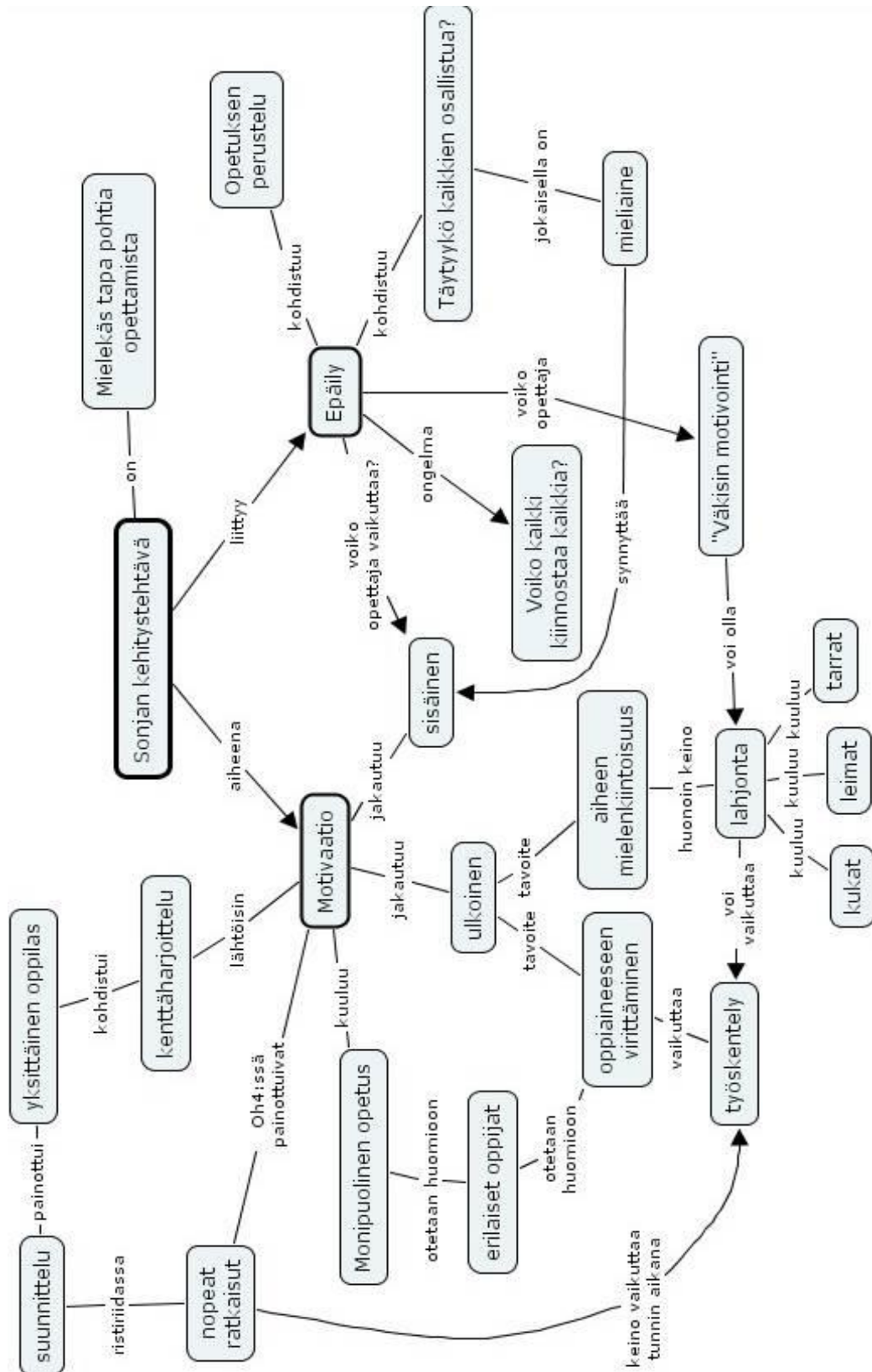
Kuvio 1. Jukan kehitystehtävä, käsitekartta

Jukalla oli myönteisempi näkemys mahdollisuuksistaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Hänen kehitystehtävänä oli toisaalta tutkia, miten oman toiminnan avulla voi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja samalla tutkia millaista oppilaiden motivaatio on. Jukan lähtökohdat tehtävän valinnalle olivat omassa motivaatiota käsittelevässä pro gradu- tutkielmassa, sekä kokemuksissa aikaisemmista harjoitteluista. Jukka perusteli aiheen valintaa sillä, että motivaatio on opetuksessa jatkuvasti esillä oleva merkittävä asia, oppimisen edellytys. Aikaisemmissa harjoitteluissa hänellä ei ole ollut mahdollisuutta keskittyä tarkasti yhteen tiettyyn asiaan, joten aihe tuntui järkevältä ja haastavalta.

Jukan kehitystehtävässä on enemmän teoriaan pohjautuva jäsennys kuin Sonjan. Jukka käytti myös sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä, mutta motivaatiota tärkeämpänä Jukka näkee orientoituminen erilaiseen tekemiseen. Tehtäväorientaatio tarkoittaa sitä, että motivaation perustana on suoritettava tehtävä ja suoritusta vertailaan omiin aikaisempiin suorituksiin, siis omaan kehitykseen. Minäorientaatiota Jukka määrittelee taas siten, että siinä oppilasta motivoi kilpailu toisten kanssa, oman suorituksen vertailu toisiin ja halu olla toisia parempi. Jukka toteaa, että sisäinen motivaatio ja tehtäväorientaatio ovat hyviä ja tärkeitä tavoitteita, mutta kilpailu toisten kanssa on asia, jota ei voi välttää luokassa, jossa oppilaat jatkuvasti näkevät toistensa töitä. Painotus vertailussa pitäisi vain olla omassa työssä ja tehtävien suorittamisessa. Jukka kuvaa omaa rooliaan opettajana prosessissa seuraavasti.

Opettajana tehtävänä on se, että kun näitä molempia piirteitä tässä on, niin ei lähe palkitsee sitä luokan parasta tai hehkuttaa, että kellä on paras tulos. Vaan justiin siinä opetuksen painottaa sitä, että jokainen yritetään parhaamme ja sitten sitä omaa tekemistä ja suorittamista verrataan niihin aiempiin tuloksiin. Sillä tavalla edistyminen ja oppiminen on se tärkeä asia, mistä annetaan sitä positiivista palautetta, eikä niinku se, että on parempi kuin muut.

Kehitystehtävän tavoitteissa Sonjalla ja Jukalla yksi keskeinen asia oli juuri oppilaiden ulkoisen ja sisäisen motivaation suhteen hahmottaminen. Kummallakin oli samankaltainen näkemys, jonka mukaan opettajan mahdollisuudet vaikuttaa motivaatioon riippuvat siitä, onko opettajalla mahdollisuuksia suunnitella pitkällä aikavälillä tapahtuvaa motivointia vai onko kyseessä hetkellinen opetustilanteessa nopeasti ratkaistava asia, jolla oppilaat saisi kiinnostumaan opetettavasta asiasta.



Kuvio 2. Sonjan kehitystehtävä, käsitekartta

Sonjan kehitystehtävän luonne muuttui harjoittelussa, kun luokalla ei ollut oppilaita, joilla olisi ollut erityisiä oppimisvaikeuksia, joiden ratkaisu olisi edellyttänyt suunnittelua ja kahdenkeskeistä yhteistyötä. Sonjan harjoitteluluokka ei hänen mukaansa tarvinnut juurikaan motivointia, vaan oppilaat tekivät kaikkea varsin innokkaasti. Tällöin motivaation tutkiminen rajoittui nopeisiin luokassa tapahtuviin tilanteisiin, joissa oppilas kesken tunnin sanoo, ettei jaksakaan työskennellä. Toinen tilanne, jossa Sonja pystyi pohtimaan motivaation merkitystä, oli oppiaineisiin suuntaaminen. Sonja kokeili erilaisia pelejä ja pyrki ottamaan huomioon erilaisia oppimistapoja saadakseen oppilaat kiinnostumaan ja osallistumaan tunnin työskentelyyn.

Kehitystehtävänsä tuloksena Sonja pohti oppilaiden erilaista osallistumista opetukseen ja opettajalle helposti syntyvää painetta siitä, että kaikkien on osallistuttava samalla tavalla aktiivisesti tunnin kulkuun. Sonja nostaa esimerkiksi oppilaat, joilla on tapana istua hiljaa omassa pulpetissa ja joista ei voi tietää, ovatko he omalla tavallaan mukana opetuksessa. Toisaalta Sonja pohti, onko opettajan velvollisuus saada kaikki oppilaat innostumaan eri oppiaineista. Sonja kuvaa ristiriitaista tilannetta seuraavasti.

Toisaalta mun mielestä ei tarvi tykätä esimerkiksi kaikesta, mitä koulussa tekee, kun ei se oo realiteetti, että kaikki tykkää kaikesta. Että sitten toisaalta aattelee silleen, että kyllä niillä oppilailta saakin olla semmosia aiheita ja aineita, mistä ne ei oikeen tykkää ja että ei niinku sellasta väkisin motivointia. Mut sitte ehkä yrittää sitten niillekin saada ees jotenkin mielenkiintoseks sen aiheen, että ne nyt edes vähän siitä inostus, niin että ne jaksais keskittyä sen tunnin verran siihen aiheeseen.

Jukalla motivaation tutkiminen kohdistui myös usein ulkoiseen motivaatioon. Käytännössä Jukan kokemuksen mukaan sisäistä motivaatiota on vaikea saavuttaa, sillä sen edellytyksenä on, että oppilas olisi itse kiinnostunut aiheesta ja omasta kehityksestään. Esimerkkinä ulkoisen motivaation myönteisestä käytöstä opetuksessa Jukka mainitsee erilaiset havaintomateriaalit, tekstit, kuvat ja tarinat, jotka toimivat ulkoisena virikkeenä oppilaille.

Jukka toteaa myös Sonjan tavoin, että yksittäisen tunnin aikana motivaatio liittyi juuri edellisen kaltaiseen aiheeseen virittämiseen ja ohjaamiseen ja toisaalta hankaliin tilanteisiin, joissa oppilaat vastustavat jotain tekemistä tai eivät muuten näytä kiinnostuvan lainkaan. Pidemmällä aikavälillä Jukka toivoo voivansa vaikuttaa teh-

täväorientaation vahvistumiseen oppilaissa antamalla siihen liittyvää palautetta ja vaikuttamalla oppilaiden asenteisiin niin, että he kasvavat tehtäväorientoituneiksi.

4.2 Opettajana olon kokonaisvaltaisuus ja aikuisen paikka - Anni

Anni vastasi kysyessäni häntä haastatteluun, ettei hänellä ole varsinaisesti kehitystehtävää ja pohti, onko siitä haittaa tutkimukselleni. Anni totesi, että hänelle tuotti vaikeuksia kirjoittaa tarkasti, mitä hän halusi kehitystehtävässään tehdä ja tutkia. Kun omassa opettamisessa on monia puolia, joissa pitää kehittyä, kehitystehtävän tiivistäminen yhteen lauseeseen on hankalaa. Kuitenkin pohtiessaan yksittäistä lausetta tai asiaa, jolla voisi kuvata omaa kehitystehtävää, Anni päätyy aikuisena olemiseen oppilaiden kanssa. Annin mielestä aikuisena oleminen tuntui liian abstraktilta aiheelta käytännössä tutkittavaksi ja sen takia aihe kannatti pilkkoa pienempiin kysymyksiin, joiden avulla voi selvittää, miten ihminen erilaisissa tilanteissa osoittaa aikuisuutensa. Aikuisen rooliin mukautumista opettajankoulutuksen aikana Anni kuvaa seuraavasti.

Kun ite tuli tänne, ni ekaa kertaa jossain ykkösharjoittelussa kuuli, että on aikuinen ylipäättänsä -niin sitten kuinka paljon se hämmensi silloin ja sai haukkomaan henkeä, että miten niin -ai jaa tosiaan verrattuna noihin. Ja sitten, kun nyt tuntuu jo paljon selkeemmältä, että tottakai mä olen aikuinen tässä huoneessa nyt ja mun on ihan helppo ja ihan mukavaa ja tunnen itseni monesti, että kyllä mä oon aikuinen.

Annin kehitystehtävän pohjalla on kaksi erilaista näkökulmaa tarkastella opettajan työtä. Anni kertoo keskittyneensä aina kolmanteen opetusharjoitteluun saakka sen pohtimiseen, millainen hän itse opettajana on. Oman itsen miettimisessä on kyse siitä, millaisia tunteita erilaiset tilanteet ja henkilöt herättävät ja toisaalta siitä, miten hän itse reagoi ja toimii heränneiden tunteittensa pohjalta. Neljännessä opetusharjoittelussa Annin tarkoituksena oli kääntää katse ulospäin itsestä ja alkaa pohtia opettamista oppilaiden kannalta. Toisessa näkökulmassa työn tarkastelun lähtökohtana on se, millaista opettajaa ja opettamista oppilaat tarvitsevat. Anni perustelee näkökulmaa erilaisilla oppilailla ja heidän erilaisilla tarpeillaan ja pohtii samalla oppilaantuntemuksen roolia harjoittelussa. Anni toteaa, että lyhyen opetusharjoittelun aikana ei

ehdi tutustua riittävästi oppilaisiin. Jotta pystyisi ymmärtämään, mitä yksittäinen oppilas tarvitsee opettajalta, opettajan pitäisi tuntea oppilas hyvin.

...suurinpiirtein niin, että haluaisin jollain tavalla astua askeleen eteenpäin ja keskittyä enemmän oppilaisiin kuin itseeni. Tottakai se siinä esillä olikin ton harjoittelun aikana, mutta sitten siitä oli puhetta sen (opettajan) kanssa siellä luokassa, että se on tärkeä tavoite, mutta oikeestaan se ei oo harjoittelussa edes mahdollista, koska se liittyy niin paljon sellaseen oppilaantuntemukseen, mitä ei voi noin lyhyessä ajassa saavuttaa.

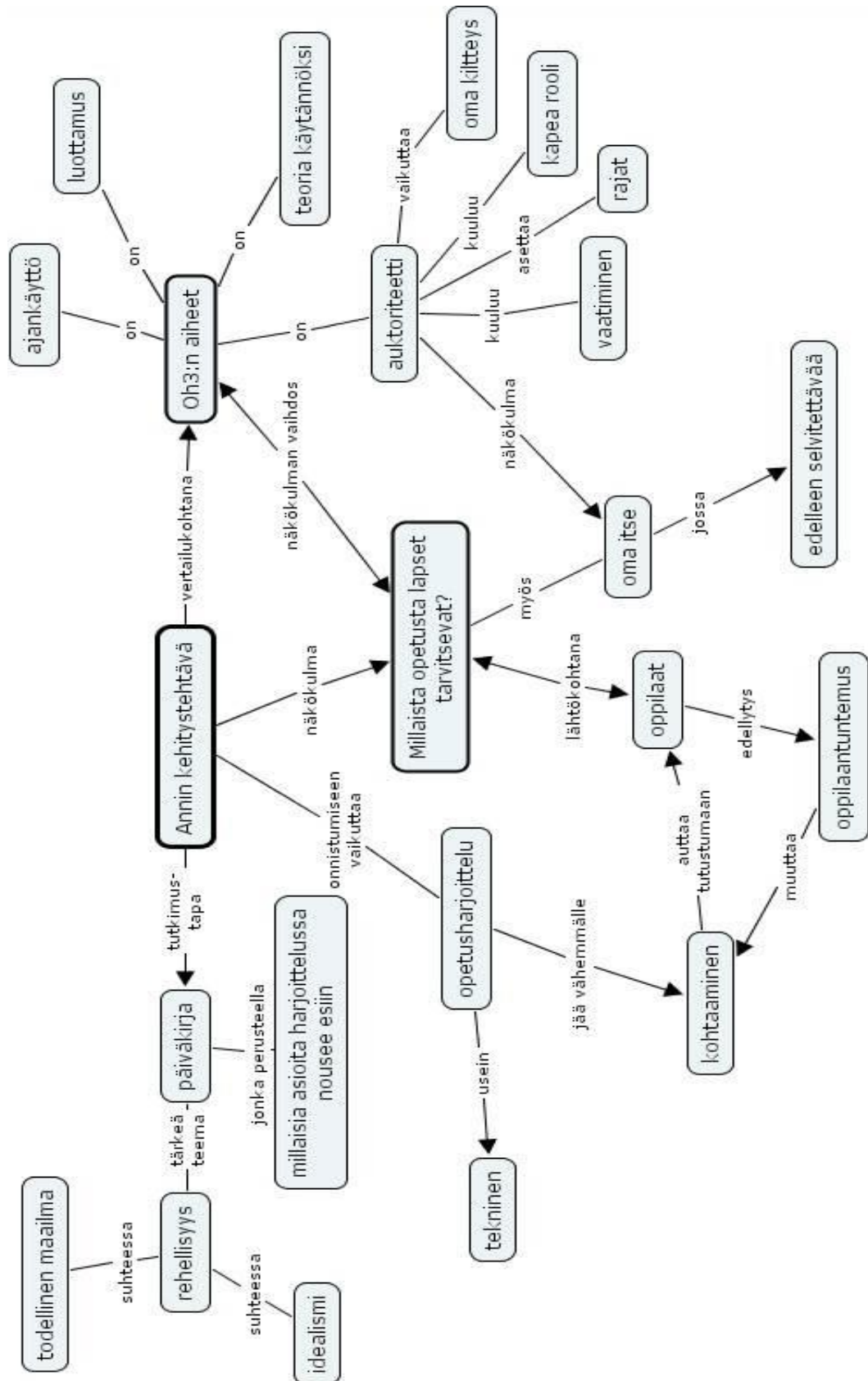
Sen lisäksi ettei oppilaisiin ehdi tutustua riittävän hyvin Anni toteaa, että omassa opettajan roolissa riittää myös edelleen tutkimista. Syyksi hän mainitsee kokemattomuuden erilaisista tilanteista, sekä erilaiset vaikeudet kohdatessa harjoitteluluokan oppilaita.

