

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/291/>

PUHEVIESTINTÄTAIDOT JA OPETTAJUUS:

**AINEENOPETTAJIKSI OPISKELEVIEN VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN JA
PUHEVIESTINTÄTAIDOT
OPETUSHARJOITTELUN AIKANA**

LISENSIAATINTUTKIMUS

Jyväskylän yliopisto

Viestintätieteiden laitos - puheviestintä

Kesä 1997

Pirjo Valokorpi

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Viestintätieteiden laitos
Tekijä Valokorpi Pirjo Annikki	
Työn nimi Puheviestintätaidot ja opettajuus: aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana.	
Oppiaine puheviestintä	Työn laji lisensiaatintutkimus
Aika kesä 1997	Sivumäärä 150 (8 liitteenä)
Tiivistelmä - Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytymistä opetusharjoittelun aikana. Tavoitteena on selvittää, miten opetusharjoittelu ja sen aikana saatava ohjaus vaikuttaa aineenopettajiksi opiskelevien omaan käsitykseen puheviestintäkäyttäytymistään ja -taidoistaan. Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä tarkastellaan myös oppijoiden, opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ja ulkopuolisen puheviestinnän asiantuntijan avulla. Viestintäkäyttäytymistä tarkastellaan osana opettajuutta ja siihen kasvamista, osana aineenopettajakoulutusta.</p> <p>Teoriaosuudessa tarkastellaan opettajaa viestijänä: miten viestintäkompetenssi, opettajan puheviestintätaidot ja viestintäasenne näkyvät opettajan viestintäkäyttäytymisessä ja miten opettajan viestintätyyli vaikuttaa oppijan oppimistuloksiin. Opetusharjoittelijan matkaa opettajuuteen seurataan sekä opetusharjoittelijan päätöksentekoprosessiin että harjoittelijan ja oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvän aikaisemman tutkimuksen kautta.</p> <p>Tutkimusmenetelminä on käytetty kvantitatiivista Likert-tyyppistä opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestä selvittävää kyselyä. Tutkimuksen kvalitatiivinen osuus koostuu opetusharjoittelijoiden haastattelusta, heidän pitämiensä oppituntien observoinnista, opetusharjoittelua ohjaavien opettajien haastattelusta ja oppijoille tehdystä kyselystä. Tutkimuksessa oli kaikkiaan mukana 210 opetusharjoittelijaa, 408 oppijaa ja 13 opetusharjoittelua ohjaavaa opettajaa.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että aineenopettajaksi opiskelevien oma käsitys viestintäkäyttäytymisestä muuttuu myönteisemmäksi harjoittelun aikana. Opetusharjoittelijat kykenevät oman käsityksensä mukaan ottamaan oppijoiden tarpeet ja toiveet paremmin huomioon harjoittelun päättyessä kuin sen alkaessa. Huomio siirtyy oman toiminnan tarkkailusta oppijan reaktioiden tarkkailuun. Ohjaavien opettajien käsityksen mukaan opettajakokelaat eivät kykene mukauttamaan opetustaan riittävästi oppijoiden reaktioiden mukaan. Palautteenantotaitokaan ei heidän mukaansa kehity vielä harjoittelujakson aikana. Opettajuuteen sisältyvät puheviestintätaidot vaativat enemmän aikaa kehittyäkseen.</p>	
Asiasanat opetusviestintä, puheviestintätaidot, opetusharjoittelu, aineenopett	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 Johdanto

2 Opettajan viestintäkäyttäytyminen	4
2.1 Opettamisesta ja opetusviestinnästä	4
2.2 Opettaja viestijänä	6
2.2.1 Viestintäkompetenssi	7
2.2.2 Opetustaito	12
2.2.3 Opettajan puheviestintätaidot	16
2.2.4 Viestintäasenne	23
2.3 Opettajan viestintätyyli	25
2.3.1 Opettajan välittömyys	27
2.3.2 Suomalaisen opettajan viestijäkuva ja viestintätyyli	31
2.4 Opetusharjoittelija matkalla opettajuuteen	33
2.4.1 Opetusharjoittelija ja opettaminen	33
2.4.2 Opetusharjoittelijan päätöksentekoprosessi	37
2.4.3 Opetustilanteen hallinta	42
2.4.4 Opetusharjoittelijan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus	47
2.4.5 Aineenopettajakoulutus Suomessa	49
3 Tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät	59
3.1 Tutkimuskysymykset	61
3.2 Tutkimusmenetelmät	62
3.3 Tutkimusjoukko	65
3.4 Aineiston analysointi	68
4 Tulokset	72
4.1 Opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestään selvittävä kysely	72
4.2 Oppilaiden käsitystä opetusharjoittelijoiden käyttäytymisestä luokkatilanteessa valottava kysely	79
4.3 Ohjaavien opettajien käsitystä opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä ja sen ohjauksesta tarkasteleva haastattelu	83
4.4 Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisen observointi	89

4.5	Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämistä ja puheviestintätaitoja sekä niiden ohjausta selvittelevä haastattelu	95
4.6	Aineenopettajaksi valmistuvan opetusharjoittelijan viestijäkuva: kuusi esimerkkitapausta	99
5	Tutkimustulosten pohdintaa	111
5.1	Millainen käsitys opetusharjoittelijoilla on omasta viestintäkäyttämistään?	111
5.2	Millainen on oppilaiden käsitys opetusharjoittelijoiden toiminnasta luokkatilanteessa?	113
5.3	Millainen on opetusharjoittelua ohjaavien opettajien käsitys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämisestä?	114
5.4	Millainen on ulkopuolisen observoijan käsitys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämisestä?	115
5.5	Minkälaista tietoa ja ohjausta viestintäkäyttämistään opetusharjoittelijat saavat opetusharjoittelun aikana?	116
5.6	Opetusharjoittelijan viestintätaidot ja tulevaisuus	118
6	Tutkimusmenetelmien ja tulosten arviointi	124
6.1	Tutkimusmenetelmien arviointia	124
6.2	Tutkimustulosten arviointia	127
6.3.	Mihin suuntaan jatkotutkimuksissa?	128
	Kirjallisuus	130
	Liitteet	143

1 Johdanto

Puheviestinnän tutkimuksessa ja opetuksessa on viime vuosikymmeneltä lähtien siirrytty viestinnän tilannesidonnaisesta tarkastelusta taitojen tarkasteluun. Samaan aikaan opetusviestintä on tullut merkittäväksi tutkimuskohteeksi Yhdysvalloissa ja aivan viime vuosina meillä Suomessakin. Ainakin yhtenä aiheuttajana opetusviestinnän tutkimuksen kasvulle voidaan pitää konstruktivistisen oppimiskäsityksen nousua vallitsevaksi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti opettaminen nähdään opettajan ja oppijoiden välisenä vuorovaikutustapahtumana. Tällöin opettajan opetustyylin ja hänen valitsemiensa opetusmenetelmien yhteydet oppijan oppimistuloksiin ovat tulleet mielenkiinnon kohteeksi. Opettajan opetustyyli, kuten viestintä-, puhe- tai pukeutumistyylikin, syntyy ja muokkautuu pidemmän ajan kuluessa kuvastaen käyttäjänsä persoonallisuutta. Opetustyyli on kiinnittynyt tiettyyn tilanteeseen, tehtävään tai ajanjaksoon. Voiko opetusharjoittelijalla tai aloittelevalla opettajalla olla oma opetustyyliinsä?

Opetusviestinnän tarkastelussa itse viestintätilanteen luonne on hyvin merkittävä: perinteisesti tarkasteltuna ympäristönä on oppilaitos - luokkahuone, jossa opettajan ja oppijoiden roolit ovat pysyviä, välittyvät viestit ovat sisällöltään hyvin informatiivisia ja viestinnän funktiona on oppiminen - oppijan kompetenssin parantaminen. Opetusviestinnän ja oppimisen tutkimustulosten perusteella voidaan kehittää opettajaksi opiskeleville suunnattujen opintojen sisältöjä ja muotoja.

Opetustaito käsitteenä rakentuu useammasta osa-alueesta: Hyvän opettajan viestintä- ja sosiaalinen kompetenssi mahdollistaa tietojen esittämisen mielenkiintoisesti ja oppijoiden omaa ajattelua aktivoiden, heidän oppimisprosessiaan edistäen. Hyvän opettajan pedagoginen kompetenssi riittää erilaisten opetusmenetelmien tarkoituksenmukaiseen toteutukseen. Opetustaito pelkkänä teknisenä toimintona ei kuitenkaan vielä riitä, vaan tarvitaan sisältötieto ja sen hallinta. Parhaimmillaan se on sisäistettyä, itse konstruoitua ja koettua, ei

ulkokohtaista tiedon siirtoa oppikirjoista. Opetustaitoon sisältyy myös oppijoiden tuntemus: kulloisenkin ikä-, sukupuoli- tai ammattiryhmän tuntemus, ihmisen fyysisen ja psyykkisen kehityksen ja oppimisprosessin tuntemus sekä näiden yhteisvaikutuksen tuntemus.

Opetusharjoittelijan ja opettajan viestintäkompetenssia arvioitaessa on tarkasteltu sitä, missä määrin hän kykenee soveltamaan niitä opetukseen liittyviä tietoja, taitoja ja tapoja, joita hänelle on omien opintojensa aikana esitelty. Entä onko opetusharjoittelijan omia viestintätaitoja riittävästi ohjattu ja tietoisesti tarkasteltu harjoittelun aikana?

Viestintätaitojen luokittelutapoja on useita. Opetustilanteessa opettajan ns. vastaanottavia taitoja ovat esimerkiksi oppijoiden aloitteiden ja vastausten kuunteleminen ja heidän reaktioidensa havaitseminen. Tuottavia taitoja ovat taasen opettajan kyky mukauttaa omaa ilmaisuaan ja käyttäytymistään oppijoista ja tilanteesta tekemiensä havaintojen mukaan. Mutta miten opetusharjoittelija toimii? Onko hänen käyttäytymisestään havaittavissa muutoksia sen mukaan, miten luokka käyttäytyy? Miten opetusharjoittelija itse uskoo toimivansa erilaisissa opetustilanteissa?

Viestintätilanteille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen, tuloksellisuus, on riippuvaista siihen osallistuvien osapuolten asennoitumisesta käsiteltävään asiaan, itse tilanteeseen ja toisiin siihen osallistuviin henkilöihin. Opetustilanteessa tärkeätä on tietenkin oppijoiden myönteinen asennoituminen oppiaineeseen, oppimiseen, itseensä, toisiinsa ja opettajaan. Mikä on opetusharjoittelijan asennoitumisen merkitys omaan viestintäkäyttäytymiseensä? Hänen oman viestijäkuvansa selkeys, tietonsa omista viestintätaidoista vaikuttaa myös hänen käsitykseensä itsestään opettajana. Entä opetusharjoittelijan asennoituminen toisiin opetusharjoittelijoihin, opetusta ohjaaviin opettajiin, opettamiseen yleisesti ja oppijoihin erityisesti?

Opiskelija, joka aikoo valmistua opettajaksi, voi laatia luettelon kaikista niistä ominaisuuksista, jotka hänellä tulisi olla ollakseen kompetentti opettaja. Hänen ongelmansa on vain löytää ne keinot, joilla hän voi nuo vaatimukset saavuttaa. Opetusharjoittelija saa ohjausta monelta eri taholta ja

monesta eri asiasta: aineesta, jota hän opettaa, kasvatustieteestä ja opetusviestinnästäkin. Mutta minkälaista tietoa hän saa omasta viestintäkäyttäytymisestään? Kuka antaa hänelle tietoa hänen toiminnastaan luokassa? Minkälaista tietoa viestintäkäyttäytymisestään opetusharjoittelija katsoo tarvitsevansa opetusharjoittelun aikana? Tämäntapaisia kysymyksiä on noussut mieleeni niiden kymmenen vuoden aikana, jolloin olen omalta osaltani ohjannut aineenopettajiksi valmistuvia opetusharjoittelijoita Joensuun yliopistossa.