Viiimeisen harjoittelun (Oh4) raportissa Anni on käyttänyt Oh3:een asettamia tavoitteita kehittämisenä vertailukohtana. Raportin teemat ajankäyttö, luottamus, auktoriteetti ja teoria käytännöksi kuvaavat tarkimmin sitä, mitä Anni omassa harjoittelussaan tutki. Samalla näiden teemojen avulla hahmottuu joitakin aikuisena olemisen tapoja Annin opetuksessa.

Ajankäyttö oli yksittäinen tavallaan pintapuolisempi asia, joka liittyy opetuksen organisointiin ja toteutukseen käytännössä. Anni käyttää esimerkkinä draamaopetusta ja siinä oppilaille asetettavia aikarajoja. Ajankäytön suhteen Anni sai harjoittelun aikana palautetta, joka oli ristiriidassa hänen omien tavoitteidensa ja kokemustensa kanssa. Anni halusi välttää kiirettä ja antaa aikaa työskentelylle, ohjaajat taas painottivat sitä, että oppilaiden tulee kyetä suunnittelemaan ja aikatauluttamaan omaa työskentelyään.

Luottamus liittyy opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Luottamuksellisessa suhteessa on kyse oppilaan lähellä olemisesta, sekä samalla puolella olemisesta. Tällaista luottamuksellista tilannetta ja sen syntymistä Anni kuvaa seuraavasti.

Yksi oli tämmönen, että onnistuisin herättämään luottamusta, joka joinakin hetkinä onnistui nytkin harjoittelussa, että koki yhtäkkiä olevansa tosi lähellä jotakin oppilasta ihmisenä. Että pääsi jostakin semmosesta etäisyydestä, joka on siinä tilanteessa, kun yrittää toteuttaa onnistuneesti suunnitelmansa ja saada oppilasryhmän toimimaan. Yhtäkkiä semmosen keskellä voi syntyäkin ihan oikea kontakti.



Kuvio 3. Annin kehitystehtävä, käsittekartta

Yksi keskeinen kehitystehtävää ja Annin opettamista koskevaa ajattelua yhdistävä tekijä on auktoriteetti. Anni luonnehtii itseään kiltiksi ja näkee sen ongelmana opettajan roolin ja käytännön työn kannalta.

Mulle on hyvin suuri mietittävä alue tällainen auktoriteettikysymys, koska mä koen olevani ja olen kauhean kiltti ja se on opetustilanteessa monesti ongelma, koska on jotenkin kapea se rooli. Koska itelle on luontaista reagoida niin moneen tilanteeseen hymyilemällä ja olemalla ystävällinen, ni sit se ei aina toimi suinkaan tommosessa, kun pitäis asettaa rajoja muille ihmisille.

Anni kiinnittää huomiota siihen, ettei oma tyyli sovi joka tilanteeseen. Vaikeuksia tulee varsinkin silloin, kun joutuu pakosti jonkinlaisen konfliktin osapuoleksi tai sellaisen selvittäjäksi. Anni arvelee, että häneltä puuttuu oma kokemus siitä, miten kiistan osapuolena voi toimia.

Anni liittää auktoriteetin myös työskentelyyn, varsinkin ohjeiden antamiseen ja toteaa että on kehittynyt pitämään oman päänsä tietyissä tilanteissa, mutta tilanteessa jossa oppilas kieltäytyy yhteistyöstä, Annin keinot alkavat loppua.

Ku joku oppilas sitte ilmottaaki, että ei minäpä aionkin vastustaa opettajan näkemystä, niin oon mä silloin taas sillai hämilläni ja heikkona, että mitäs mä nyt teen? Että kyllä mä osaan sanoa sen vielä monta kertaa peräkkäin, että näin tehdään ja minä vaadin, mutta ei se ihan kauheen suurta tehoa vieläkään joka kerta aiheuta.

Aikuisena olon rinnalla Annin kehitystehtävässä ja myös yleisemmin opettamista koskevassa ajattelussa kulkee teema, joka Annin sanoin on nimeltään ”teoria käytännöksi.” Annin mukaan ongelma opetuksessa on se, miten kotona suunnitellut ja jäsennellyt ajatukset oppitunneista ja opettamisesta saisi näkymään myös itse työssä koulussa. Anni kokee, että kuilu oman ajattelun ja käytännön välillä on hyvin suuri. Tällä hetkellä opettajan työssä tärkeämmällä osalla on opetuksen käytännön organisointi, luokassa selviäminen ja luokan hallinta.

Siinä on valtava ero, että mitä ajattelee ja kuinka teoreettinen ja viisas on kotona ja sitten kun kävelee tonne norssille ja alkaa pitää niitä tunteja. Mä mietin, kun tota raporttia kirjoitin, että kuinka paljon tuli mukana sitä omaa ajattelua sinne. Näkyks ne yhtään missään ne kaikki ajatukset ja millä ne saisi näkymään. Varsinkin nyt, kun on harjoittelun jälkeen ollu sijaisena niin vielä enemmän epäilee, että onko tässä häivääkään? Vaan onko kyse selviämisestä ja tilanteen hallitsemisesta ja joukon rauhallisena pitämisestä. Jääkö pientäkään energiaa sille, että mieltis vielä niitä että mitenkä tää ois järkevää ja missä olosuhteissa ihminen vois oppia ja millasta sen oppimisen pitäis olla?

Liittyen omiin pohdintoihinsa Anni mainitsee teorian, jonka mukaan noviisiopettajilla on usein paljon tietoa ja taitoa, mutta heiltä puuttuu arkiäly, jonka avulla tiedot ja taidot siirretään käytäntöön. Anni liittyy ongelman myös oppilaantuntemukseen ja pohtii miten ongelma tulevaisuudessa ratkeaa.

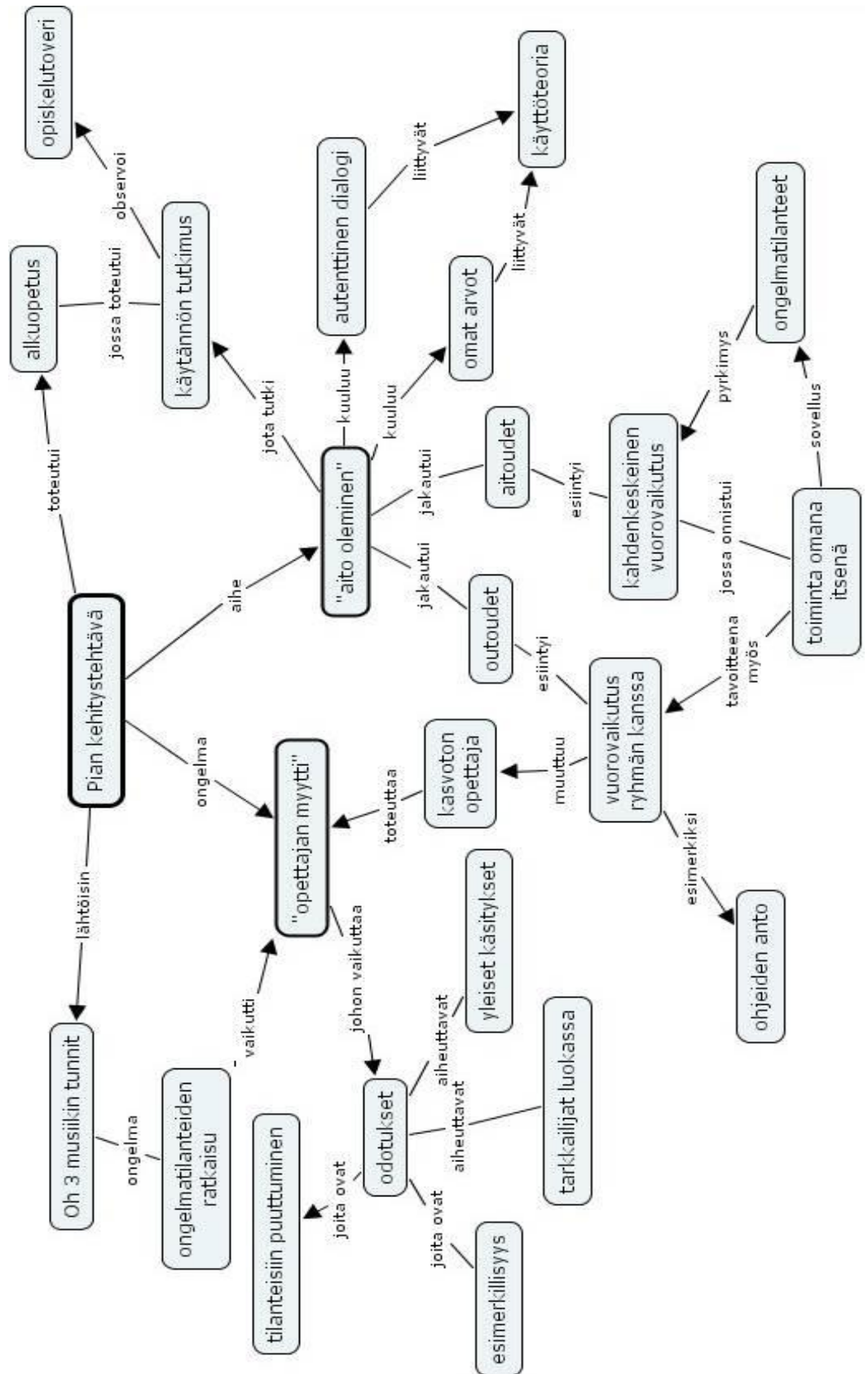
Ehkä on niin, että ensin vähän aikaa pitää vaan ratkoa niitä käytännön seikkoja ja sitä, että pitääkö mun nyt huutaa, vai voinko mä sanoa omalla äänelläni tämän ja saada tah-toni läpi. Sitten vähitellen sitä sektoria pienentää ja koittaa saada tätä muuta opettami-seen liittyvää pohdintaa mukaan.

4.3 Aito oleminen - Pia

Pian kehitystehtävän aiheena on ”aitona oleminen”. Aidon olemisen vastakohtana Pia näkee opettajan myytin, kuvan siitä millainen opettajan tulisi olla. Hänen mukaansa tällainen kuva muodostuu erilaisista odotuksista, esimerkiksi ulkonäköön ja toimintaan liittyvistä seikoista. Pian idea aitoudesta kehitystehtävänä oli lähtöisin edellisestä opetusharjoittelusta (Oh3), jossa hän tunsu toimivansa opettaessaan erilail-la kuin normaalisti omana itsenään. Pia mainitsee esimerkkinä erilaisten ongelmati-lanteiden ratkaisun luokassa ja opettajan myytin mukaisen käyttäytymisen näissä tilanteissa. Vastauksena kysymykseen, mistä kehitystehtävän aihe on lähtöisin, Pia kertoo seuraavasti.

Kolmosharjoittelun musiikin opettamisesta. Ku siellä tunsu olevansa jotain ihan muu-ta, kun oikeesti haluu olla ja oikeesti on, ni se ei oikeen tyydyttäny itseä. Sen sijaan, että olisi suhtautunu omana ittenään, ni olikin jotenkin semmonen, että rupes piipittää ja kimittää ja parantaa ryhtiä, joka ei tosiaankaan oo kauheen oma tapa.

Pian mukaan erilaiset opettajan myyttiin liittyvät odotukset kohdistuvat tietynlaiseen tapaan puuttua erilaisiin asioihin ja tilanteisiin luokassa. Odotukset ovat lähtöisin toisaalta luokan perällä istuvista tarkkailijoista (ohjaajista ja opiskelijoista), mutta myös yleisemmin käsityksestä siitä, millainen opettajan tulisi olla. Pia mainitsee, että erityisesti naisopettajan oletetaan käyttäytyvän jollain tietyllä tavalla. Kuitenkin ti-lanne, jossa opettaja yrittää toteuttaa odotuksia ja olla jotain muuta kun itse on syn-nyttää kierteen, kun oppilaat huomaavat opettajan oudon käytöksen.



Kuvio 4. Pian kehitystehtävä, käsitekartta

...kun mä uskon, että oppilaat ei oo tyhmiä, ni siinä tulee jotenkin sellainen olo, että tottakai ne huomaa, että tuo ei oo ihan varmallalla maaperällä. Ja sitten ne käyttää sen hyödyksi, niin kuin kuka tahansa käyttäis, että ne sais huvinsa irti siitä, että opettaja piipittää.

Pia pohtii erityisesti kahta asiaa, jotka liittyvät opettajaan kohdistuviin odotuksiin. Toinen on ajatus siitä, että opettajan tulisi välittömästi puuttua ja ratkaista kaikki luokassa esiintyvät häiriötekijät. Toinen opettajan myyttiin liittyvä asia on opettajan esimerkillisyys.

Nopea puuttuminen on yksi opettajan työhön kohdistuvien odotusten aiheuttama ongelma. Pian oman kokemuksen mukaan ihmiset eivät luonnostaan toimi niin, että välittömästi ongelmatilanteen vielä ollessa päällä, ihmiset ratkaisisivat ja sopisivat ongelman. Pia kokee, että opettajan myytin mukaisesti opettajan ”pitää vyöryttää oma auktoriteetti oppilaan yli, jotta tämä hiljenee.” Kuitenkin luontevampaa olisi antaa tilanteen rauhoittua ja ryhtyä vasta sen jälkeen ratkaisemaan ja pohtimaan ongelmaa ja sen seurauksia.

Sitten, kun se on mennä ohi se jutturoiminen, niin siinä tilanteessa voisi olla vain kaksi ihmistä.

Pidemmällä aikavälillä tilanteisiin puuttumiselle löytyy myös kiertoteitä, joilla opettajan ja oppilaan välisiä ongelmia pystytään ratkaisemaan.

Niinku huomasi monesti nelosharjoittelussa, et pääs siihen ihmiseen sitten sen tilanteen jälkeen. Että anto sen olla siinä tilanteessa näin, ja vasta sitten jutteli siitä, kun se tilanne ei ollu niin herkkä. Muuten tulee molemmille semmosia puolustusreaktioita, jos ruvetaan siinä tilanteessa vääntämään kättä.

Pialla oli konkreettinen tapa tutkia omaa kehitystehtäväänsä käytännössä. Hänelle harjoittelussa tarjoutui tutkimiseen sopiva tilanne, sillä toimiessaan harjoittelijana ensimmäisessä luokassa, Pia joutui kohtaamaan voimakkaan alkuopettajaan kohdistuvan ennako-oletuksen. Pian mukaan oletukseen kuuluu, että alkuopettajan täytyy puhua äärimmäisen selkeästi ja konkreettisesti ja että jonkinlainen lässyttäminen kuuluu alkuopettajan puhetyyliin.

Pia käytti oman tutkimuksensa pohjana kahtiajakoa, jossa hän pyrki jaottelemaan toimintansa tunneilla aitouksiin ja outouksiin. Apuna tarkkailussa toimi Pian hyvin tunteva opiskelukaveri, joka seurasi oppitunteja ja merkitsi outoja tai aitoja

tilanteita muistiin. Pia selvittää käyttämänsä aitouden ja outouden käsitteet yksinkertaisesti niin, että aitoudet ovat tilanteita, jotka Pia hoiti aidosti omana itsenään ja outoudet tilanteita, jotka hän ratkaisi jollain tavalla kummallisesti, itselleen epätyypillisesti.

Tarkkailun ja jaottelun perusteella Pia löysi käyttäytymisestään kaksi päälinjaa, joiden mukaan tilanteet jakautuivat aitoihin ja outoihin. Aidoimpia tilanteita olivat sellaiset, joissa hän kävi kahdenkeskeistä kanssakäymistä jonkun oppilaan kanssa. Oudot tilanteet liittyivät taas kanssakäymiseen, jossa toisena osapuolena oli koko luokka. Pia oli analysoinut omaa käytöstään niin, että koko luokan edessä ryhmä lakkasi olemasta joukko yksilöitä ja hän itse muuttuu samalla joksikin kasvottomaksi yleisopettajaksi. Esimerkkinä Pia mainitsee seuraavanlaisen tilanteen.

Jos mä annoin jonkun toimintaohjeen luokalle ni mä sanoin sen todella opettajamaisesti siis lainausmerkeissä opettajamaisesti, silleen mikä on tavallaan se mun myytti siitä opettajasta tai alkuopettajasta ja sen jälkeen jos joku ei ymmärtänyt, mä m.teen sen yhen oppilaan luokse ja kerron saman asian täysin normaalisti.