Suomalaisessa puheviestintätutkimuksessa, samoin kuin myös opettajuuteen muuten liittyvissä tutkimuksissakin, on pääasiallisesti tarkasteltu luokanopettajakoulutuksessa olevia opetusharjoittelijoita: heidän viestijäkuvaansa, luokassa vallitsevia kommunikointisääntöjä, opettajan tehokkuutta ja puheviestintätaitoja. Luokanopettajien koulutus on tiivistä ja usean vuoden kestävää opettajan tehtävään kouluttautumista toisin kuin yläasteen ja lukion opettajiksi eli aineenopettajiksi opiskelevien, joiden opettajankoulutus on kokonaisuudessaan yhden lukuvuoden mittainen ja sisältää useamman lyhyen harjoittelujakson tiedekuntien puolella suoritettavien aineopinnojen ohessa.

Juuri tämän kohderyhmän valintaan on toinenkin syy. Oppijat, joita nämä aineenopettajaksi valmistuvat tulevat opettamaan, ovat eri-ikäisiä ja eri kehitysvaiheessa kuin luokanopettajien hoivaamat ala-asteen 7 - 12-vuotiaat. He ovat suurimmaksi osaksi murrosiän pyörteissä olevia 13 - 18-vuotiaita nuoria. Heidän kanssaan toimittaessa tarvitaan opettajaltakin erilaisia taitoja. Mitä nämä nuoret itse ajattelevat tulevan opettajan viestintäkäyttäytymisestä? Otetaanko heidän näkemyksensä ja tarpeensa huomioon opettajankoulutusta suunniteltaessa?

Mitä aineenopettajaksi valmistuvien viestintätaidoille tapahtuu opetusharjoittelun aikana? Katsoin aiheelliseksi etsiä vastauksia opetusharjoittelijoiden oman käsityksen lisäksi myös oppijoiden näkökulmasta. Varsinaisen vuorovaikutustilanteen ulkopuolisen näkökulman hain harjoittelua ohjaavilta opettajilta, jotka ovat läsnä opetustilanteissa, mutta eivät sen varsinaisia toimijoita. Opetusharjoittelijoiden työskentelyä ohjaavat opettajat

seuraavat harjoittelijaa harjoittelujakson ajan, joten heidän näkemyksensä antanee kokonaiskuvan. Aivan ulkopuolisena puheviestintäasiantuntijana observoin harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä.

Tässä tutkimuksessani pyrin selvittämään aineenopettajaksi opiskelevien viestintäkäyttäytymistä opetusharjoittelun aikana. Tarkastelen viestintäkäyttäytymistä kyselyn ja haastattelun avulla saamiini opetusharjoittelijoiden omien käsitysten, oppijoiden käsitysten, opetusharjoittelua ohjaavien opettajien käsitysten ja omaan observointiini perustuvien havaintojen kautta. Pyrin näin luomaan kuvan aineenopettajaksi opiskelevien viestintäkäyttäytymisestä ja heidän puheviestintätaidoistaan.

2 Opettajan viestintäkäyttäytyminen

2.1 Opettamisesta ja opetusviestinnästä

Opetusviestintä (*instructional communication*) tarkastelee viestinnän vaikutuksia oppimiseen. Opetusviestintätilanteille on ominaista hyvinkin pysyvät ja rajoittuneet roolit, opettaja ja oppija, joiden välinen statusero on huomattava. Kyseessä on prosessi, jossa osapuolet luovat ja jakavat tietoa keskenään päästäkseen yhteisymmärrykseen. Tämän prosessin tavoitteena on kognitiivinen, psykomotorinen ja affektiivinen oppiminen. Viestintäkontekstina opetusviestinnällä on selkeä päämäärä, minkä vuoksi se eroaa tavanomaisesta keskustelusta.

Opetusviestinnällä pyritään jatkuvaan oppijan kompetenssin parantamiseen. Opetusviestintätilanteisiin sisältyy myös tulosten ja toimintojen jatkuva arviointi: oppijat arvioivat sekä omaansa että toisten oppijoiden saavutuksia ja käyttäytymistä ja usein myös opettajan käyttäytymistä. Opettajalla on virallinen oikeus ja velvollisuus arvioida oppijoiden saavutuksia ja

käyttäytymistä (Cooper 1996; Hurt 1984.) Entä omaansa? Opetusviestintää käsittelevässä kirjallisuudessa tarkastellaan lähinnä opettajan viestintätapaa: opettajan verbaalista ja nonverbaalista käyttäytymistä opetustilanteessa, opettajan viestintäkäyttäytymisen vaikutusta oppijoiden oppimistuloksiin, sekä opettajan viestintäkäyttäytymisestä ilmenevää oppijoiden persoonallisten ja ikäryhmään liittyvien erojen huomioimista (ks. Anderson 1989; Borko 1989; Brophy & Good 1986; Huttunen 1987; Jones & Vesilind 1994; McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond & Barraclough 1996 ; Oppewal 1993; Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987).

Opettaminen (*teaching*) voidaan määritellä interpersonaaliseksi, interaktiiviseksi, tyypillisesti verbaalista viestintää sisältäväksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on auttaa yhtä tai useampaa oppijaa oppimaan tai muuttamaan toimintatapojansa (Anderson 1989;88-92). Ohjaus (*instruction*) on laajempi käsite, joka sisältää opettamisen. Ohjaus voidaan määritellä niiksi toimenpiteiksi, joiden avulla pyritään saamaan aikaan muutoksia yksilön, ryhmän tai instituution käyttäytymisessä (Luukkonen 1995;12). Nämä toimenpiteet muodostavat prosessin, missä osallistujat luovat ja välittävät tietoa saavuttaakseen tiedollisen ja toiminnallisen yhteisymmärryksen voidakseen esim. jatkaa yhteistyötä (Hurt 1984:160).

Oppimisympäristössä tarkasteltuna ohjausprosessi sisältää kaikki luokkatilanteessa mukana olevat tekijät, kuten opettajan ja oppijoiden viestintätaidot, ongelmanratkaisutaidot, tiedot käsillä olevasta asiasta ja tehtävästä, tilanteen tavoitteet sekä fyysisen ympäristön. Samoin ohjausprosessiin sisältyvät myös itse tilannetta ohjaavat, opetussuunnitelman määrittämät tekijät, kuten oppilaitokselle ja luokka-asteelle asetetut yleiset oppi- ja kasvatustavoitteet (Kansanen 1993: 52). Opettajan tehtävänä tässä prosessissa on löytää parhaat mahdolliset keinot, joilla edistää oppijoittensa oppimista.

Kansanen (1993) mukaan ohjausprosessin keskeiset käsitteet ovat tavoitteellisuus ja vuorovaikutus. Prosessissa on koko ajan tavoite olemassa. Ulkoiset tavoitteet tulevat prosessiin opetussuunnitelmasta ja sisäiset tavoitteet

tulevat opettajalta ja oppijoilta. Jokaisella oppijalla on aikaisempiin kokemuksiinsa perustuvat tavoitteensa tai päämääränsä. Ongelmaksi nousee, miten integroida opetussuunnitelman ilmaisema tavoite ja opettajan sekä oppijoiden omat päämäärät tuloksekkaalla tavalla (Kansanen 1993:53). Opetusharjoittelun aikana harjoittelijan toimintoja ohjaavat koulutuksen yleiset päämäärät, oppilaitoksen asettamat tavoitteet, hänen itsensä tunnille asettamat tavoitteet, oppijoiden ilmaisemat tavoitteet sekä lisäksi opetusharjoittelun arviointiin liittyvät tavoitteet ja ohjeiden noudattaminen, ei ehkä niinkään oppijoiden oppimisprosessi.

Vuorovaikutustakin ohjausprosessissa on monenlaista: Opettajan suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun liittyvä jatkuva vuorovaikutus etukäteissuunnittelun, varsinaisen toteutuneen vuorovaikutuksen ja sen arvioinnin välillä. Useimmiten tarkastelun kohteena on oppimisympäristössä tapahtuva suora vuorovaikutus opettajan ja oppijoiden välillä. Heidän välillään on myös epäsuoraa vuorovaikutusta, sillä suunnitellessaan tuntejaan opettaja ottaa huomioon oppijansa ja heidän ominaisuutensa ja aikaisemmat tietonsa, taitonsa ja kokemuksensa. Myös oppijat valmistautuessaan tunnille tai tehdessään tehtäviään pohtivat tulevaa tilannetta, tovereitaan, itseään ja opettajaa. Millä tavalla ohjausprosessiin vaikuttaakaan se, että opettajalla on asemansa mukaisesti valta ja auktoriteetti? Vuorovaikutus oppimisympäristössä ei voi olla siis symmetrinen, mutta se voi olla hyvin demokraattinen. Vuorovaikutus ohjausprosessissa - enemmän tai vähemmän symmetrisenä - tähtää aina oppimiseen, mutta sillä on mahdollisuus vain ohjata oppijoiden toimintoja oppimista edistävään suuntaan. (Kansanen 1993:53-56).

2.2 Opettaja viestijänä

Viestintätaidot, kommunikatiivinen kompetenssi, opettajan viestintätaidot, opettajan kommunikatiivinen kompetenssi ovat sanoja, joita käytetään paljon tehokasta opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja keskustelussa. Alun perin

sosiolingvistit loivat kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen kuvaamaan sitä, miten kielen käyttäjät tarvitsevat tietoa muustakin kuin kielen fonologiasta, sanastosta ja kielioppisäännöistä voidakseen toimia tehokkaasti jokapäiväisissä sosiaalisissa tilanteissa. Hymes (1972) toi kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen viestintäkäyttäytymisen tutkimukseen. Tässä käsitteessä hän tavallaan yhdistää Chomskyn (1965) luoman lingvistiikan tutkijoiden käyttämän teorian kielen kompetenssin - puhujan omaaman abstraktin kielitiedon - ja performanssin - sen mitä puhuja todella sanoo - eroista. Viestintään yhdistettynä se tarkoittaa sitä, että varsinaisen kielitiedon lisäksi puhujan toimintaa säätelevät sekä kulttuurin että tilanteen normit (Cook-Gumperz & Gumperz 1982:13). Chomskyn ja Hymesin jälkeen ovat monet tutkijat pyrkineet selvittämään kompetenssin käsitettä ja sen mitattavuutta ihmisten välisessä viestinnässä.

2.2.1 Viestintäkompetenssi

Kompetenssi käsitteenä on kiinnostanut monia eri alojen tutkijoita ja sen tuloksena voidaan puhua hieman erilaisista kompetensseista. Retoriikka, psykiatria ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimus ovat osaltaan antaneet oman sävynsä nykyiselle viestintäkompetenssin käsitteelle. *Peruskompetenssi* (fundamental competence) tarkoittaa yleisesti ihmisen mukautumista ympäristöön. (Ks. Spitzberg & Cupach 1984:35-42). Yksilö omaksuu uusia käyttäytymistapoja observoimalla toisten ihmisten käyttäytymistä. Opetusharjoittelijalla on omien opettajiensa käyttäytymismallit muistissaan. Joutuessaan ensimmäisiä kertoja luokkatilanteeseen opettajan roolissa hän toimii näiden mallien mukaisesti pyrkiessään suoriutumaan tilanteesta.

Tuloskeskeinen ajattelu on pohjana myös *sosiaalisen kompetenssin* (social competence) käsitteessä, joka tarkoittaa sitä, että ihminen kykenee toimimaan tuloksellisesti tietystä sosiaalisesti määritellyssä roolissa (Spitzberg & Cupach 1984:42-53). Opettajan rooli on hyvinkin tarkkaan määritelty.