Pia analysoi omaa toimintaansa ja ajatteluaan tarkemmin ja toteaa, että hän oli suunnitellut etukäteen, miten jokin asia pitää sanoa opettajamaisesti, alkuopettajan myyttiä mukaillen ja vasta, kun tämä ohjeiden anto epäonnistui, hän sanoi asian niin kuin sen sanoisi aitona itsenään.

Pian kehitystehtävä auttoi häntä paljastamaan yksittäisen ristiriitaisen toimintatavan ja nosti esiin kysymyksen, miten normaalissa yksilökontaktissa toimivan puheen saisi siirrettyä myös koko luokkaa koskevaan puheeseen, esimerkiksi juuri ohjeiden antoon.

Esimerkkinä onnistuneesta panostuksesta yksilölliseen suhteeseen oppilaan kanssa Pia kertoo pojasta, jonka kanssa harjoittelun aikana oli ongelmia löytää yhteinen sävel. Alun kamppailun jälkeen Pia päätti kokeilla toisenlaista lähestymistapaa. Pia huomauttaa että tällaista voi kutsua mielistelyksi, mutta toisaalta hän pyrki antamaan rehellisesti positiivista palautetta pojalle tämän vahvoissa oppiaineissa ja sitä kautta pääsemään pojan kanssa samalle puolelle.

Pian mukaan hän lopulta onnistui muodostamaan henkilökohtaisen suhteen pojan kanssa ja pääsi tätä kautta aitoon vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Tämä johti

lopulta siihen, että pojan vihamielinen käyttäytyminen muuttui paljon myönteisemmäksi. Pia kuvaa oman toimintansa muutosta seuraavasti.

Että viimeisellä mun opettamalla tunnilla poika sanoi, että Paula tuus tänne, ni silloin mä tajusin, että nyt on niinku kamppailu käyty ja ollaan oikeesti samalla puolella ...

Pia kuvaa tilannetta ja yhdistää sen omaan vahvuuteensa kahdenkeskeiseen kontaktiin.

Jos me revitään paperin kahta päätä samaan aikaan niin sill mä en ois ikinä päässy tuohon tilanteeseen jos mä oisin ollu se opettaja, joka aina kieltää heti ja vääntää ja kääntää ja kieltää ja saa tahtonsa läpi ni mä en ois ikinä päässy tuohon pisteeseen mi-hinkä mä pääsin nyt kahessa viikossa.

4.4 Kehitystehtävien tarkastelu

Pia tutki omaa aihettaan, aitona olemista yksinkertaisen käytännön kokeen avulla. Koe perustui omien uskomusten ja käytännön välisen epäsuhtan etsimiseen ja Pia käytti onnistuneesti observoinnissa apuna opiskelijakollegaa. Muiden kohdalla oman toiminnan reflektointi tapahtui vähemmän organisoidusti erilaisissa keskusteluissa ja esimerkiksi päiväkirjan kirjoittamisen avulla.

Jukka pohti oman kehitystehtävänsä onnistumista ja totesi, että hänen tavoitteidensa mukaista motivaatiota ja tehtäväorientaatiota ei voi saavuttaa niin lyhyellä aikavälillä kuin harjoittelussa on käytössä.

Sonjan harjoitteluluokan olosuhteet eivät vastanneet kehitystehtävän syntymiseen vaikuttaneita kokemuksia, sillä luokassa ei ollut yhtään oppilasta, jonka kanssa olisi voinut harjoitella pitkäkestoista suunnitelmallista motivointia. Hän myös vertaa kehitystehtävänsä edellisen harjoittelun vastaavaan ja toteaa, että vuorovaikutukseen liittyneeseen tehtävään hänellä oli huomattavasti suuremmat taustatiedot ja aiheeseen liittyvän kirjallisuuden tuntemus. Edellisen harjoittelun kehitystehtävän toteutumiseen vaikutti Sonjan mukaan myös aktiivinen harjoittelukoulun lehtori.

Annin alkuperäinen ajatus oli oppilaiden näkökulman huomioonottaminen omassa opetuksessa. Hän totesi harjoittelukoulun lehtorin kanssa yhdessä, että tehtä-

vän toteutuminen vaatisi huomattavasti suurempaa oppilaan tuntemusta kuin harjoittelun aikana on mahdollista saavuttaa. Anni käytti oman kehityksen arviointiin vanhoja raportteja ja edellisten harjoitteluiden tavoitteita. Kirjallisen pohdinnan taustana toimivat ohjaajien kommentit ja niiden suhteuttaminen omiin kokemuksiin, joita hän tallensi päiväkirjan avulla.

Opiskelijoiden tekemistä tutkimuksista Pian tekemän voi ajatella toteuttavan Schönin (1987) näkemystä siitä, että käyttöteoria näkyy toiminnassa. Muiden kohdalla korostuu kirjoittaminen ja kertominen tutkimuksen välineenä. Tällöin voi ajatella Fenstermacherin (1994) jaottelun mukaisesti, että näissä tutkimuksissa opettajan tietoa ajatellaan tavalla, jossa opettajien kuvaukset ja näkemykset saavat jo sinänsä tiedon statuksen. Kuitenkin useissa käyttöteorian määritelmässä oletetaan opettajan ajattelun sisältävän uskomuksia, jotka ovat tiedostamattomia. Kuten Nespor toteaa, uskomukset ovat hankalasti artikuloitavissa ja niiden muuttaminen vaatii ristiriidan synnyttämistä.

Toinen teorioista lähtöisin oleva näkökulma liittyy opettajan ajattelun ja toiminnan suhteeseen oman opettajuuden tutkimisessa. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) opettajan ajattelun ja toiminnan suhdetta kuvaavan teoreettisen jaottelun tapaan voi ajatella, että kehitystehtävässä tulisi kyetä perinteisen tieteellisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti operationalisoimaan oma tutkimusaihe pienemmiksi käytännössä tutkittaviksi osiksi. Pia oli onnistunut muodostamaan ketjun käyttöteorian ja käytännön opetustoteutuksen välillä ja analysoi omaa toimintaansa skriptin, eli opetuksen suunnittelun, agendan, eli opetuksen käytännön työohjelman suhteen, sekä myös toiminnan aikaisen ajattelun, interaktiivisen ajattelun suhteen. Toisaalta muutkin opiskelijat pohtivat esimerkiksi juuri suunnittelun ja toiminnan välisiä ongelmia ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Annin mukaan ongelmana on, että oma teoreettinen ajattelu ja tuntuu suunnitelmat eivät toteudu käytännössä, kun huomio kiinnittyy käytännön järjestyksenpitoon.

Vaikka ajatus käyttöteorian näkymisestä toiminnassa ja yksinkertaisen käytännöllisen kokeen käyttäminen näyttäisi tuottavan tuloksia, on kuitenkin mahdollista, että omaa opettajuutta voi tutkia ja kehittää myös jälkikäteen refleктоimalla ja siitä kirjoittamalla. Opiskelijoiden kertomat harjoittelussa merkittävät tapahtumat ovat

monesti sellaisia, että niiden observoinnin suunnittelu on mahdotonta. Tällöin tapahtumista keskusteleminen ja kirjoittaminen ovat ainoita vaihtoehtoja.

Haastateltavien kehitystehtävien perusteella opiskelijat ovat oman opettamisen tutkimisen kohdalla samassa tilanteessa kuin kuka tahansa opettajan ajattelun tutkija. Opiskelijat joutuvat päättämään kuinka pieniin palasiin tai tutkimusaiheisiin oman käyttöteorian voi jakaa, jotta ei toisaalta tuhoaisi oman ajattelun moniulotteisuutta, mutta toisaalta pääsisi käsiksi käytäntöön. Rajaukset vaihtelevat Annin laajasta näkökulmasta Jukan ja Sonjan hieman suppeampaan. Mielenkiintoista on se, että Pian perinteistä tutkimuksen mallia mukaileva koe on poikkeus muusta joukosta. Atjonen (1998) esittää omassa tutkimuksessaan epäilyksen siitä, että nykyinen konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen pohjautuva kasvatustiede pyrkii välttämään yksinkertaistettuja empiirisiä kokeita, sillä niiden katsotaan liittyvän oleellisesti behavioristiseen tutkimusperinteeseen. Kuten Pian koe osoittaa, niillä on kuitenkin varteenotettava paikkansa oman ajattelun ja toiminnan suhteen tarkastelussa.

Opiskelijoiden kehitystehtävän onnistumista koskevien selitysten takana voi nähdä epäilyksen Schönin (1987) kuvaamaa vaatimusta kohtaan, että harjoittelu vastaa todellista työtä. Kolmen opiskelijan mukaan kehitystehtävän onnistumiseen vaikutti harjoittelun rajallisuus, mikä useimmiten liittyi siihen, että harjoittelu kestää liian lyhyen ajan. On siis mahdollista, että nämä toteamukset kuvaavat laajemmin opiskelijoiden ongelmallista suhdetta harjoitteluun. Vaikka tässä tarkastelussa on tarkoitus kiinnittää huomio siihen, miten opiskelijat tutkivat omaa käytännöllistä ajatteluaan, näyttää siltä, että kehitystehtävään tai yleisemmin harjoitteluun liittyy harjoittelun maailman ja todellisen opettajan työn suhteen määrittely. Schönin mukaan harjoittelu on oma kollektiivinen maailmansa, joka koostuu tietyistä tavoista nähdä, ajatella ja toimia. Nämä tavat muodostuvat Schönin mukaan opiskelijan kannalta pidemmälle mentäessä hyvin hallitseviksi. (Schön 1987, 37.) Opiskelijat tulevat Schönin mukaan yleensä jossain vaiheessa tietoisesti harjoittelun rajallisesta todellisuudesta. Piasta voisi ajatella, että harjoittelun maailman tiedostaminen on jo tapahtunut edellisessä harjoittelussa ja että hän pyrki kehitystehtävässään tietoisesti kokeilemaan ja tutkimaan harjoittelulle tyypillisten toimintatapojen vaikutusta omaan käytökseensä.

5 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ OMAA OPETTAMISTA OHJAAVASTA AJATTELUSTA

Tässä luvussa tarkoitukseni on kuvata opiskelijoiden käyttämää käsitteistöä, johon opettaminen perustuu tai, kuten haastatellut toteavat, käsitteitä, jotka ohjaavat tai toimivat tavoitteina omalle opettamiselle. Jokaisella haastatellulla oli persoonallinen käsitteistö, jonka avulla he kuvailivat oman opettamisen keskeisiä ajatuksia. Johnstonin (1992) tutkimuksessa tällaisten toistuvien teemojen avulla opiskelijoiden ajattelusta muodostettiin opiskelijoiden ja tutkijan yhteistyössä useiden haastattelukertojen ja opetuksen seurannan perusteella imageja, jotka Johnstonin mukaan kuvaavat opiskelijan käytännöllistä tietoa ("practical knowledge"). (Johnston 1992, 133 - 135.) Omassa tutkimuksessani haastattelukertojen vähyys, sekä vaihteellisuuden ja opetuksen käytännön seuraamisen puuttuminen johtavat siihen, ettei näitä opiskelijoiden haastatteluista nousevia teemoja voi kutsua imageiksi Johnstonin tarkoittamalla tavalla. Johnstonin käyttämä ajatus opettamista kuvaavista käsitteistä ja niihin liittyvistä henkilökohtaisista mielikuvista toimii kuitenkin teoreettisena pohjana luvulle. Opiskelijoiden käsitteiden jäsentäminen tiettyjen teemojen alle vastaa taas Husun (2002) käyttämää tapaa kuvata opettajan pedagogista ajattelua.

Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) jaottelussa opettajan työtä ohjaavan ajattelun ja käytännön toteutuksen suhteesta tällainen käsitteellinen, yleisesti opettamiseen liittyvä abstrakti ajattelu on juuri käyttöteoriaa. Puhuttaessa ja kerrottaessa omasta käyttöteoriasta tai omasta opettamisesta, ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, kuinka tämä ajattelu yhdistyy ja näkyy käytännössä. Käsitteiden luotettavuuden kannalta on tärkeää pitää mielessä käyttöteorian tiedostamattomaan puoleen liittyvät argumentit. Schönin (1987) mukaan oma käytännöllinen ajattelu näkyy ja on sidoksissa toimintaan. Myös Johnstonin (1992) mukaan käyttöteorian sisältämät uskomukset ovat usein tiedostamattomia ja vaikeita muuttaa.

Opiskelijoiden käyttämät käsitteet omasta opetuksesta kertovat kuitenkin siitä, miten he ovat opiskelun aikana hahmottaneet omia arvojaan, tavoitteitaan ja uskomuksiaan. Samalla voi pohtia sitä, miten opiskelijat ovat mieltäneet koulutuksen tavoitteet ja minkälaisia asioita opettamisessa he pitävät merkittävinä opiskelun loppu-

vaiheessa. Näiden kuvausten voi ajatella kertovan ainakin opiskelijoiden käyttöteorian tiedostetun ajattelun kehittymisestä opiskelun aikana. Samalla ne kertovat opettajankoulutuksen tämänhetkisistä arvoista, siitä mitä opettamisessa pidetään tärkeänä.

Seuraavien lukujen teemat ovat peräisin haastatteluista tekemistäni käsittekartoista. Teemat ovat sellaisia, jotka esiintyivät keskeisinä useammilla haastatteluilla, kuitenkin niin, että heillä oli omat näkökulmansa ja kokemuksensa liittyen teemaan.

Ensimmäisen alaluvun aiheena on se, millainen malli opettaja on oppilaille ja se, miten omat arvot ja tavat vaikuttavat opetuksessa. Tässä luvussa korostuu oman persoonan pohtiminen ja toisaalta oman toiminnan oikeutus, eli opettamiseen liittyvä moraalinen ulottuvuus. Toinen luku kertoo siitä, miten tärkeänä opiskelijat pitävät oikeanlaisen vuorovaikutuksen syntymistä opettajan ja oppilasryhmän välillä. Kaikki haastateltavat kokivat jonkinlaisen henkilökohtaisen tai tasavertaisen suhteen tärkeäksi opettamisessa ja kuvailivat tapoja, joilla sellaiseen vuorovaikutukseen voi päästä, sekä kertoivat esimerkkejä onnistuneesta vuorovaikutuksesta.

Sonjalla vuorovaikutus oli kaikkein tärkein käsite omassa ajattelussa ja haastattelussa koko opetuskäsitysteema liittyi tähän käsitteeseen. Tästä syystä Sonjasta ei ole erikseen opettajan mallina oloon liittyvää lukua.

5.1 Opettaja mallina – arvot ja moraalit käyttöteoriassa

Oman esimerkin tai mallin pohtiminen oli esillä jollain tavalla kaikissa haastatteluissa. Kun ajatellaan opettajankoulutuksen konstruktivistista lähtökohtaa, ei tämä ole mikään yllätys. Koulutuksen alusta saakka opiskelijoita on kehoitettu pohtimaan omien koulukokemusten merkitystä omassa opettajuudessa. Pohjalla on ajatus, että varhaiset kokemukset koulussa ovat olleet niin merkittäviä, että yhä edelleen saatamme toimia opettaessamme niiden varassa. Tästä seuraa luonnollisesti oletus, että oma toimintamme luokassa jättää yhtä vaikuttavan jäljen omiin oppilaisiimme.

5.1.1 Opettaja esimerkkinä - Jukka

Opettajan malli ja esimerkki voi toimia tärkeänä opetusmenetelmänä. Jukan kohdalla oman esimerkin käyttäminen on tiedostettua ja hän pyrkii sen kautta vaikuttamaan oppilaisiin. Jukan omaa opettajuutta kuvaavassa ajattelussa kasvattaminen on korkealla oleva yläkäsite, jonka yhtenä keskeisenä sisältönä on sosiaalisten taitojen kehittyminen. Näihin taitoihin kuuluu toisista välittäminen, tasa-arvoinen kohtelu, erilaisten ihmisten kanssa työskentely ja toisten hyväksyminen. Yksilöllisellä tasolla samankaltainen tavoite on oppilaan kokonaisvaltainen kehittyminen, kaikkien oppiainneiden ja taitojen tasapuolinen huomioiminen. Yksilölliseen kehitykseen kuuluu perustaitojen (lukeminen, laskeminen, kirjoittaminen, sekä yleissivistys) oppimisen lisäksi oppimaan oppiminen eli metakognitiiviset taidot, joiden tärkeyttä Juha perustelee tulevilla koulutusuralla.

Tärkeimpänä keinona opettaa niin sosiaalisia kuin yksilöllisiäkin taitoja Jukka mainitsee opettajan esimerkin. Omien arvojen ja periaatteiden tulisi olla näkyvillä omassa toiminnassa.

...ne tietyt periaatteet, mitä yritän edistää, että ne näkyis sen oman toiminnan kautta, silleen esimerkkinä oleminen, että ihan tietoisesti miettii niitä tilanteita ja pyrkii sellaiseen toimintaan että ne (periaatteet) tulis esille tästä omasta olemuksesta.