Käyttäytyessään normien ja odotusten mukaan opettaja, myös opetusharjoittelija, suoriutuu tilanteesta. *Interpersonaalisesti kompetentti* (interpersonal competence) ihminen pystyy saavuttamaan vuorovaikutustilanteessa sellaisia toimivia tuloksia, että vuorovaikutussuhde voi jatkua tuottoisana sen jälkeenkin (Spitzberg & Cupach 1984:53-57). Luokkatilanteessa opettajan tulee kyetä toimimaan siten, että hänen onnistuu ylläpitää hyvä suhde kaikkiin oppijoihinsa. Tavoitteena opettajalla on yhteistyön jatkuminen tuloksekkaana heidän kanssaan seuraavallakin oppitunnilla.

Chomskyn (1965) *lingvistinen kompetenssi* -käsite tarkastelee sen sijaan itse sanomaa: ihmisen tietoa kielestä ja sen säännöistä - kompetenssista - ja toisaalta itse kielen käyttämisestä eri tilanteissa - performanssista. Hymes (1972) toi oikeastaan kritiikkinä Chomskyn kompetenssi - performanssi - erottelulle esiin käsitteen *kommunikatiivinen kompetenssi*. Siinä on kyseessä ihmisen kyky mukauttaa sanomansa tarkoituksenmukaiseksi eri vuorovaikutuskonteksteissa. Kommunikatiivisen kompetenssin alueeseen liittyvät myös Shimanoffin (1980) säännöt soveliaasta viestintäkäyttäytymisestä, normien mukaisesta toiminnasta. Larson (1978:308) määrittelee kommunikatiivisen kompetenssin kyvyksi ilmaista tietämyksensä tietyssä tilanteessa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla eli kyvyksi toimia viestintätilanteessa sen normien mukaisesti. Cooleyn ja Roachin (1984:28) mukaan kompetenssi on tieto kyseessä olevan viestintätilanteen toimintakaavasta ja kyky käyttää sitä tietoa.

Opettajan viestintäkompetenssi tarkoittaisi siis sitä, että opettaja tiedostaa oppimistilanteen luonteen, siihen liittyvät rajoitukset, oman roolinsa ja siihen liittyvät odotukset, hallitsee asiansa ja viestinnän koodit ja käyttää niitä ketään ärsyttämättömällä tavalla saavuttaakseen yhteisön asettamat oppimistavoitteet. Viestintäkompetenssi edellyttää siis psykologisia ja fysiologisia taitoja sekä sosiaalista tietoa. McCroskeyn (1984:261) tapaan voi todeta, että viestintäkompetenssi tarkoittaa eri asioita eri tutkijoille. Kompetenssi liitetään usein erinomaisuuteen, kykyyn olla erinomaisen hyvä tai pätevä. McCroskey (1984) kuitenkin määrittelee kompetenssin kyvyksi viestiä

ymmärrettävästi. Erinomaisuuteen tulee pyrkiä ja sen voi saavuttaa, mutta vasta kompetenssin jälkeen. Toisin sanoen viestintäkompetenssi on riittävä kyky saada ajatuksensa ymmärretyksi. Se edellyttää tarvetta viestiä sekä tietoa että taitoja tuon tarpeen tyydyttämiseksi.

Friedrich ja Vangundy kiteyttävät oman synteesinsä aikaisemmista määritelmistä seuraavasti: kommunikatiivinen kompetenssi on kyky asettaa viestintätilanteessa realistisia ja tarkoituksenmukaisia päämääriä ja maksimoida niiden toteutuminen omalla viestintäkäyttäytymisellä. Viestintäkäyttäytyminen rakentuu yksilön omien tietojen ja taitojen tuntemisen, toisen/toisten taitojen ja ominaisuuksien tuntemisen, tilanteen normien ja odotusten tuntemisen sekä viestintäteorioiden tietouden varaan. (Friedrich & Vangundy 1990:131.)

Luokkatilanteessa tarkasteltavaa viestintäkompetenssia ei ole tarkasteltu vain opettajan kompetenssina vaan myös oppijoiden. Rubin (1982; Rubin & Feezel 1986) esitteli viestintäkompetenssimittarin, jolla pyrittiin mittaamaan oppilaiden viestintäkoodien käyttötaitoa (kykyä käyttää ja ymmärtää puhuttua kieltä ja nonverbaalisia signaaleja), puhutun viestin arviointia (kykyä arvioida puhuttuja viestejä ja niiden vaikutuksia), puheviestintätaitoja (kykyä valita ja järjestää viestin osat niin, että niistä muodostuu ymmärrettävä puhuttu viesti) ja ihmissuhdetaitoja (kykyä ylläpitää ihmissuhteet avoimina ja toimivina). Samanlaisia osa-alueita voitaisiin arvioida opetusharjoittelijaltakin - oppija hän on siinä missä oppilaatkin.

Edellä lyhyesti esitellyt viestintäkompetenssin teoriat eivät pysty tyhjentävästi määrittelemään ja kuvaamaan, mistä on kyse. Spitzberg ja Cupach pyrkivät kuvaamaan yksilön kykyä käyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa siten, että sen perusteella syntyy kuva taitavasta viestijästä. Tähän liittyvät kiinteästi inhimillisen kommunikaation vastavuoroisuus (reciprocity) ja osanottajien keskinäinen sitoutuneisuus tilanteeseen ja sen sääntöihin (interdependency). Näiden käsitteiden yhteydessä puhutaan *ihmissuhdekompetenssista* (relational competence) (Spitzberg & Cupach 1984:67-70,99-152). Spitzbergin ja Cupachin viestintäkompetenssimalli sisältää viisi osatekijää: motivaation, tiedon, taidot, kontekstin ja lopputuloksen. Tullakseen havaituksi tai luokitelluksi

kompetentiksi opettajan tulee olla motivoitunut viestimään oppijoille. Hänellä tulee olla tietoa siitä, mitä viestiä ja miten eri asioita viestitään, ja taidot käytännössä viestiä. Opettajan tulee olla sensitiivinen oppimistilanteen viestinnälle asettamista odotuksista ja sen edellyttämästä lopputuloksesta.