Jukka pohtii mallina olemista ja toteaa, ettei esimerkillinen toiminta rajoitu pelkääntään opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Hän pitää tärkeänä, että oppilaat näkevät opettajan noudattavan tasa-arvoisuuden periaatteita myös muiden henkilöiden, kuten toisten opettajien, tai muun henkilökunnan kanssa. Koulussa on yleensä paljon yhteisiä tilaisuuksia, joissa oppilaat seuraavat opettajan toimintaa.

Pohtiessaan tarkemmin sitä, miten omassa opetuksessa voisi tuoda opettajan ja oppilaan välistä tasa-arvoa näkyviin, Jukka mainitsee keskusteluun liittyvät tilanteet tai opettamisen. Keskustelun pohjana voi toimia uskontoon tai etiikkaan liittyvät aiheet, joissa ei ole selviä oikeita vastauksia. Tällaisessa tilanteessa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään ja käydä avointa keskustelua ilman, että opettaja arvottaa mielipiteitä hyväiksi tai huonoiksi. Muunlaisista, tavallaan opetuksen ulkopuolisista tilanteista, joissa voi syntyä tasa-arvoista keskustelua Jukka kertoo esimerkin liikuntatunnilta.

Kun pelattiin viime harjoittelussa kutosten poikien kanssa sisäjalkapalloa ja semmosta peliä ku jalkapallotennistä, missä oli tennisverkkoja ja jaloilla pitää saada pallo verkon yli. Oppilaat ties sen pelin, opettaja oli sanonu, että tää on niille semmonen tuttu peli ja ne tykkää pelata sitä. Oppilaat ties sen pelin periaatteessa ja mä en tiennyt kunnolla ja kyselin sitten et miten se peli menee ja ne yhdessä toi niitä esimerkkejä, että mitä sääntöjä siinä on. Ja sitten ei nekään nyt tietenkään pysty sanoo yksiselitteisesti, vaan siihen tuli vähän puhetta, et oliko se tietty sääntö näin vai oliko se näin, ni siinä yhdessä sovittiin se tilanne.

Jukan mukaan edellinen tilanne oli kasvatuksellisesti otollinen, sillä opettaja ei ollut se, joka tietää ja opettaa ja tässä tilanteessa opettaja ja oppilaat olivat samanarvoisessa asemassa. Jukka huomauttaa, että kyse ei ole siitä, että antaisi oppilaiden tehdä, mitä huvittaa. Oppilaiden suunnittelu ja keskustelu suuntautui peliin, jonka avulla opittiin jalkapallon taitoja. Tällaisessa tilanteessa peli muodostui oppilaiden ja opettajan tasapuoliseksi vuorovaikutukseksi, jolla oli sekä moraalisesti suuntautunut kasvattava, että oppiaineeseen liittyvä sisältö.

5.1.2 Omien arvojen suhde muihin – persoonalliset opetustavat - Anni

Myös Annin kohdalla yksi läpäisevä teema opettajuudessa liittyi mallina olemiseen. Mallina oleminen liittyy Annin ajattelussa tietynlaisen ihmisyyden opettamiseen, mutta Anni liittää mallina olon myös toiseen omassa opettamisessa tärkeään teemaan, oppimisen haluun. Tämä teema on lähtöisin Annin omasta tavasta suhtautua uusiin asioihin ja ymmärtää niitä.

Mulle on itelle ollut tärkeää ja kivaa oppia kaikkia asioita ja saada tietää ja ymmärtää ja olla perillä asioista. Niin kyllä se luultavasti siirtyy siihenkin, että mitenkä mä opetan, taikka taikka mitä mä ajattelen.

Anni kuvaa omaa asennettaan niin, että hänellä ei ole ollut tapana ajatella, että jokin asia olisi kauhean tylsä. Tällaista maailmasta kiinnostuneen ihmisen mallia Anni haluaisi välittää myös oppilailleen. Anni perustelee tavoitettaan omilla arvoillaan ja toisaalta opetussuunnitelman perusteilla, joissa Annin mukaan asetetaan tavoitteeksi kiinnostunut ja omatoimisesti asioista selvää ottava ihminen. Omien arvojen merkitystä ja toisaalta niiden julkituomisen oikeutusta Anni pohtii seuraavasti.

Siinäkin taas liikkuu niin epävarmoilla vesillä, että minkä verran mä voin toivoa, että mitä mun oppilaiden pitää ajatella. Onko mun arvot ja päämäärät niin hyviä, että mä voin päättää, että näihin me nyt porukalla pyritään. Mutta kyllä mä tavallaan oon sitä mieltä, että se on niin, että joissakin asioissa voi olla varma, että tähän voi johdattaa koko luokkaa.

Maailmasta kiinnostuminen liittyy myös käytännön työskentelyyn. Anni kuvaa opetustapaa, joka kiinnittää huomiota maailman tapahtumiin ja samalla antaa viitteitä siitä, miten maailmasta kiinnostunut opettaja ja luokka voisi toimia.

Mä oon nähny hyviä esimerkkejä tuolla norssilla et se voi näkyä. Että on tosi keskustelevia luokkia, joissa tartutaan kaikkiin aiheisiin ja käsitellään niitä, mitä ei kuulu oppiaineen sisältöihin mutta kuuluu tähän maailmaan ja ihmistenvälisiin asioihin. Niin mä haluaisin kanssa semmosen. Se vaatii jonkinlaista rohkeuttakin kyllä monissa tilanteissa, että tarttuu ja suostuu näkemään ne ja että pysähdytäänpäs tähän ja mitä ihmettä täällä tapahtuu, osaatteko te selittää?

Keskustelun ja toisaalta oppiaineiden rajojen rikkomisen lisäksi Anni näkee maailmasta kiinnostumisen myös oppimismotivaation lähteenä.

...millä tavalla sais jotkut maailman asiat ja oppiaineiden sisällöt koskettamaan niitä oppilaita itseensä. Niin, että seurataan jotakin lehdistöä ja maailman tapahtumia, niin sitä kautta kai vaan voi kiinnostua, että on jotenkin jotakin omakohtaista.

5.1.3 Opettaja on haluamattaankin roolimalli - Pia

Pian kohdalla esimerkillisyys on keskeinen omaa opettamista määrittelevä teema. Hänen mukaansa esimerkillisyydessä on sekä hyviä, että huonoja puolia. Pia pyrkii erottelemaan sellaisia alueita opettajan roolissa, joissa opettaja toimii esimerkkinä oppilaille ja toisaalta sellaisia osa-alueita, jotka eivät ole niin merkityksellisiä. Esimerkkinä mallina olon huonoista puolista Pian mielestä toimii tietynlainen pukeutuminen, sillä opettajalta odotetaan, ettei hän poikkea radikaalisti pukeutumisen valtavirrasta, vaan sonnustautuu Marimekon raitapaitaan tai kulkee huivi kaulassa.

Esimerkillisyydestä Pia nostaa esille oman kokemuksensa Oh 3:sta, jossa Pian tatuoinnista tuli puheenaihe ja varsinkin siitä, voiko opettajalla olla tatuointeja tai vastaavia koristeita. Pia kuitenkin pyrkii jaottelemaan asioita, joissa esimerkillisyys

on tärkeitä sen perusteella, millainen vaikutus asialla on suhteessa oppilaan ajattelun syntymiseen ja toisaalta turvallisuuteen ja terveyteen.

Esimerkkinä olemiseen Pia liittyy opettajan arvot ja hän pohtii sitä, millaiset arvot opettajalla voi olla. Toisaalta on tärkeää, että opettaja voi seistä oman opetuksensa takana, eli opettaja voi toimia omien opetustensa mukaisesti. Toisaalta opettaja joutuu myös sovittamaan joitain arvojaan koulumaailmaan sopiviksi. Pia joutuukin lopulta toteamaan, ettei opettajan aitous olekaan välttämättä kiinni opettajan arvoista ja niistä kiinnipitämisestä vaan aidosta läsnä olemisesta. Pia tiivistää esimerkkinä olemisen hyvän elämän malliin.

Mä haluisin antaa sellasen tavallaan hyvän elämän mallin, että vois tulla onnelliseksi sellasista asioista mitä on...Jos siis jollain tavalla sitä voi edistää, että niistä lapsista tulis onnellisia. Että ne oppis hyödyntämään ne omat hyvät puolensa niin se olis mun mielestä se.

5.1.4 Opettajan esimerkillisyyteen liittyvien käsitysten tarkastelu

Vaikka opiskelijat näkevät opettajan esimerkin myönteisenä tapana vaikuttaa ja kasvattaa oppilaita, siihen liittyy myös kielteisiä ja ongelmallisia puolia. Haastateltavien mukaan opettajaan kohdistuu helposti paineita toimia mallikansalaisena tai perinteisten odotusten mukaisesti kaikissa tilanteissa. Oman arvomaailman välittäminen luokkatyöskentelyn avulla oppilaille vaatii omien arvojen pohtimista ja perustelua, varsinkin kun omat arvot eivät välttämättä ole yhdenmukaisia oppilaiden, koulun tai oppilaiden vanhempien arvomaailmojen kanssa. Mikä hankalinta, mallina olemista näyttäisi myös olevan mahdotonta välttää.

Käyttöteorian kannalta mallina oloon liittyy monia mielenkiintoisia asioita. Kertoessaan millaisena mallina he haluavat olla, haastateltavat joutuvat pohtimaan oman käyttöteoriansa abstraktilla tasolla olevia arvoja. He pohtivat myös sitä, miten nämä arvot näkyvät käytännössä ja kertovat erilaisia esimerkkejä yhteentörmäyksistä, tai omien arvojen toteutumisesta opetuksessa. Kummassakin tapauksessa he joutuvat perustelemaan ja suhteuttamaan omia arvojaan ympäröivään maailmaan.

Yleisemmällä tasolla voi pohtia, miten moraaliliittyy käyttäteoriaan. Hansen (2001) on tehnyt tiivistelmän opettajan ammatin moraalista koskevista tutkimuksista ja toteaa, että opettajan ammatti on luonteeltaan moraalista. Moraalista sisältöä ei tarvitse tuoda luokkahuoneeseen erillisinä opetustilanteina, vaan opettaminen itsessään on moraalilla kyllästämää. Opettamisessa on aina kyse hyvästä ja pahasta, paremmasta ja huonommasta. Se on intentionaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on vaikuttaa yksilöön niin, että tälle tapahtuu jotain hyvää enemmän kuin jotain pahaa. Samalla tavoin myöskään oppimisessa ei voi erottaa älyllistä ja moraalista oppimista. Oppiminen on lähtökohtaisesti pyrkimystä johonkin parempaan. (Hansen 2001, 828.)

Haastatteluissa kaikki kolme opiskelijaa pohtivat omien arvojen perusteita ja niiden oikeutusta. Hansenin näkökulmasta katsottuna on taas mahdotonta toimia niin, ettei viesti mitään moraalista sisältöä. Toisaalta yleisesti ajatellaan, että opettajilla on korkea moraaliliittyy. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa opettajat toteavat, että opettajan ammattiin hakeutuvilla on usein hyvin korkeat eettiset asenteet ja että työssä korostuu moraalinen suhtautuminen kasvatukseen. Opettajalta edellytetään moneen ammattiin nähden poikkeavasti hyvin näkyvää omien arvojen ja kasvatusajatuksien esilletuontia. Kiviniemen tutkimuksessa ala-asteen opettaja kuvaa opettajia näin: ”Tähän ammattiin hakeutuu yleensä tunnollisia, ahkeria, vastuullisia ihmisiä, joilla on idealistinen kuva maailmasta ja haluaa vaikuttaa, että maailma ois parempi.” (Kiviniemi 2000, 71.)

Myös Hansenin tutkimuskatsauksen mukaan opettajat kokevat olevansa moraalilias roolimalleja, vaikka käsitettä roolimalli ei käytetä kovin mielellään. Hansenin mukaan tämä johtuu siitä, että arvot, joita he pyrkivät esimerkillään edistämään eivät ole sankarillisia, kuten viisaus ja rohkeus vaan ennemminkin nöyriä arvoja, kuten esimerkiksi ihmisten kunnioittamista, sitoutumista annettuihin tehtäviin, toisten kuuntelua. (Hansen 2001, 851.)

Pia pohtii mallina olon kääntöpuolta ja toteaa, että opettajan ei myöskään tarvitse yrittää olla tietyn stereotypian mukainen. Hänen mukaansa riittää, jos pystyy kohtaamaan oppilaat aidosti sellaisena kun on. Opettajat ja opettajankouluttajat kantavat Kiviniemen tutkimuksen mukaan huolta siitä, että opettajien tulisi voida toimia luokassa omalla persoonalla. Tällöin yhteiskunnassa opettajan arvostuksen alenemisella on myös positiivisia vaikutuksia, niin että opettaja voi esiintyä luokassa virheitä

tekevänä tavallisena kuolevaisena, joka voi yhdessä oppilaiden kanssa pohtia vastauksia opetuksessa nousseisiin ongelmiin. Yksi tärkeä tavoite opettajankoulutukselle olisikin opettajien omien persoonallisuuksien tukeminen ja kunkin opiskelijoiden vahvuuksien hyödyntäminen (Kiviniemi 2000, 72–73).

Husun (2002) tutkimuksessa yksi opettajien pedagogista ajattelua kuvaava jännite liittyi omana persoonana toimimiseen. Husun (2002) tutkimuksen mukaan opettajat haluavat toimia luokassa omana itsenään, mutta joutuvat samalla kantamaan ammatillista vastuuta oppilaista ja sopeuttamaan toimintansa koulun toimintakulttuuriin. Samalla tavoin opettajat joutuvat Husun (2002) mukaan tasapainoilemaan opettajan julkisen ja yksityisen roolin välillä. Näyttäisikin siltä, että myös opiskelijoiden käyttöteoriaa tai pedagogista ajattelua on mahdollista kuvata samankaltaisten jännitteiden avulla kuin Husun tutkimuksessa. Seuraavassa luvussa opiskelijoiden kuvauksissa hyvästä vuorovaikutuksesta voi nähdä jännitteen, joka syntyy opettajan ja oppilaiden epätasa-arvoisesta suhteesta ja toisaalta pyrkimyksestä tasa-arvoiseen henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen.

5.2 Vuorovaikutus opettamisessa - oppilaan kohtaamisen tärkeys

Toinen haastatteluissa esiintynyt yhteinen teema koski opettajan ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Harjoitteluissa oppilaisiin tutustuminen ja näiden kohtaaminen oikeina ihmisinä on vaikeaa lyhyiden harjoittelujaksojen takia. Silti tällaiset oppilaiden kohtaamiseen liittyvät hetket ja tapahtumat olivat opiskelijoiden kertoman mukaan merkittäviä ja mieleen painuvia kokemuksia. Vuorovaikutukseen kuuluu myös tavallinen luokkatyöskentely, opetus ja siihen liittyvä keskustelu. Opiskelijat kuvaavat omia käsityksiään, siitä millaista hyvä ja tavoiteltava vuorovaikutus opetus-tilanteessa on.

Opiskelijoiden pohdinnoissa vuorovaikutuksesta ei ole kuitenkaan pelkästään kyse siitä, miten opettaja ja oppilaat keskenään toimivat ja kommunikoivat. Yksi tärkeä vuorovaikutussuhde, jota kaikki haastateltavat käsittelevät on oman itsen ja opettajan ammattiin liittyvän roolin suhde. Esimerkillisyydessä oli kyse osittain samasta asiasta, omien ja toisten arvojen suhteesta. Vuorovaikutuksessa kyse on opettajan ja oppilaan eriarvoisesta asemasta, sekä samalla auktoriteetin syntymisestä.

5.2.1 Aitoa vuorovaikutusta - Pia

Pian oman itsen ja opettajan roolin välistä suhdetta on käsitelty jo kehitystehtävän kohdalla. Kehitystehtävän teemana hänellä oli aito oleminen. Pia käyttää aidon olemisen lisäksi omassa opetusta koskevassa ajattelussa käsitettä autenttinen dialogi. Pian mukaan autenttinen dialogi tarkoittaa sen ymmärtämistä, että kun itse on jonkinlainen, siitä ei seuraa, että toinen on myös samanlainen. Pia on todennut, että hän kiinnittää usein huomiota juuri sellaisiin oppilaisiin kuin hän itse on, tai on ollut. Opettajan haasteena on oppia ymmärtämään, että toisen ihmisen, tässä tapauksessa oppilaan ajatukset ja kokemusmaailma eivät ole samoja kuin oma mutta silti oppilaalla on oikeus olla erilainen ja että opettaja ja oppilas voivat silti kyetä keskustelemaan ja ilmaisemaan mielipiteensä asioista aidosti.

Pia liittää aidon dialogin konstruktiviseen oppimiskäsitykseen ja toteaa, että konstruktivismin pohjalla on oltava ajatus siitä, että kaikkien ajatusmallit ja ratkaisut eivät ole samanlaisia kuin omat. Samalla kun erilaisten ajattelutapojen ymmärtäminen on opettajan haaste, se on myös oppilaiden opittavissa oleva asia. Aidon dialogin synnyttämässä rennossa ilmapiirissä Pia näkee mahdollisuuden oppilaiden ja opettajan luovuuteen ilman rajoittavia opettaja ja oppilas- asetelmia.

Pian kohdalla aito oleminen ja autenttinen dialogi ovat toisaalta kehitystehtävän aihe, mutta myös olennainen osa omaa opettamista koskevaa ajattelua. Pia liittää kehitystehtävän, opettajuuden ja oman persoonansa tiiviisti yhteen ja kuvaa kuinka aito oleminen on myös mahdollisuus kehittyä ihmisenä. Pia mainitsee yhtenä persoonallisen kehityksensä aiheena laiskuuden. Hän kertoo jättävänsä asioita viime tinkaankin ja kiireessä kulkevan sieltä, missä aita on matalin. Hän toteaa, että ollessa aidosti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on pakko ottaa vastuuta oppilaista ja opettamisesta ja oltava koko ajan läsnä. Ei voi miettiä aivan muita asioita.

Pia pohtii vuorovaikutuksen kautta myös sitä, kuinka suuri osa opettajan ammatti on hänen elämäänsä. Rajan voi vetää oman luokan kynnykselle, mutta aitoja vuorovaikutustilanteita on tarjolla vaikkapa koulun käytävillä ja Pia haluaa hyödyntää niitä. Johonkin raja kuitenkin täytyy vetää ja Pia toteaa:

Mut tietysti mä haluun erottaa työn niinku kotielämästä, et mä en tarkota että pitäis koko elämää omistaa työlle mutta silloin kun mä olen työssä ni silloin mä omistaisin itteni sille työlle.

5.2.2 Vastavuoroisuus - Sonja

Sonjan opettamista koskevan ajattelun keskeinen käsite on vuorovaikutus. Opettajan ja oppilaiden välisen hyvän vuorovaikutuksen taustalla on Pian tapaan ajatus omana itsenä olostä. Sonjalla omana itsenä oloon liittyy käsitteet rehellisyys ja realismi. Opettaja saa olla tavallinen ihminen, joka voi tehdä virheitä ja jolle voi nauraa. Samalla tavalla oppilaat voivat olla rehellisiä ja sanoa jos eivät ymmärrä jotain tai kun he ovat esimerkiksi unohtaneet tehdä läksynsä. Rehellisyys ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa ole itsestään selvää. On tilanteita, joissa joutuu pohtimaan rehellisyyden ja kannustuksen suhdetta. Sonja kuvaa tällaista tilannetta seuraavasti.

Mua on nyt jo pitkän aikaa ärsyttänyt se, että miten voi sanoa kun ky-syy jotain ja siten sieltä tulee aivan väärä vastaus. Sanoa niin, ettei sille (oppilalle) jäis semmonen käsitys, että se vastaus oli oikeestaan oikein. Ku sitten tuntuu hirveeltä sanoo, että joo ihan väärin sanoit, että ei liity yhtään tähän asiaan.

Sonja jatkaa pohtimalla opetuskeskustelua ja sitä, että tavoitteena on kuitenkin, että oppilas oppisi käsiteltävän asian oikein. Vaikka kyseessä ei olisikaan suljettu kysymys, johon on ainoa oikea vastaus, tulee silti yhteisen keskustelun aikana tilanteita, jossa ”joku sanoo jotain aivan huuhaata.”

Se tuntuu jotenkin hirveän julmalta sanoa, että ei se kyllä ole yhtään noin, mutta toisaalta taas tuntuu tosi teennäiseltä ja tyhmältä sanoa vain joo joo ja myönnellä ja sitten nopeasti, seuraava.

Opetuksessa oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus sisältää parhaimmillaan vastavuoroisuutta, johon Sonja liittää teoreettiset käsitteet epävarmuuden maaperä ja yhdessä alistuminen. Näiden käsitteiden kautta Sonja hahmottelee opettamista tilanteena, jossa opettaja ja oppilaat yhdessä tutkivat opiskeltavaa ilmiötä, ilman että opettajakaan valmiiksi tietää oikeata vastausta ja pyrkivät yhdessä pohtimalla selvittämään vastauksen. Aina tilanne ei voi olla tällainen, sillä opettaja tietää pakostikin

enemmän asioita kuin oppilaat. Opettaja voi kuitenkin pyrkiä luomaan edellisen kaltaisen tilanteen, jossa pysyttelee sivussa ja ohjailee tutkimuksen oikeaa suuntaa. Opettajalla on kuitenkin vastuu johdatella oppilaat pois keskusteluissa tai tutkimuksessa syntyneistä umpikujista. Esimerkkinä Sonja mainitsee vaikeat moraaliin ja uskontoon liittyvät kysymykset.

Vastavuoroisuuteen, rehellisyyteen ja omana itsenä olemiseen perustuvalla vuorovaikutuksella Sonja pyrkii luomaan luokkaansa turvalliseen ilmapiiriin, jossa opettaja ja oppilaat kunnioittavat toisiaan ja noudattavat yhdessä sovittuja sääntöjä. Tällöin opettaja on turvallinen ja luotettava aikuinen. Oppilaiden ei tarvitse ottaa liikaa vastuuta, vaikka tavoitteena onkin, että oppilaat kasvavat ja oppivat itsenäisyyteen.

Sonja kertoo esimerkin vastavuoroisesta keskustelusta, joka tapahtui muun opetuksen lomassa, kun eräs oppilaista otti puheeksi huonon työrauhan. Oppilaat innostuivat aiheesta ja keskustelu sujui omalla painollaan.

Se oli sitten niin hedelmällinen keskustelu, että kyllä se auttokin. Sen jälkeen oli ainakin jonkin aikaa se työrauha ehkä vähän parempi siellä luokassa. Mutta että se oli jotenkin niin lähellä niitä lapsia se asia, ni ne osas tosi hyvin siitä keskustella.

Sonja toteaa, että tällaisesta keskustelusta seuraa onnistumisen tunne, kun opettajana ei tarvitse johtaa keskustelua, vaan oppilaat itse keskustelevat ja ottavat osaa. Samankaltaista vuorovaikutusta voisi olla myös oppiaineissa, mutta Sonja toteaa samalla, että tuntuu vaikealta antaa oppilaiden keksiä omia ratkaisutapoja vaikkapa matematiikan laskuihin, kun kuitenkin kaikkien on lopulta opittava sama oikea tapa.

Se oli tavallaan sillai vapaa aihe, että siinä ei ehkä ollut vääriä vastauksia. Että sitten joku tällanen matikka, että pitäis opetella vaikka allekkainlasku. Ni se on hirveen vaikee vetää semmosella, tai voihan sen niinku antaa, että eka keksitään joku oma tapa ja jos joku keksii. Mutta sitten toisaalta siinä on pakko päästä siihen yleisesti hyväksytyyn versioon jotenkin.

5.2.3 Luottamus - Anni

Anni kaipaa opettamisessa aitoja kohtaamisia oppilaiden kanssa ja pohtii asian merkityksellisyyttä työelämään siirryttäessä ja toisaalta kohtaamiseen liittyviä ongelmia

harjoittelussa. Annin kohdalla hänelle merkittävin tai paras hetki harjoittelussa oli keskustelu kahden luokan tytön kanssa ruokalassa. Tällaisessa kohtaamisessa pääsee syntymään todellinen kosketus eri ihmisten välillä. Annin sanoin

me ei oltukaan joku puolivieras opetusharjoittelija ja kaksi puolivierasta harjoitteleupilasta.

Anni pohtii edelleen, että tämänkaltaisia arkitilanteita ja niiden merkitystä kannattaisi pohtia opettajankoulutuksessa enemmän. Anni tallensi itselleen merkittävän tapahtuman päiväkirjaansa.

Siinä he seisovat: nuoret naiset, pikkusiskot, tulevat tyttäreni. Lautasella pieni peruna, liru kastiketta kaverina. Äkkiä pääsen lähemmäksi kuin kertaakaan. Äkkiä minussa riittää villapaitaa, lämpöä, äitiä ja isosiskoja. On voimaa ja aikuista naista vaikka muille jakaa. ”Enemmän ruokaa! Tuolla ei jaksu. Katsokaa tätiä, täti ottaa jo lisää.” Eivät he ota pieni peruna jää yksin, mutta lämpö käy sydäimestä sydämeen. Hetken tiedämme olevamme toistemme puolella.

Annin tavoitteena on luottamuksellinen vuorovaikutus. Luottamus oppilaiden ja opettajan välillä antaa opettajalle mahdollisuuden päästä lähelle oppilasta ihmisenä. Vastakohtana luottamukselliselle vuorovaikutukselle on Annin mukaan etäisyys, joka syntyy, kun opettajana opetustilanteessa yrittää saada oppilaat toimimaan halutulla tavalla ja toteuttaa onnistuneesti omaa suunnitelmaa.

Kuvatessaan omaa toimintaansa Anni tuo esille myös omia ennakkoluulojaan suhteessa harjoitteleupilaisiin ja harjoitteluun. Anni ihmettelee omaa ennakkoletustaan, jonka mukaan harjoitteluluokat ovat pelottavia ja oppilaat todennäköisesti vihaavat häntä. Toinen ennakkopelko liittyy siihen, kuinka paljon vastuuta oppilaille voi luokassa antaa. Anni toteaa hetken olevan pelottava, sillä opettajan antaessa vastuuta toiminnasta oppilaille, hän aiheuttaa luokassa sellaista, mikä näyttää kaaokselta ja kuulostaa pahalta. Anni vertaa tilannetta mopon käynnistämiseen.

Että voiko mopo olla käsissä vaikka moottori käy? Että jos sen moottorin käynnistää, niin sitten kokemattomasta opettajasta tuntuu heti että tää karkaa koko homma.

Anni pohtii haastattelussa useaan otteeseen sitä, kuinka realistinen tai ideologinen hänen käsityksensä ihmisistä on verrattuna todellisuuteen. Käytännössä Annin ajatus ideologian ja todellisuuden taistelusta ja samalla opettajan ja oppilaan vuorovaikutus

kulminoituu mahdollisuuden antamiseen oppilaalle. Koetuksella on opettajan usko siihen, että oppilas voi monen vuoden jälkeen muuttua johonkin parempaan. Onko opettaja naiivi vai onko viisautta ja kaukonäköisyyttä tarjota oppilaalle aina uusi mahdollisuus muuttua ja toimia toisin?

Vieläkö mä sinnikkäästi ja silmät kiinni uskon siihen, että kaikki on hyviä, tai kaikissa on jotain hyvää, joka on vaan jonkin ongelman takana piilossa. Kun se ei välttämättä jonkin ihmisen kohdalla moneen vuoteen näy ja se on vaan siinä ongelmassa ja tulee joka päivä sinne kouluun olemaan se ongelma. Ja kun mä haluaisin silti olla siellä aamulla koulussa ja antaa mahdollisuuden sille oppilaalle, että ei sun tänään tarvi olla ongelma vaikka sä oot kolme edellistä vuotta ollu joka päivä. Ni onko se tyhmyyttä, että opettaja antautuu tönäistäväks kumoon joka päivä ja nousee sieltä hymyilevänä vieteriukkona ylös? Että kuuluuko mun oppia ihmisestä, että onko se oppilaantunte-musta, että mä tiedän, että tosta ei tuu mitään? Vai sitten jatkanko silti vaan ja yritän, vai teenkö mä silloin ittestäni idiootin, kun mä yritän leikkiä, että tänään voi olla tois-in?

Anni on itse edelleen sitä mieltä, että on järkevää jatkaa yrittämistä ja toteaa, että kyseessä on jonkinlainen tietoinen päätös uskoa johonkin ideaaliin asiaan. Toisaalta se on samalla tavoite ja pyrkimys. Taustalla on kuitenkin ajatus, että antamalla oppi-laalle mahdollisuuden, oppilas voi muuttua, jolloin opettaja on onnistunut jossain tärkeässä.

Kun se on se joku oppilas, joka ei ihan täysin pysty kaikkeen eikä se vaan oo mukana niissä asioissa. Niin antaako sen kuitenkin osallistua ja antaako sille mahdollisuuden että tuu silti mukaan ja oo meidän joukkueessa, joka olis mun mielestä kuitenkin oi-kein. Koska eihän se koskaan voi oppiakkaan niitä asioita jos se aina suljetaan pois ja turvataan se niitten sen ryhmän ja onnistujalasten onnistuminen sillä, että se pidetään vähän kauempana ja aisoissa se joka tulee aina ja pilaa.

Anni vertaa omia kokemuksiaan hyväntuulisena onnistujaoppilaana ongelmatapaukseen ja toteaa, että mahdollisuuden antamisessa kyseessä saattaa olla oppilaan kan-nalta samanlainen tilanne kun hänellä itsellään jalkapalloa pelatessa.

Siitä oppilaasta voi tuntua samalta, kun musta ku on pelattu jalkapalloa vähän aikaa ja viidennen ohimenneen syötön jälkeen pojat ei enää syötä mulle. Sitten loppupelin mä vaan juoksen toisesta päästä kenttää toiseen päähän pallon perässä, enkä hipase kertaakaan, enkä oo mukana yhtään. Kauheesti vaan juoksee ja on olevinaan innoissaan. Mutta onhan se nyt vähän tylsempää, ku että sais oikeesti osallistua siihen peliin. Niin tuntuuko samalta, että onko samassa tilanteessa sellanen oppilas, jolle mä en enää syöt-tä siks, että mä en luota siihen. Mä pelkään että se pilaa tämänkin ihanan tilanteen meiltä.

5.2.4 Tasa-arvoisuus - Jukka

Jukka pohti haastattelussa sitä, millaisissa tilanteissa vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei toimi. Yleensä tällaisia tilanteita ovat tunnit, joilla oppilaat eivät ole innostuneet Jukan tekemistä suunnitelmista, opetettavasta asiasta tai muusta tekemisestä. Kun Jukka on kuitenkin pitänyt kiinni suunnitelmistaan ja pitänyt tunnin, saattaa syntyä kapinointia ja vastustusta. Joskus tilanne menee alkuvaikeuksien jälkeen ohi, välillä syntyy tilanteita, joissa syntyy voimakas vastakkainasettelu opettajan ja oppilaiden välillä. Jukka pohtii sitä, kuinka paljon opettaja voi joustaa omista suunnitelmistaan, vaikka kyseessä olisikin tärkeä opetettava asia.

kyllähän opettajan kuitenkin pitää jotkut asia silleen, mistä pitää huolen, ettei silleen huutoäänestyksellä päätetä mitä tehdään

Jos opettaja ei ole suostunut joustamaan oppilaiden vastustuksesta huolimatta saattaa syntyä tilanne, jossa molemmin puolin tunteet kuumenevat ja opettaja alkaa vastata oppilaiden vastaväitteisiin samalla tavalla.

...itekkini saattaa mennä siihen mukaan vastavuorosesti jos joku sanoo että ei olla tätä ja emmä tykkää tästä, niin itekin helposti tulee samalla tavalla vastattua, että nyt ollaan tätä kiinnostaa se tai ei, niin eihän se edistä sitä tilannetta. Mutta oisko se sitten hyödyttävä, jos ois myöntynyt niiden oppilaiden asioihin?

Jukan tavoitteena on vuorovaikutus, joka perustuu vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Esimerkkinä tällaisesta opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksesta Jukka kertoi kehitystehtäväluvussa esitellyn jalkapallon pelaamiseen liittyvän keskustelun, jossa oppilaat joutuivat yhdessä selittämään opettajalle osaamansa pelin säännöt. Jukka toteaa myös, että usein luokanopettajalla on mahdollisuus joustaa ja soveltaa erilaisissa opetustilanteissa. Jukan mukaan opettajan tuntiessa ryhmän on mahdollista ennakoita, millaiset asiat tulevat aiheuttamaan vastustusta ja toisaalta näkemään oppilaiden vireystilan ja sen perusteella muuttamaan toimintaa ja suunnitelmiaan. Jukka kokee kuitenkin jonkinlaisena ristiriitana sen, että opettajalla on tietty velvollisuudet opettaa tiettyjä asioita, eikä opettaminen voi perustua oppilaiden vastustuksen välttelyyn.

Kyllähän se varmaan vaikuttaa osaltaan, että tuntee sen porukan. Mikä on se yleisfiilis ja kiinnostukset. Luokanopettajana on koko päivän opettanut ja sitten on tulossa viimeisellä tunnilla joku aihe, mistä on silleen epävarma ja aiemmat tunnit on mennyt jotenkin huonosti ja on tietty tunnelma siinä yllä. Niin ehkä siinä opettajana pystyy välttämään semmosia, vähän soveltaa viimeistä tuntia mutta ei kyllä oikein muuten...onhan sitä paljon puhuttu että pitäis olla siinä mielessä tiukka, että me ollaan opettajia ja meillä on tietyt asiat jotka meidän pitää opettaa opettajana

5.2.5 Opettajan työn vuorovaikutukseen liittyvien käsitysten tarkastelu

Tutkimuksen opiskelijoilla oli vahva näkemys hyvästä vuorovaikutuksesta, joka perustuu opettajan ja oppilaan väliseen tasa-arvoon ja henkilökohtaiseen suhteeseen. Vastakohtana nähtiin usein perinteinen arvoasetelma, jossa opettaja on oppilasta korkeammalla.