Viestintäkompetenssia arvioitaessa törmätään siihen, että kompetenssi itsessään ei ole havaittavissa eikä mitattavissa. Kompetenssiin voidaan vain viitata, kun mittaamme havainnoitavissa olevaa käyttäytymistä (Cooley & Roach 1984:15). Kompetenssi ei ole sama kuin performanssi, havaittavissa oleva käyttäytyminen, eikä performanssi ole sama kuin kyky toimia. Säännöllinen tilanteeseen sopimaton käyttäytyminen on todiste, jonka perusteella päättelemme, että yksilö ei ole kompetentti (Cooley & Roach 1984:28).

Hurtin (1984) mukaan luokkahuoneessa tapahtuvan taitamattoman viestinnän seuraukset koko opetusprosessille ovat merkittävämpiä kuin taitavan viestinnän. Hänen mukaansa opetustilanne on kommunikaatioakti, jossa oppijoiden onnistuminen tai epäonnistuminen oppimistehtävässä on opettajan vastuulla. Eli jos oppija epäonnistuu, on opettaja toiminut tehottomasti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei opettaja toimisi tehokkaasti oman käsityksensä ja saamansa tiedon mukaisesti, vaan sitä, ettei opettaja kenties tiedosta omaa toimintaansa ja omia vuorovaikutustaitojaan ja niiden merkitystä tilanteessa. Näin ollen hän ei pysty käyttämään taitojaan tarkoituksenmukaisesti. Täydellisenkään oppiaineuksen hallinta ei tee opettajasta kompetenttia, ellei hän pysty välittämään tuota tietoa tilanteeseen soveltuvalla tavalla oppilailleen.

Cook-Gumperz ja Gumperz (1982:19) varoittavat käyttämästä mitään viestintätilanteesta irrotettua taitotestiä mittaamaan oppilaan tai opettajan viestintäkompetenssia. Tällaisia mittareita voidaan käyttää edistämään monimutkaisten viestintätilanteisiin liittyvien tekijöiden ymmärtämistä sekä ohjaamaan ja suuntaamaan toimintaamme niin, että sanomamme, "oppimme", välittyy keskusteluprosessissa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan oman ajattelun osuutta ja kokonaisvaltaista toimintaa eri tilanteissa, ajatteluprosessien kehittä-

mistä (ks. esim. Lehtinen et al. 1990; Paakkola 1991:54-58). Tähän oppimiskäsitykseen perustuvissa opetusmenetelmissä pyritään yhdistämään sosiaalinen vuorovaikutus ja opettajan ohjaus oppijan omaan spontaaniin ongelmanratkaisuun ja tiedonhankintaan eli opettajan tehtävänä on saattaa liikkeelle oppijoiden oma tiedonrakennusprosessi (Järvelä 1993:127). Vastaavanlainen ajatteluprosessi kuin oppilaalla oppimisen edellytyksenä tarvitaan myös opettajalla opettamisen edellytyksenä (Clark & Peterson 1986:255-296; Ojanen 1993b:8). Opettajan kompetenssi ja viestintäkompetenssi vaikuttavat lopputulokseen.

Suomalainen opettajien viestintäkompetenssia koskeva tutkimus (ks. Seppälä 1995) on vähäistä. Kasvatustieteissä on Lahdeksen (1977,1986) johdolla paneuduttu opetustaidon tutkimukseen behavioristisen oppimis- ja opettamiskäsityksen pohjalta. Aho (1986) puolestaan tarkastelee opettajankoulutusta ja sen antamia eväitä opettajuuteen humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Hänen mukaansa opettajan tärkeimmät taidot ovat nimenomaan viestintä- ja sosiaaliset taidot, mutta ne ovat samalla kaikkein muuttumattomimmat taidot opettajakoulutuksen aikana. Tutkimusprojektissaan Niemi (1992) perehtyy opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin yhdistää opettajan ammatin persoonallisuuteen ja yhteiskunnallisuuteen liittyvät osa-alueet. Tirri (1993) on julkaissut Helsingissä laajaan vertailevaan kvantitatiivisesti analysoituun kyselytutkimukseen perustuvan väitöskirjansa, joka käsittelee opetuksen tehokkuutta. Yrjö ja Raija Yrjönsuuri (1995) puolestaan ovat jatkaneet opettajuuden ja opetustaidon tutkimustaan ja julkaisseet haastatteluun perustuvan luokanopettajien opetustilanteita ohjaavien intentioiden tutkimuksen.

Varsinaisesti opettajan viestintätaitoja on tutkittu Suomessa hyvin vähän. Tutkimukset on tehty Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksessa. Menetelminä näissä tutkimuksissa on käytetty mm. kvantitatiivisesti analysoitua kyselyä. Toisaalta havainnoijaryhmät ovat arvioineet opetusharjoittelijoiden puheviestintätaitoja videonauhoitetuista oppitunneista potentiometrin avulla ja sitten tulokset on analysoitu kvantitatiivisesti. Opetusharjoittelijan palautekäyttäytymistä on observoitu videonauhoituksesta, minkä jälkeen tulokset

on analysoitu sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti (mm. Huttunen 1987; Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on Seppälä paneutunut luokanopettajien ja opettajiksi opiskelevien puheviestintähuoliin (1995; 1996).

2.2.2 Opetustaito

Opettajan taitoa on aina arvioitu. Hyvän opettajan salaisuus on pyritty selvittämään. Vielä 1950-luvun alkuun saakka tutkijat olettivat opetustaidon olevan opettajan persoonallisuudenpiirre. 1950 ja 1960 -lukujen taitteessa tämä käsitys hylättiin ja alettiin uskoa opetustaidon ja opetuksen tehokkuuden liittyvän opettajan toimintatapaan. Opetustaidon katsotaan muodostuvan hyvin monenlaisista taitoalueista. Joensuun yliopistossa v. 1992 opetusharjoitteluun liittyneessä opetustaidon arvioinnissa siihen katsottiin sisältyvän seuraavat osa-alueet: oppiaineksen hallinta, opetustavan hallinta, opetuskokonaisuuksien hallinta, opetustilanteiden ja luokan hallinta, kommunikointitaito, vastuullisuus opettajan työssä ja opetuksen tuloksellisuus.