Opiskelijoiden näkemykset ja pyrkimykset vastaavat työssä olevien opettajien käsitystä vuorovaikutuksesta. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa työssä olevat opettajat kuvaavat opettajan ammattia ihmissuhdetyönä, jonka palkitsevuus syntyy elämysistä erilaisessa kanssakäymisessä oppilaiden kanssa. Opettajien mukaan ammattitaito näkyy siinä, että pystyy lapsen kannalta oikeudenmukaiseen ja tasapuoliseen vuorovaikutukseen silloinkin, kun opettajan ja oppilaan luonteet ovat kovin erilaiset ja oppilas saattaa ärsyttää opettajaa. Opettajan työ on pärjäämistä erilaisten persoonallisuuksien kanssa, niidenkin joista ei kovasti pidä. (Kiviniemi 2000, 75.)

Tutkimuksen opiskelijoiden tapaan Kiviniemen tutkimuksessa opettajat kokevat, että mahdollisuus tutustua oppilaisiin tavallisen opetuksen ulkopuolella on usein opettamisen ja oppimisen kannalta hedelmällistä. Luottamus syntyy, kun molemmat tutustuvat toisiinsa paremmin henkilöinä. Luottamuksen kautta voidaan selvittää koulutyössä eteen tulevia hankalampiakin tilanteita. (Kiviniemi 2000, 76.)

Opettajien itsetuntemus on osa opettajan ammattimaista suhtautumista omaan työhönsä ja auttaa opettajaa tarpeen vaatiessa suhtautumaan kontrolloidusti eteen tuleviin hankaliinkin ihmissuhdetilanteisiin. Kiviniemi toteaa, että opettajan työssä ei ole pelkästään kyse opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta vaan siihen kuuluu myös muut tahot, joista tärkein on oppilaiden vanhemmat. (Kiviniemi 2000, 76–77.)

Opettajan ja oppilaan suhteessa on opiskelijoiden mukaan monenlaista epätasa-arvoa. Kuten Jukka toteaa, opettaja on se, joka päättää mitä tehdään ja järjestää opetuksen. Sonja toteaa kuvatessaan opettajan ja oppilaiden vastavuoroista keskustelua, että opettaja tietää asioista enemmän kuin oppilaat ja opettajalla on vastuu johdatella oppimista erilaisissa tilanteissa, sekä vastuu siitä, että oppilaat oppivat yleisesti oikeina pidettyjä käsityksiä ja oppiaineisiin liittyviä tietoja. Annin mukaan luottamuksellista vuorovaikutusta estää etäisyys, joka syntyy, kun opettajana opetustilanteessa yrittää saada oppilaat toimimaan halutulla tavalla ja toteuttaa onnistuneesti omaa suunnitelmaa.

Harjunen (2002) on pohtinut tutkimuksessaan opettajan pedagogisesta auktoriteetista opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta ja sen mahdollista tasa-arvoisuutta. Harjunen aloittaa kuvaamalla käsitettä kasvatus. Olennaista kasvatuksessa on intentionaalisuus, jonka päämääränä on lapsen hyvä, lapsen olevien ja tulevien mahdollisuuksien vahvistaminen. Humaani kasvatus sisältää jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä (arvoja), tietojen ja ymmärryksen välittämistä (tietoa) ja menetelmiä, jotka sallivat kasvatettavan itsenäisyyden. Vaikka edellä mainittu kasvatusihanne pyrkii säilyttämään oppilaan aktiivisen roolin, opettajan ja oppilaan suhde on kuitenkin epätasa-arvoinen, sillä opettajalla on työssään lakiin perustuva vastuu, jonka myötä hänellä on valtaa. (Harjunen 2002, 102–103.)

Harjusen mukaan auktoriteetti ei ole itsessään paha asia, kun se perustuu välittämiseen ja kiintymykseen ja lapsen puolelta hyväksymiseen. Auktoriteetin voi nähdä opetuksen edellytyksenä, kun oppilas luovuttaa opettajalle vastuun persoonastaan sekä oppiaineesta. Harjunen käyttää myös termiä vallankäyttö, joko hyväksyttävänä tai ei-hyväksyttävänä. Ensimmäinen on perusteltua ja vastuullista ja jälkimmäinen perustelematonta ja mielivaltaista. (Harjunen 2002, 113.)

Myönteinen auktoriteettisuhde voi Harjusen mukaan olla tiedollinen tai ohjaava. Tiedollisessa suhteessa keskeistä on perustelu, oppiminen, totuus ja tieto. Tiedollinen auktoriteetti perustuu, joko opettajan aineenhallinnan kykyihin, tai sitten kykyyn auttaa oppilaat näkemään asiat laajemmilla ja rikkaammilla tavoilla ja yhdistelemään uusia tietoja vanhoihin. (Harjunen 2002, 110 – 111.)

Yleisemmin Harjusen mukaan auktoriteetin perustelu voi olla joko legitiimiä tai todellista. Legitiimi auktoriteetti perustuu lakiin ja rangaistuksiin, esim. opettajan

virka-asema. Todellinen auktoriteetti perustuu vapaaehtoiseen antautumiseen. Perustelut antautumiselle voivat liittyä järkeen, arvoihin, opettajan persoonaan tai opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. (Harjunen 2002, 134 – 136.)

Järjellä perustellen auktoriteettia tarvitaan kaiken yhteistoiminnan myös opetuksen mahdollistamiseksi. Jotta yhteistoiminta ja yhteiset pyrkimykset olisivat mahdollisia, tarvitaan sääntöjä, jotka sitovat kaikkia. Järkiperustelu vaatii samalla myös itsenäistä kykyä harkita, millaiset säännöt ovat tarpeellisia ja toimiiko auktoriteetti niiden mukaisesti. (Harjunen 2002, 136 – 139)

Arvot voivat myös olla auktoriteetin perusteena. Harjunen kirjoittaa pysyvien arvojen ja arvosubjektivismiin ristiriidasta ja toisaalta näiden yhdistelmästä arvokonstruktivismista, jossa yhdessä neuvotellaan esim. luokan arvoperusta. Arvot ja moraalinen vastuu kuuluvat erottamattomana osana opettamiseen. (Harjunen 2002, 142 – 143).

Opettajan persoonaan perustuvassa auktoriteetissa opettaja toimii mallina ja samastumisen kohteena, joka auttaa oppilaita kehittymään ja löytämään oman arvonsa. Parhaimmillaan samaistuminen johtaa kriittisyyteen mallia kohtaan ja oman elämäntien löytymiseen. (Harjunen 2002, 149.)

Opettajan ja oppilaan välinen dialoginen suhde voi myös toimia todellisen auktoriteetin perusteena. Tällaisessa tilanteessa auktoriteetti joustaa eri tilanteiden ja henkilöiden mukaan, opettamisen ja oppimisen suhde vaihtelee ja auktoriteetin pyrkimys on oman itsensä turhaksi tekemisessä. Tällaisen auktoriteetin yhteydessä keskeistä on välittämisen ja kontrollin välinen tasapaino. (Harjunen 2002, 153 – 156.)

6 KÄYTTÖTEORIA OPISKELIJAN APUNA

Tässä luvussa esitän opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia käyttöteorian käsitteen hyödyllisyydestä oman opettajana kehittymisen välineenä. Opiskelijat ottivat kantaa siihen, miten he ovat mieltäneet käyttöteorian käsitteen Oh2:n myötä saadun Patrikaisen (1997) jaottelun perusteella. Toisaalta he myös kertoivat yleisemmin oman ammatillisen ajattelun kehittymisestä, sekä teorioiden ja omien kokemusten yhteensovittamisesta.

6.1 Jukka

Jukan kokemuksen mukaan käyttöteoriasta on ollut apua opettamiseen liittyvien asioiden tiedostamisessa ja pohtimisessa ja oman toiminnan erittelyssä. Hän toteaa kuitenkin samalla, että käsite itsessään on hankala. Sen sisältöä on vaikea hahmottaa, mutta se toimii kuitenkin jonkinlaisena pohjana ja perustana omalle pohdinnalle.

Jukka esittää myös ajatuksen oman ajattelun ja toiminnan ristiriitojen esille tuomisesta. Kun käyttöteoriassa kirjaa omia ajatuksiaan paperille, voi käytännössä miettiä, toimiiko niiden mukaisesti.

no mun mielestä juuri se hahmotteleminen poimii niinku osasia sieltä täältä jos tarkastelee niitä omia käsityksiä oppimisesta ja ihmisestä ja tiedosta ja sitten miettii että miten miten sitä kautta sitä motivaatiota niinku et mitkä ne omat toimintamallit on ja siten niinku edistääkö se motivaatioita että pystyykö niinku sieltä löytää sellasta että joku käsitys ihan väärä että se joku kilpailullisuus on tärkeintä taikka just joku tämönen

6.2 Sonja

Sonjalla oman opettamista koskevan ajattelun apuna ovat parhaiten toimineet erilaiset kehitystehtävät. Sonja kuvaa kokemustaan kolmannesta opetusharjoittelusta, jossa hän sai syventyä yhteen aiheeseen, vuorovaikutukseen ja kehittää, tutkia ja miettiä

sen kautta omaa opettamista. Sonja oli lukenut ennalta aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tehnyt vuorovaikutukseen liittyvän pro seminaari-työn. Ennalta luettuun kirjallisuuteen oli harjoittelun aikana helppoa peilata omia kokemuksia ja verrata sitä, kuinka ajattelun tasolla olevat periaatteet toteutuivat käytännössä.

Sonjan tukena oli aktiivinen harjoittelukoulun opettaja, joka kirjasi oppitunneilla Sonjan vuorovaikutusta, esimerkiksi sitä, millaisia asioita Sonja sanoi ja kuinka paljon hän huomioi yksittäisiä oppilaita. Raportoinnissa Sonja pystyi hyödyntämään kirjallisuutta verratessaan omia harjoittelukokemuksia kirjallisuuden käsitteisiin ja erittelemään, millaisissa tilanteissa esimerkiksi vuorovaikutus oli vastavuoroista ja milloin ei. Sonja pitää tärkeimpinä onnistumisen tekijöinä omaa hyvää perehtymistä kirjallisuuteen ja toisaalta harjoittelukoulun opettajan aktiivista roolia tehtävän toteutuksessa ja seurannassa.

Sonja toteaa, että hänen kohdallaan käyttöteorian käsitteestä ei ole ollut hyötyä. Toisessa opetusharjoittelussa opiskelijoiden tehtävänä oli kuvata omaa käyttöteoriaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla. Sonja ei ollut aiemmin ajatellut tällaisia asioita ja kertoo lukeneensa kirjoista erilaisista ihmiskäsityksistä ja poimineensa sieltä täältä hyviltä kuulostavia asioita. Sonja toteaa, että toisaalta kirjallisuuden avulla hän sai osittain vastattua kysymykseen, millainen esimerkiksi hänen ihmiskäsityksensä voisi olla. Toisaalta tehtävä tuntui hänestä keinotekoiselta ja Sonja olisi kaivannut enemmän ohjausta siihen, kuinka omia käyttöteoriaan liittyviä käsityksiä olisi voinut tarkastella.

Sonjan ohjaajista harjoittelukoulun lehtori painotti tehtävää teoreettisen pohdinnan ja kirjallisuuden kannalta ja yliopiston didaktikko taas kehotti kirjaamaan ja pohtimaan harjoitteluraportissa itselle tärkeitä asioita. Sonja pohtii, että jälkimmäinen olisi ollut luultavasti omalta kannalta hyödyllisempää, mutta toisaalta kirjallisuuden lukemisessa oli se hyvä puoli, että tutustui yleisesti näkemyksiin siitä, millaisia ihmiskäsityksiä on olemassa.

Sonja toteaa, ettei ole toisen harjoittelun jälkeen käyttänyt kertaakaan ihmistiedon- tai oppimiskäsitystä oman opettajuuden pohtimisessa.

Täytyy kyllä sanoa, etten mä sen kakkosharjoittelun jälkeen oo aatellu niitä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä yhtään. Ne on jotenkin sitten jääny. Ne on tuntunu niin vieraalta, semmosilta, että mä en osaa ajatella niiden kautta sitä opettajuuttani.

Sitä, mitä sana opettajuus tarkoittaa, Sonja ei osaa myöskään selittää. Hän toteaa, että opettajuus on luonteva termi, jota hän on koulutuksen aikana oppinut käyttämään ja toteaa samalla, että hänellä on kyseiselle käsitteelle aivan oma merkityksensä ja siitä on muodostunut mielikuva, jota on vaikea selvittää toisille. Opettajuus sisältää kuitenkin kaiken opettamiseen liittyvän ajattelun ja pohdinnan, josta esimerkkinä Sonja mainitsee vuorovaikutukseen liittyvän pohdinnan ja työskentelyn harjoitteluissa. Sonja pyrkii muuttamaan ja tutkimaan omaa opettajuuttaan kehitystehtävien avulla.

Sonjan kohdalla käyttöteorian hankaluus johtuu osittain siitä, että sitä miettiesä joutui keskittymään liian moneen asiaan yhtä aikaa. Yhteen asiaan kerrallaan keskittyminen ohjaa löytämään ja tutkimaan omassa opetuksessa tärkeitä asioita.

Se, mikä siinä käyttöteoriassa vähän mättää näiden harjoitteluiden kannalta on se, että siinä on niin hirvittävän monta asiaa mihinkä pitäis kiinnittää huomioo. Kun kakkonen (Oh2) oli just sen takia ihan hirvee, että siinä oli ne kaiken maailman yllin ja äikän projektit ja piti seurata, että millasia kysymyksiä kysyy. Että oli tavallaan ihan liikaa kaikkee.

Sonja nostaa esiin kysymyksen siitä, kuinka koulutuksen jälkeen voi kehittää itseään ja toteaa, että kehitystehtävät ohjaavat etsimään ja tutkimaan omassa opetuksessa vaikeilta tuntuvia asioita.

Nyt on ollu hyvä, että on kaks semmosta isompaa tärkeetä juttua. Tämmönen niinku ohjaa siihen, että omassa työssäkin vois sitten ku ei enää kukaan oikeesti oo ohjaamassa ni tutkia silleen yhtä asiaa kerrallaan ja miettiä, että mikä nyt nousee sieltä esille tärkeimmäks. Että kun ne ei noussu ne ihmis- ja oppimiskäsitys missään vaiheessa itelleen tärkeiks, enkä mä ainakaan saanu hyödynnettyä niitä yhtään mitenkään siihen opetukseen.

Toinen seikka, joka Sonjan mukaan on vaikuttanut käyttöteorian hyödyttömyyteen, on itse käsitteen merkitys. Sonja toteaa, ettei ole ymmärtänyt, mitä käyttöteorialla tarkoitetaan ja tästä syystä sen käyttö on tuntunut väkinäiseltä. Huolimatta erilaisista harjoitteluiden yhteydessä jaetuista monisteista, joissa on pyritty määrittelemään käyttöteorian sisältöä, käsite on pysynyt vieraana.

En mä ehkä oo koskaan oikeen tajunnu, että mikä se on se käyttöteoria. Että vaikka on saanu ne kaikki laput, joissa sanotaan, että se on tätä ja tätä, ni sitten se on tuntunut jotenkin niin semmoselta väkisin väännetyltä. Että nää tämmöset, mitä on tehny nyt näiden harjoitteluiden aikana niin kuin se vuorovaikutus ja tämmöset kehitystehtävät. Että mä enemmänkin tykkään siitä sanasta siitä kehitystehtävästä, kun taas joku käyttöteoria, se on niin vieras.

6.3 Pia

Pia on pitänyt käyttöteoriaa hyödyllisenä käsitteenä. Käyttöteorian määrittely ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla on toiminut eräänlaisena perustana, johon hän on voinut suhteuttaa erilaisia kiinnostavia teorioita ja sitä, mitä hän ajattelee opettamisesta. Hän mainitsee esimerkkinä lukeneensa neljättä opetusharjoittelua varten kasvatustilfilosofiaa ja löytäneensä kirjallisuudesta ajatuksen opettajuuden olemuksesta onnellisuuden tavoitteluna ja aikuisena olemisena. Kiinnostavien teorioiden liittämistä omaan käyttöteoriaan hän kuvaa seuraavasti

Tavallaan löytää käsitteitä määrittämään sitä mitä ajattelee siitä opettajuudesta, koska mulla esimerkiks justiin toi niinku autenttisuus ja sitten se aito dialogi ni ne on sellaset käsitteet mtikä mun mielestä jäsentää sitä niinku parhaiten ja ne on sellasia että ku rupes nelosharjoitteluraporttia kirjottamaan ni selasin kirjoja ja sitten niinku löyty hitsi tää on justiin sitä mitä mä näinhän mä ajattelen mutta joku isompi ja viisaampi on sanonu niin ni se niinku jotenki on niin mahtavaa et se tukee sitä

Pia toteaa, ettei yleensä pysty erittelemään lukemaansa tai pohtimaansa Patrikaisen jaottelun mukaisesti ja että jaottelu on tuntunut alusta saakka kankealta. Pia toteaa, että sen kautta voi kuitenkin tarkastella omia määritelmiä. Pia kertoo esimerkin liittyen autenttiseen dialogiin ja konstruktiviseen oppimiskäsitykseen.