Tänä päivänäkin opetustaidon arviointi käytännössä pohjautuu käsitykseen, jossa opettaja saattaa aikaan ja ohjailee oppijoiden oppimisprosessia ja vastaa sen lopputuloksesta. Huomio kiinnitetään edelleenkin siihen, miten opettaja opettaa (ks. Nussbaum 1984), ennemminkin kuin siihen, mikä vaikutus tuolla opetuksella on oppijoihin (Medley 1987). Opetuksen arvioinnin keskittyminen opettajan käyttäytymisen tarkasteluun tuo mukanaan kaksi etua: tehdyt arvioinnit ovat diagnostisia ja ne säästävät aikaa. Jos opetus on heikkoa, on mahdollista tarkastella tutkimusmerkintöjä ja etsiä selitystä: mitä heikoksi arvioitu opettaja tekee tai jättää tekemättä? Tämä tarkastelu voidaan suorittaa välittömästi ja pyrkiä tietenkin sitten muuttamaan opettajan käyttäytymistä. Jos opetuksen tarkastelun kriteerinä olisi sen vaikutus oppilaisiin, olisi tulos arvioitavissa vasta pitkän ajan kuluttua. Koska tarkastelun

kohteena olisi oppijoiden oppiminen, eivät tutkimuksen merkinnät sisältäisi mainintoja opettajan toiminnasta. Näin ollen opettajan käyttäytymistä ei voitaisi ohjailla jatkossa siten, että hän voisi saavuttaa parempia tuloksia.

Tällä hetkellä tehokkaasta opettamisesta tiedetään yhä liian vähän. Tulokset ovat jonkun tutkijan parhaan kykynsä mukaan tekemiä arviointeja - subjektiivisia kuten kaikki arviointi. (Ks. Shavelson, Webb & Burstein 1986.) Tällä tavalla tehtyjen tutkimusten tulosten merkitys on riippuvainen siitä, mitkä opetuksen osatekijät ja opettajan käyttäytymisen muodot on otettu mukaan analyysiin, kuinka tarkasti nämä on kuvattu ja kuinka tarkkoja havaintojen tekijöiden merkinnät ovat (Medley 1987). Medleyn kritisoimat asiat eivät korjaannu, vaikka tilanteet tallennettaisiin ensin videolle. Senkin jälkeen ne on observeitava ja luokiteltava. Kyseiset menetelmät ovat antaneet kuitenkin paljon tietoa opetustapahtumasta ja siihen liittyvistä opettajan opetustaidon osatekijöistä.

Opetustaito voidaan jakaa neljään harjoituksella kehitettävissä olevaan osaan: selkeyteen, kysymyksen asettamiseen, opetustyyliin sekä lämpimyyden ja hyväksynnän osoittamiseen (Gliessman, Pugh, Brown, Archer & Snyder 1989). Opettajan pätevyys (kompetenssi) määräytyy sen mukaan, miten opettaja pystyy soveltamaan niitä opetuskäyttäytymisen muotoja, joita hän on oppinut koulutuksensa aikana (Tomil 1991:181). Opetustaidon arviointi, tai opetusharjoittelun arviointi, perustuu ulkoisen, näkyvän toiminnan - performanssin - arviointiin. Itse kompetenssi ei ole havaittavissa eikä mitattavissa (Cooley & Roach 1984:15). Opettajan pätevyyden kriteerit vaihtelevat siis sen mukaan, missä hän on kouluttautunut ja ketkä häntä arvioivat!

Schön (1983) toi esiin yleiskäsitteen reflektointi, jolla hän tarkoitti kaikkia niitä älyllisiä ja affektiivisiä toimintoja, joissa ihminen tutkii omia kokemuksiaan ymmärtääkseen toimintaansa ja sen seurauksia. Reflektointi-käsite levisi nopeasti kasvatustieteiden tutkimusalueella. Reflektointi-käsitteen mukaan opettajan toimintaa pyrittiin tehostamaan ohjaamalla opettajaa palauttamaan mieleensä opetustapahtuma ja pohtimaan tietoisesti oman

toimintansa vaikutuksia tilanteeseen, oppijoihin ja oppimiseen. Lisäksi opettajaa opastettiin refleктоimaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan. (Järvinen 1990.) Reflektionia tapahtuu myös spontaanisti itse opetustilanteessa. Reflektion käsitteenä ei kuitenkaan ollut uusi. Yrjö ja Raija Yrjönsuuri (1995:27) toteavat, että kasvatuksen teorian ja käytännön yhteyksiä on tarkasteltu jo 1900-luvun alussa ja silloin on käytetty termejä reflektion ja reflektiivinen ajattelu.