Aitouden kautta päästään autenttiseen dialogiin, jonka kautta tavallaan päästään konstruktivistisen opetuksen ytimeen. Se on tavallaan se, että ei oo olemassa oikeita vastauksia. Jokaisella on se oma kokemusmaailma. Ja sitten ihmiskäsitys, että tavallaan sen aidon dialogin sisällä tulee edellytyksenä se, että ajattelee ihmisistä, oppimisesta ja tiedosta samalla tietyllä tavalla, et mua se (käyttöteorian käsite) on sillä tavalla hirveesti auttanu, vaikka se on tavallaan kauhean kankea.

Pia kertoo ajattelevansa paljon opettamista mutta epäjärjestelmällisenä ihmisenä hänelle ei ole luontaista lokeroida ajatuksiaan tarkasti. Käyttöteorian ja toisaalta harjoitteluraporttien kirjoittamisen avulla Pia on kerännyt erilaisia teorioita tukemaan omaa opettajuuttaan. Pia on koko ajan ollut selvillä siitä, millaiset ajatukset muodostavat hänen opettajuutensa ytimen. Hän kuvaa omaa työskentelyään siten, että hän etsii hakuammunnalla sopivan nimistä kirjoista mielenkiintoisen kuuloisia otsikoita ja tällä tavalla löytää itselleen sopivia teorioita. Käyttöteorian käytön suurin hyöty on

Pian mukaan ollut siinä, että sen pohtiminen on pakottanut jäsentämään ja kirjoittamaan omaa ajattelua auki. Pia kuvaa harjoitteluraportin kirjoittamista seuraavasti.

mä oon kokenu sen ihan älyttömän hyväksi jutuksi, sitten kun mä oon joutunu sen tekemään, koska mä oon siitä omistuihin, että mä rakastan niitä raporttien kirjottamista! Se on aina ihan tuskaa alottaa mutta siis mä rakastan sitä, kuinka se jäsentää mun ajatuksia. Mää oon niin epäjärjestelmällinen, että mä en pysty sitä päässäni tekemään. Ja sit kun taas kirjottaminen on kauheen luontanen välinen ittelle, niin et se on jotenkin ollu kauheen hyödyllistä.

6.4 Anni

Myös Anni on löytänyt oman tavan käsitellä opettamista koskevaa ajatteluaan. Hän kuvaa suhdettaan käyttöteorian käsitteeseen edelleen epäselväksi. Käsite pyöri pitkään opiskelussa mukana, mutta siitä selvän ottaminen lykkääntyi ja lykkääntyi. Toisessa opetusharjoittelussa oli kuitenkin pakko ottaa kantaa siihen, mitä käyttöteoria on ja yrittää kirjoittaa omaansa. Anni kertoo kirjoittaneensa tietokoneen ruudulle ot-sikot ja niiden alle omia ajatuksiaan. Anni sanoo, ettei käyttänyt juurikaan lähteitä vaan jälkikäteen katsoi kirjoista, että oma ajattelu saattaisi mennä humanistisen ja kristillisen ajattelun piiriin. Hän toteaa, että lopulta tuntui mukavalta, kun oli saanut omia ajatuksiaan paperille ja saattoi todeta ajattelevansa jotain.

...on niin vaikee nähdä ajattelevansa jollain tietyllä tavalla, ennen kuin sen on jollain tavalla kirjoittanut, taikka kohdannu jonkun ihmisen, joka ajatteleekin ihan eri tavalla. Silloin vasta näkee sen, että ai jaa, oli mulla kuitenkin joku mielipide.

Anni toteaa, että hänen kohdallaan ei ollut vaaraa siitä, että hän olisi kirjoista katso-malla rakentanut itselleen käyttöteoriaa. Hän toteaa, että omat ajatukset raporttia kir-joittaessa eivät välttämättä olleet kauhean syvällisiä, mutta ne olivat omia.

Mä haluaisin niin paljon aina sillai ymmärtää kaiken, mistä olen puhuvini. Niin sii-hen se kyllä liittyy, että tuntuis tosi vieraalta ottaa vaan jotakin käsittelemätöntä mate-riaalia ja sanoa että näin mä ajattelen.

Anni on käyttänyt vanhaa harjoitteluraporttiaan päättöharjoittelussa hyväksi ja vertailut kirjoittamiaan ajatuksia nykyisiin. Hän toteaa, että pystyy nykyään olemaan rehellisempi tai realistisempi esimerkiksi kirjoittaessaan käsitystään ihmisistä. Anni palaa jälleen idealismin ja todellisuuden erojen pohtimiseen. Vaikka hänellä ei ole vaikeuksia arvioida itseään kriittisesti opetustilanteissa tai opettajana, omiin ajatuksiin kriittisesti suhtautuminen on paljon hankalampaa. Toisaalta omista kauniista ajatuksista haluaisi pitää kiinni, mutta ne eivät välttämättä ole yhdenmukaisia ympäröivän maailman kanssa.

mä oon ymmärtäny vähitellen myös sen että että kyllä mää oon ehkä ihan selvillä monista asioista mutta että no ehkä nyt oiski oikee hetki ottaa se patrikainen ja kattella sitä koska on ehtiny jonkin verran enemmän ajatella itseänsä ja kaikkia asioita niin sitten sitten nyt siitä voisikin olla jotakin jo hyötyä ja sillai että voi ihan oikeasti verrata itseänsä että kun mä tiedän mitä mä ajattelen niin sitten että no mitäs nää sanoo koska sillon jos sitä olen tutkinutkin vaikken nyt muista yhtään niin on ollu ehkä enemmän semmonen että että mitä mun kuuluis ajatella mikä mun näistä pitää olla

6.5 Käyttöteorian hyödyllisyyteen liittyvien tulosten yhteenveto

Kolme opiskelijaa neljästä käytti edelleen käyttöteorian käsitettä jollain tasolla. Heillä kaikilla käyttöteoria yhdistyi Oh2:ssa saatuihin ohjeisiin, joissa käyttöteoria määriteltiin ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla.

Jukalle käyttöteoria ei näyttänyt esittävän kovin tärkeää roolia omassa opiskelussa tai ajattelussa. Hän totesi, että käsite on hankala, mutta periaatteessa sen avulla voi koota erilaisia opettamista koskevia ajatuksia yhdeksi kokonaisuudeksi. Ajatuksia voi verrata omiin toimintamalleihin ja sitä kautta pohtia, miten omat ajatukset näkyvät käytännössä.

Anni oli mieltänyt alusta asti käyttöteorian ja sen määritelmän omalla tavallaan. Hän toteaa, että käsitteen merkitys säilyi pitkään epäselvänä. Hän pystyi kuitenkin käyttämään käyttöteorian jäsenystä apuna omien ajatustensa kirjaamisessa ja on samalla voinut verrata edellisten harjoitteluiden raportteja toisiinsa. Annilla käyttöteorian kirjoittamiseen kytkeytyy kirjoitetun tekstin luotettavuuden pohdinta. Hän toteaa käyttöteoriaan liittyvän ajattelun sisältävän runsaasti idealismia.

Pian kokemuksen mukaan kirjallisuuden ja omien ajatusten erittely ihmis-, tiedon ja oppimiskäsityksen avulla on kankeaa. Omia määritelmiä voi kuitenkin verrata ja tarkastella jaottelun avulla. Pian ajattelussa ja oman opettajuuden pohdinnassa käyttöteoria on kuitenkin ollut hyödyllinen käsite, joka on laajentunut tarkoittamaan yleensä omaa persoonaa opettajana. Hän on liittänyt siihen omatoimisesti erilaisia teorioita tukemaan omia vahvoja käsityksiä.

Sonja ei ole käyttänyt käyttöteorian käsitettä tai Patrikaisen (1997) määritelmää Oh2:n jälkeen laisinkaan. Sonja kertoi käyttäneensä harjoitusraportissaan runsaasti kirjallisuutta oman käyttöteorian määrittelyn pohjana ja jättäneensä omat kokemukset ja ongelmat ohjaajan neuvosta vähemmälle. Tämä tuntui kuitenkin keinotekoiselta. Hän toteaa myös, että itse käsite on epäselvä ja vieras. Sonja on korvannut sittemmin käyttöteorian käsitteen opettajuudella ja pyrkinyt tutkimaan omaa opettajuuttaan harjoittelussa johonkin tiettyyn aiheeseen liittyvän kehitystehtävän avulla.

Opiskelijoiden pohdinnoissa näkyy erilaisia tapoja suhteuttaa omaa ajattelua opinnoissa tärkeisiin teoreettisiin näkemyksiin. Voisi helposti ajatella, että omien kokemusten ja ajatusten ja teoreettisten näkemysten välillä vallitsee ristiriita. Oma ajattelu tulee korvata oikeilla koulutuksen mukana opituilla tiedoilla. Kuitenkin vaikkapa Pian toiminta on lähtökohtaisesti päinvastaista. Hän pyrki löytämään teorioista omaa persoonaa vahvistavia näkemyksiä. Myös Annin lähtökohta on samankaltainen. Tämä tuntuu reflektiivisen käytännön suhteen mielekkäältä tavalta rakentaa omaa käyttöteoriaa. Samalla opiskelijoiden puheissa on viitteitä siitä, että kaikilla opiskelijoilla ei käy yhtä onnellisesti, vaan osa törmää käyttöteorian käsitteeseen heti alkuunsa eikä pääse siitä koko opiskelun aikana yli. Omalla kohdallani törmäys aiheutti tarpeen ottaa selvää, mitä käyttöteorian käsitteellä oikeasti tarkoitetaan ja mihin sillä pyritään.

7 TULOSTEN TULKINTA JA PÄÄTÄNTÖ

Kun tarkastelee teoriaosuuden tuloksia käyttöteoriasta ja yhdistelee niitä haastattelun eri teemoista saatuihin tuloksiin, näyttää siltä, että käyttöteorian hyödyllisyyteen vaikuttaa opiskelijoiden kannalta ainakin kaksi seikkaa. Ensinnäkin käyttöteorian käsitteen sisältö ja merkitys olivat vielä opiskelun loppuvaiheessa opiskelijoille epäselviä. Toiseksi oman käyttöteorian tutkimiseen, kuvaamiseen ja kehittämiseen sovelletut menetelmät olivat yksipuolisia ja tuottivat vaikeuksia. Kun oman ajattelun ja toiminnan tarkasteluun tarkoitettu käsite on epäselvä, on vaikea tietää, mitä voi tutkia ja miten.

Käyttöteorian käsitteen määrittely on opettajankoulutuksen lisäksi yleisemminkin ongelma opettajan ajattelua käsittelevässä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa. Opettajan ajattelua kuvaavia käyttöteorian kanssa rinnakkaisia käsitteitä on lukuisia ja käyttöteorian sisällölle on tutkijoiden näkökulmasta riippuen erilaisia määritelmiä. Tästä lähtökohdasta ei ole yllättävää, että opiskelijoiden mukaan käyttöteorian käsitettä ei avattu perusteellisesti opiskelijoille opintojen missään vaiheessa. Haastattelun perusteella ohjaajilla on tutkijoiden tapaan erilaisia tulkintoja käyttöteoriasta.

Opiskelijoiden käsitys käyttöteoriasta perustui pääosin toisen opetusharjoittelun (Oh2) mukana saatuun raportointiohjeeseen, jossa käyttöteorian sisältö oli määritelty Patrikaisen (1997) tutkimuksen mukaisesti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen avulla. Määritelmään perustuva oman käyttöteorian kirjaaminen tuntui opiskelijoista keinotekoiselta tai vähintäänkin kankealta. Yksi haastatelluista oli hylännyt käsitteen tämän jälkeen kokonaan, kaksi heistä oli onnistunut muokkaamaan käsitteestä itselleen sopivan. Haastatteluiden perusteella voi päätellä, että tapa, jolla käyttöteorian käsite opintojen alkuvaiheessa avataan, vaikuttaa suoraan siihen, miten käsite lopun opiskelun aikana mielletään.

Käyttöteorian tutkimuksen laajaan kirjoon suhteutettuna Patrikaisen (1997) jaottelu antaa opiskelijalle käyttöteoriasta hyvin suppean ja yksipuolisen kuvan. Fenstermacheria (1994) mukailleen Patrikaisen jaottelun voi nähdä vaikuttavan normatiivisesti oman käyttöteorian määrittelyyn. Patrikaisen tutkimuksessa tutkittavat opettajat jaoteltiin opetuksen suorittajiin, tiedon siirtäjiin, oppimaan ja kasvamaan saattajiin ja

kasvu- ja oppimisympäristön ohjaajiin (Patrikainen 1997, 218). On vaikea kuvitella, että opintojen alkuvaiheessa oleva opiskelija, joka kasvatustieteen kursseilla on opiskellut erilaisia oppimiskäsityksiä, kuvaisi itseään behavioristiseksi opetuksen suorittajaksi. Patrikaisen jaottelu ohjaa helposti miettimään, millainen oman käyttöteorian tulisi olla. Sonja toteaa kirjoittaneensa raportissaan siitä, millainen hänen käyttöteoriansa pitäisi olla. Anni totesi, ettei tehnyt niin kuin monet muut ja katsonut kirjoista valmiita käsityksiä, vaan yritti kirjoittaa omansa. Anni käytti käyttöteorian käsitettä edelleen, Sonja ei. Näyttäisi, että ollakseen hyödyksi ja merkityksellinen, käyttöteorian avulla täytyy voida käsitellä omassa opetuksessa tärkeänä pitämiä asioita ja siitä täytyy voida muokata omakohtainen.

Yleisemmin käyttöteoriaan liittyvä ongelma formaalin tiedon ja praktisen tiedon suhteesta ja tärkeydestä näkyy siinä, kuinka käyttöteoria opiskelijalle määritellään. Opettajankoulutuksen näkökulmasta on varmasti sellaisia opettajan työn perustaitoja ja perustietoja, jotka opiskelijoiden halutaan oppivan. Ongelma on se, miten ottaa samalla huomioon opiskelijan omat tarpeet ja lähtökohdat opiskelulle. Kuvattaessa omaa opetuskäsitystään opiskelijat nostivat esille omaan persoonaan ja opettajan rooliin liittyviä ristiriitoja. Mallina olon takana voi nähdä tietynlaisen käsityksen oppimisesta ja tiedon rakentumisesta, samoin tasavertaisen vuorovaikutuksen takana vaikuttaa jonkinlainen ihmiskäsitys. Pia koki juuri tämänkaltaisen lähestymistavan hedelmällisenä. Oma ajattelua ja toimintaa voi jälkikäteen jäsenellä vaikkapa käyttämällä apuna Patrikaisen jaottelua.

Käyttöteorian määrittelemisen suppeasti ja samalla niin, että se sisältää odotuksia käyttöteorian sisällöstä, on tavallaan ristiriidassa reflektiiviseen käytäntöön perustuvan oppimisen kanssa. Ostermanin ja Kottkampin (2004) mukaan reflektiiviseen käytäntöön perustuvassa oppimisessä lähtökohtana on oman toiminnan ja varsinkin siihen liittyvien ongelmien huolellinen havainnointi (Osterman ja Kottkamp 2004, 17–19, 31). Schöniä (1987) mukaillen reflektioon perustuvassa opetusharjoittelussa pyritään opiskelijan omien toimintamallien kehittymiseen.

Käyttöteorian ja käytännöllisen tiedon tutkimuksesta löytyy myös reflektiivisen käytännön mukaisia käyttöteorian määrittelytapoja ja lähestymistappoja. Esimerkiksi Johnstonin (1992) tapa käyttää imageja sitoo käyttöteorian käsitteen opetusharjoittelun käytäntöön ja ongelmiin. Johnstonin tutkimuksessa käyttöteorian kuvaamisen ja

rakentumisen lähtökohtana ovat opiskelijan omat kokemukset ja käsitteet. Patrikaisen jaottelussa painottuu vastaavasti tietoisien ajattelun ja tieteellisen tiedon merkitys.

Tutkimuksista löytyy myös tapoja avata käyttöteorian käsitettä käytännönlähtöisesti. Esimerkiksi Ethellin ja McMenimanin (2000) tutkimuksessa tutkijat nauhoittivat videolle kokeneen ekspertiopettajan opetustuokion ja kävivät opettajan kanssa nauhan läpi Stimulated Recall- haastattelun avulla, jolloin opettaja reflektoi omaa toimintaansa ohjaavia ajatuksia. Osa tunnin kulusta kuvatussa videosta näytettiin opiskelijoille, jotka pyrkivät toiminnan perusteella päättämään opettajan ajattelua ensin yksin ja myöhemmin ryhmäkeskustelun avulla. Tämän jälkeen opiskelijoille näytettiin videolta kyseistä opetustuokiota koskeva reflektointi ja opiskelijat kirjasiivat ajatuksiaan omien päätelmien ja opettajan reflektoinnin suhteesta. Prosessin tuloksena tutkijat raportoivat opiskelijoiden havaintoja käyttöteorian ja siihen liittyvän reflektoinnin konkreettisesta ymmärtämisestä. (Ethell & McMeniman 2000.) Menetelmän avulla käyttöteorian käsite saisi opiskelijan ajattelussa konkreettisen merkityksen ja sisällön, johon erilaisia teoreettisia jäsennyksiä voisi suhteuttaa.

Käyttöteorian teoreettinen lähtökohta ja samalla vahvuus on näkemys, jonka mukaan opettajan työtä ei ohjaa pelkästään formaaliin perinteiseen tieteelliseen tietoon pohjautuva ajattelu. Vaikka opettajankoulutuksessa ehkä kannetaankin huolta siitä, etteivät opiskelijat pohdi riittävästi työn tieteellistä perustaa, oman käyttöteorian rakentaminen omista kokemuksista ja käsityksistä ei tarvitse olla ristiriidassa tieteellisen tiedon tärkeyden kanssa. Jos kasvatustieteiden ja opetuksen perusteiden lisäksi käyttöteorian käsite kyllästetään tavoitteilla ja odotuksilla on mahdollista, että opiskelijalle ei jää mitään turvallista foorumia tuoda esiin omia kokemuksia ja käytännön ongelmia. Tällöin teoria ja käytäntö eivät todellisuudessa kohtaa.

Tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella oman käyttöteorian tutkiminen on vaikeaa. Haastattelemieni opiskelijoiden metodeina olivat useimmiten kirjoittaminen ja keskustelut ohjaajien kanssa. Sonjan mukaan käyttöteorian kuvaamisen hankaluutena on käsitteen määrittelyn laajuus. Hänen mukaansa kehitystehtävien avulla pääsee parempaan lopputulokseen, kun voi keskittyä johonkin aiheeseen kerrallaan. Pian mallin mukaisesti omaa käyttöteoriaa on mahdollista tutkia yksinkertaisten käytännön kokeiden avulla.

Tutkimusten mukaan ongelmana oman ajattelun ja toiminnan suhteen tarkastelussa on, ettei omaa opetuksen jälkeistä pohdintaa ja sen todenmukaisuutta voi suhteuttaa toimintaan. Kuten Anni totesi, käyttöteoria sisältää paljon ideaalia ajattelua, jonka totuudellisuutta ei voi selvittää mitenkään pelkästään oman ajattelun avulla. Tutkimuksissa suositellaan erilaisia tapoja oman ajattelun ja toiminnan suhteen selvittämiseen, monessa tapauksessa videointi ja sen avulla toiminnan aikaisen ajattelun mieleen palauttaminen mainitaan parhaana vaihtoehtona.

Haastatteluista kävi ilmi, että monet opiskelijan kannalta merkittävät tapahtumat eivät ole suoranaisesti sidoksissa itse opetustapahtumaan ja sen suunnitteluun. Merkityksellisiä tilanteita, vaikkapa kohtaamisia oppilaiden kanssa tapahtuu epävirallisesti käytävillä ja ruokalassa, sekä oppitunneilla. Tällaisten tilanteiden analysointi on mahdollista vasta jälkikäteen. Anni käytti tähän tarkoitukseen päiväkirjaa ja runoa kuvaamaan tuntemuksiaan ja kokemuksiaan. Moilanen ja Rähä ehdottavat tällaisten kokemusten muistiin merkitsemiseksi protokollakirjoittamista, jossa kirjoittaja pyrkii eläytymään johonkin tilanteeseen mahdollisimman aidosti ja kuvaamaan kirjoittamalla kokemuksiaan.

Jotta käyttöteorian käsite toimisi mielekkäänä opiskelijan henkilökohtaisena kehityksen apuvälineenä, tulisi tutkimukseni perusteella koulutuksessa pyrkiä toteuttamaan seuraavat neljä kohtaa.

1. Käyttöteorian käsite tulisi käsitellä opintojen alussa laajasti ja konkreettisesti.
2. Käyttöteorian rakentumisen ja kuvaamisen lähtökohtana tulisi olla opiskelijan omat kokemukset ja käsitteet.
3. Omia kokemuksia ja käsityksiä pyritään suhteuttamaan ja tarkastelemaan tieteellisen tiedon avulla, sekä
4. opiskelijoita tulisi kirjoittamisen ohella ohjata ja rohkaista käyttämään yksinkertaisia koejärjestelyitä oman käyttöteorian ja toiminnan suhteen tutkimisessa.

Edellisten konkreettisten tulosten lisäksi opiskelijoiden kertomuksia omasta harjoittelusta voi yrittää tulkita pidemmälle ja pohtia, miksi opiskelijat kertoivat hyvin sa-

manlaisista asioista, kuten mallina olost ja tietynlaisesta vuorovaikutuksesta. Yksi tapa tulkita näitä tuloksia on tarkastella opiskelijoiden puhetta ja ajatuksia Husun (2002) tapaan erilaisten jännitteiden tai ristiriitojen avulla. Husu pyrki tutkimuksessaan etsimään opettajan pedagogiselle ajattelulle laajoja kehyksiä ja kuvauksia. Tutkimuksessa osoittautui, että opettajien työtä ohjaava pedagoginen ajattelu on niin pitkälle persoonallista, ettei sen sisällöstä sinänsä voinut tehdä minkäänlaisia yleistyksiä. Opettajien ajattelua yhdistivät kuitenkin työhön liittyvät jännitteet. Samalla tavoin opiskelijoiden kokemuksia kehitystehtävistä ja omaa opettamista ohjaavasta ajattelusta voi jäsentää erilaisten jännitteiden avulla.

Husun (2002) tutkimuksessaan kuvaamat jännitteet omana itsenä toimimisen ja koulun toimintakulttuuriin suhteen, sekä opettajan julkisen ja yksityisen roolin välillä näkyivät myös opiskelijoiden puheessa. Haastatteluiden perusteella opiskelijoilla voi ajatella olevan myös omia erityisiä opettamiseen ja sen harjoitteluun liittyviä jännitteitä. Kehitystehtäviä koskevan teeman kohdalla huomio kiinnittyi erityisesti harjoittelun keinotekoisesta maailman ja oletetun todellisen työelämän väliseen jännitteeseen. Käyttöteorian hyödyllisyyteen liittyvissä näkemyksissä taas näkyi jännite omien ajatusten ja kokemusten suhteuttamisesta opiskelussa opittuun perinteiseen tieteelliseen tietoon ja toisaalta ohjaajien vaatimuksiin. Opiskelijoiden kertomusten voi ajatella olevan kuvaus siitä, miten kukin heistä on reagoinut ja pyrkinyt ratkaisemaan näitä jännitteitä.

7.1 Jatkotutkimusaiheet

Kiviniemi (2001) kuvaa laadullista tutkimusta prosessina. Tässä prosessissa on olennaista se, että tutkimuksen aihe ja ongelmat tarkentuvat vähitellen tutkimuksen aikana. Kiviniemen mukaan tutkimuksen alussa on usein epäselvää mitä halutaan tutkia, tutkijalla on jonkinlainen ennakkokäsitys tutkimuksen aiheesta, sekä teoreettinen lähtökohta aiheen tutkimiselle. Kerättyään aineistoa, tutkija alkaa hahmottaa, mitä ilmiössä kannattaa tutkia ja samalla muotoutuvat myös tutkimuksen ongelmat ja menetelmät uudelleen.

Tutkimukseni tuntuu tällaiselta prosessin alkuvaiheelta, jossa on selvitelty jonkin ilmiön olemusta ja sitä, minkälaisia mielenkiintoisia puolia ilmiöön kuuluu. Jatkotutkimusaiheet voisivat siis muotoutua niin, että johonkin tutkimuksen puoleen voisi tarttua yksityiskohtaisemmin. Täytyisi päättää samalla, mihin tarkoitukseen tutkimus olisi.

Ajattelematta sen kummemmin tutkimuksen hyödyllisyyttä, yksi tämän tutkimuksen perusteella mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi selvittää tarkemmin ja laajemmin, miksi jotkut opiskelijat ovat kokeneet käyttöteorian hyödylliseksi ja toiset eivät. Tutkimukseni antoi viitteitä siitä, että osa opiskelijoista ei käytä käyttöteorian käsitettä lainkaan. Yksi näkökulma olisikin selvittää niiden opiskelijoiden kokemuksia, jotka ovat hylänneet käsitteen kokonaan, tai jotka ovat sitä mieltä, ettei heillä ole lainkaan käyttöteoriaa. Opiskelijajoukkoa voisi seuloa kyselylomakkeella ja pyytää sen jälkeen tällaista erityisryhmää haastateltavaksi. Vastaava tutkimus voitaisiin suorittaa myös erityisen myönteisesti käyttöteoriaan suhtautuvilla.

Toinen puhtaasti omaa mielenkiintoa herättänyt tutkimusaihe olisi tutkia laajemmin opiskelijoiden tapoja tutkia ja kehittää omaa opetusta käytännöllisen tiedon tai käyttöteorian kannalta. Jo näin pieneltä joukolta tutkittavia löytyi hyvin erilaisia tapoja ja oivalluksia oman opettamisen tutkimiseksi. Tällaisen tutkimuksen hyöty voisi olla erilaisten toimintatapojen kartoittaminen.

Edelliseen toimintatapojen kartoittamiseen liittyy myös opetusharjoitteluun ja käyttöteoriaan sisältyvien ristiriitaisuuksien tutkiminen. Ennakoitavissa on, että opiskelijoiden suhtautuminen käyttöteorian kehittämiseen, tutkimiseen ja raportointiin saattaa sisältää samankaltaisia asenteita kuin Kiviniemen tutkimuksessa. Oman ajattelun ja kokemusten suhteuttaminen opiskelujen myötä opittuihin tietoihin on käyttöteorian, mutta toisaalta myös koko opettajankoulutuksen kannalta keskeinen kysymys.

Toiminnallisempaa tutkimusta voisi taas edustaa jatkotutkimus, jossa pyrittäisiin jonkin opiskelijaryhmän kanssa yhdessä kehittämään tapoja tutkia ja rakentaa omaa opettamista ja käyttöteoriaa lähtökohtana Johnstonin (1992) tutkimusta mukailleen opiskelijan omat kokemukset ja käsitykset, sekä Schönin (1987) ajatusten mukainen käytännöllinen oman toiminnan tutkiminen. Erityisesti tutkimuksen kohteena voisi olla useissa käytännöllisen tiedon tutkimuksissa käytetty oman opetuksen vide-

ointi ja sen soveltaminen opiskelijoiden käyttöön omaksi työvälineeksi. Oman oppitunnin videoiminen on varsin vaivatonta, mutta sen katsomisessa on vaikea löytää se olennainen, mitä videolta pitäisi nähdä ja mihin kiinnittää huomiota. Oma opettamista koskevat käsitykset voisivat toimia oman opetuksen tutkimussuunnitelmana ja videon katsomisen lähtökohtana.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan arvioida realistisen tai relativistisen totuuskäsityksen valossa. Realistiseen totuuskäsitykseen perustuvassa luotettavuusnäkemyksessä tekstiä pidetään ikkunana todellisuuteen. Tutkija pyrkii kuvaamaan mahdollisimman aidosti sekä omia tutkimusmenetelmiään, että tutkimuskohdettaan. Realistisen luotettavuusnäkemysten mukaan tutkimustekstissä on tärkeää kuvata, mitä aineistokeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. Relativistisessa totuuskäsityksessä luotettavuuden kriteerinä on tutkimusteksti ja sen vakuuttavuus itsessään. Tekstiä ei pidetä epäproblemaattisena todellisuuden kuvauksena, vaan sen voi ajatella luovan uutta todellisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 213–223).

Tutkimukseni luotettavuutta voi tarkastella siihen sisältyvien ongelmien kautta. Ensimmäinen liittyy käyttöteorian käsitteeseen ja sen tutkimiseen. Koska käyttöteorian ajatellaan sisältävän tiedostamatonta tietoa, pelkkä käsitteellisellä tasolla tapahtuva haastattelu ei voi tuoda haastateltavan käyttöteoriaa kokonaisuudessaan näkyviin. Eskola ja Suoranta (1998) käyttävät realistiseen totuuskäsitykseen liittyen sisäisen validiteetin käsitettä kuvaamaan tällaista tutkimuksen teoreettisten ja filosofisten lähtökohtien, käsitteiden määrittelyn ja menetelmien sopusointua. Yritin ratkaista ongelmaa yhdistämällä käsitteelliseen oman ajattelun kuvaamiseen konkreettista oman kehitystehtävän kuvausta, sekä pyytämällä haastateltavia kuvaamaan ajatuksiinsa käytännön esimerkkien avulla. Silti ainoa todellinen haastateltavien puheen todentamiskeino olisi ollut toiminnan observointi.

Toinen ongelma liittyy haastateltavien määrään ja kattavuuteen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelujen määrää on vaikea määrittellä ennalta tarkasti. Yksi tapa rajata haastatteluiden määrää on aineiston kylläntyminen eli saturaatio.

Eskola ja Suorannan mukaan aineiston kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että uudet tutkimusaineistot, haastattelut, eivät enää tuota uutta tietoa. Omassa tutkimuksessani en voi sanoa, että tutkimusaineisto olisi osoittanut varsinaisesti kylläntymisen merkkejä. Kuitenkin pienestäkin aineistosta löytyi hyvin erilaisia ja mielenkiintoisia tapoja ymmärtää ja käyttää käyttöteorian käsitettä. Haastattelujen kattavuuden suhteen on huomioitava, että haastateltaviksi suostuneet opiskelijat olivat ilmeisesti sellaisia, joilla oli jonkinlainen omakohtainen varma näkemys käyttöteoriasta. Henkilö, jolla ei sellaista ollut, kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Toisaalta Eskolaa ja Suorantaa mukailleen tutkimukseni tarkoitus ei alun perinkään ollut kuvata koko opiskelijapopulaatiota tyhjentävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 216)

Kolmas ongelma koskee haastateltavien puheesta tekemiäni tulkintojen ja jottopäätösten luotettavuutta. Kun ajatellaan, ettei haastateltava ole tietoinen kaikesta omaa toimintaa ohjaavasta tiedosta, tulkintojen varmistaminen haastateltavalta ei välttämättä johda lähemmäksi totuutta. Oma tulkintaani taas hämärtävät ja ohjaavat omat ennakkokäsitykseni ja kokemukseni. Olen kuvannut omia ennakkokäsityksiäni, sekä tutkimusmenetelmiäni tarkasti, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tekemiäni ratkaisuja, sekä tekemiäni tulkintoja. Olen myös erottanut opiskelijoiden haastatteluaineistot ja omat tulkintani eri lukuihin. Eskolan (2001) mukaan kuitenkin myös tekstin jäsentäminen on tutkijan tekemää tulkintaa, sillä tutkija päättää, mitkä osat tekstistä ovat olennaisia ja mitkä eivät. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on todettava, että kaikki tutkijana tekemäni ratkaisut ovat yksi mahdollisuus monista.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimuksen yksi vaikeasti määriteltävä luotettavuuden kriteeri onkin se, saako tutkimus lukijassaan aikaan todentunnon ja elämänmaun. Relativistista totuuskäsitystä mukailleen luotettavuudessa on kyse siitä, kohtaavatko lukijan ja tutkijan kokemusmaailmat ja käsitteleekö tutkimus jotain lukijan kannalta tuttua ja todellista ilmiötä. Olen kirjoittanut tutkimukseni raporttia toiset opiskelijat silmällä pitäen. Yksi tutkimukseni luotettavuuden mittari onkin se, löytävätkö sen mahdollisesti lukevat opiskelijat siitä jotain tuttua ja todellista. Vastaavasti harjoitteluiden ohjaajat saattavat nähdä tutkimuksessani juuri opiskelijan näkökulman aiheuttamat puutteellisuudet ja opiskelijoille tyypillisiä tapoja kokea opetusharjoittelu ja opiskelu ylipäätään.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus*. 32(4), 402–418
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen käyttäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*. 22(3), 180–191
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1982. *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atjonen, P. 1998. *Becoming a teacher in the crossfire of video cameras*. Acta Universitatis Ouluensis. Department of Teacher Education. Scientia Rerum Socialium E 34.
- Clark, C. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Mcmillan, 255–296.
- Connelly, M.F. & Clandinin, D.J. 1995. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York : Teachers College
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Falmer Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ethell, R.G. & McMeniman, M.M. 2000. Unlocking the Knowledge in Action of an Expert Practitioner. *Journal of Teacher Education*. 51.2.87–101.
- Fenstermacher, G. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. Teoksessa L. Darling-Hammond (toim.) *Review of Research in Education* 20, 3–56.

- Hansen, D.T. 2001. Teaching as a Moral Activity. Teoksessa V. Richardson (toim.) Handbook of Research on Teaching. Washington: American Educational Research Association.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J. 2002. Representing The Practice of Teachers' Pedagogical Knowing. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Esimerkkinä Chydenius-Instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnston, S. 1992. Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. Teaching & Teacher Education 8(2) 123–136
- Jyväskylän normaalikoulun www-sivusto. <http://www.norssi.jyu.fi/opetusharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/opetusharjoittelu_4.htm>. 21.4.2005
- Jyväskylän yliopisto. 2003. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2003. opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut

- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meijer, P.C., Verloop, N. & Zanting, A. 2002. How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? Tools, Suggestions, and Significance. *Journal of Teacher Education*. 53.5.406–419.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Munby, H., Russell, T. & Martin A.K. 2001. Teachers' Knowledge and How It Develops. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Nespor, J. 1987. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4), 317–328
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. 2004. *Reflective Practice for Educators. Professional Development to Improve Student Learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Remes, P. 1995. Asiantuntijaksi oppiminen: tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylä : Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
- Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.