Opettaja voi reflektion toimintaansa tietoisesti, tai tiedostamattaan, joko toiminnan aikana tai sen jälkeen, joko itsensä tai opettajan roolinsa kautta. Reflektionissaan opettaja tarkastelee ja punnitsee, miten hän on noudattanut opetussuunnitelmaa tai omaksumaansa opetusmallia sekä miten hän etsii uusia ideoita ja keinoja oppilaiden oppimisprosessin auttamiseksi. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995:5-6). Yrjö Yrjönsuuri on opettajan ammattitaidon ja opettamisen tutkimuksissaan sekä teoreettisissa analyyseissään päätenyt seitsemään opetustaidon osa-alueeseen. Ne eivät ole toisistaan irrallisia osaamisen alueita, vaan ne ovat opetuksessa aina saumattomasti yhdessä. Opettajan toiminnan intentio opetustilanteessa muodostuu 1. sisältötiedosta, johon perustuen opettaja valitsee opittavaksi sisällöksi kokonaisuuden kannalta tarkoituksenmukaisimman, 2. opetustiedosta, jonka opettaja on muodostanut opettamisesta ja kasvatuksesta yleisemminkin ja 3. kontekstistä, joka perustuu toimintakontekstin eli koulun toiminnan tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Opettajan käyttämien keinojen valintoihin vaikuttavat 4. didaktinen taito, eli millä perusteella opettaja valitsee toimintamuotonsa opittavan sisällön mukaan, 5. evaluointitaito, eli millä perusteilla opettaja valitsee toimintansa oppijoiden oppimisen ymmärtämisen kannalta ja 6. menetelmätaito, eli minkä perusteella teot valitaan toimintakokonaisuuden, siis koululuokan tai muun yhteisön toiminnan kannalta. Toiminnan toteutumisen reflektionissa tulee esiin 7. vuorovaikutustaito, eli miten opettaja on onnistunut henkilöiden välisissä kohtaamisissa koululuokan tai muun yhteisön vuorovaikutustilanteissa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995:46-50.)

Shulmanilla (1987) on myös seitsemän tiedon kategorioita, joista hän katsoo opettajan ammattitaidon muodostuvan: sisältötieto (*content knowledge*),

yleinen pedagoginen tieto (*general pedagogical knowledge*), opetussuunnitelmatieto (*curriculum knowledge*), pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), oppilaan tuntemus (*knowledge of learners and their characteristics*), tieto kasvatuksen kontekstista (*knowledge of educational context*) ja tieto kasvatuksen tavoitteista, tarkoituksista ja arvoista sekä niiden filosofisesta ja historiallisesta taustasta. Nämä Yrjönsuuren ja Shulmanin jaottelut ovat pitkälti samansisältöisiä. Suurin ero on siinä, että Shulmanin luokittelusta puuttuu kokonaan Yrjönsuuren vuorovaikutustaitoa vastaava alue.

Opettajan tulisi esittää asiansa siten, että yhteinen sävel oppijoiden ja hänen välillään löytyy. Oppijoiden tulisi todeta, että opettaja ei vain osaa puhua esimerkiksi ihmisten viestintätaidoista vaan osaa viestiä itse. Opetustaidoksi ei riitä vain pedagoginen tieto ja tekninen taito, vaan tarvitaan vankka sisältötieto ja sen ymmärrys ja taito tuoda se julki oppijaa aktivoivalla tavalla. Opettajan tulee tiedostaa, että oppijalle ei voi vain antaa jotain, vaan tämän tulee joka tapauksessa itse konstruoida oma tietonsa. Opettaja, joka pohtii opetuksensa sisällön tiedollisen puolen lisäksi myös välittämäänsä affektiivista suhtautumista ja arvoja, on taitava kasvattaja. Kasvatus on aina mukana interpersonaaliossa vuorovaikutuksessa, siis myös opetuksessa, joten opetustaitoon sisältyy myös kasvattaminen. (Aebli 1991.) Tämä käsitys asettaa omat vaatimuksensa myös opettajan viestintätaidoille.

Opettajan toiminta on intentionaalista. Vaihtuvissa tilanteissa opettaja valitsee jonkin tiedostetuista tai tiedostamattomista vaihtoehdoista. Jokainen valinta on inhimillinen ratkaisu. Opettaja ei osaa selittää jokaisen tekonsa perusteita, koska hän ei aina itsekään tiedä, miksi hän toimi tietyllä tavalla. Toimintansa reflektoinnin kautta opettajalle kuitenkin muodostuu käsitys itsestään opettajana: varmuus siitä, mitä hän haluaa valita oppimisen kohteeksi, millaisia keinoja hänen kannattaa käyttää saavuttaakseen tavoitteensa, miten hän onnistuu vuorovaikutustilanteissa oppijoiden ja muitten ihmisten kanssa ja miten hänen valintansa auttavat oppijoita oppimaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995:4-5).

Edellä esitettyjen määritelmien mukaan viestintätaidot sisältyvät opetustaitoon sellaisten taitojen kuin opetusmenetelmien hallinta ja luokkatilanteen hallinta ohessa. Viestintätaitojen opettaminen ei ole yksinkertaista. Taitoja ei voi siirtää toiselle perinteisen oppimiskäsityksen mukaisesti, mutta niiden kehittymistä voidaan auttaa tarkastelemalla toisten toimintaa, ohjaamalla opetusharjoittelijaa seuraamaan oppijoiden reaktioita, pyrkimään kokonaisvaltaiseen oppijan ohjaamiseen, ei vain tiedon siirtämiseen. Ohjaustilanteessa ohjaavan opettajan tai muun asiantuntijan on helppo puuttua esimerkiksi opetusharjoittelijan äänenkäyttöön - onko ääni riittävän kuuluva tai virheetön, mutta ohjaaminen toisten kuuntelemiseen, reaktioiden havaitsemiseen ja sen mukaisesti oman toimintansa havainnoimiseen ja muuttamiseen on hankalampaa. Kognitiivisten prosessien seuraaminen ulkopuolelta on mahdotonta. Voimme vain tehdä havaintoja prosessin tuloksesta, opetusharjoittelijan tai oppilaan käyttäytymisestä, ja tehdä sen perusteella päätelmiä opetusharjoittelijan läpikäymästä prosessista.

2.2.3 Opettajan puheviestintätaidot

Viestintäkompetenssi - kommunikatiivinen kompetenssi - muodostuu siis viestintämotivaatiosta, viestintätiedosta ja viestintätaidoista. Opettajan viestintäkompetenssin tutkimuksissa on toistaiseksi vain vähän tarkasteltu puheviestintätaitoja. Osaltaan selityksenä vähäiselle tutkimukselle voi olla se, että puheviestintätaidon tai -taitojen käsite on monella tapaa määriteltävissä. Kuten jo edellä on käynyt ilmi viestintäkompetenssia ei voi mitata, mutta sen laatua voidaan tarkastella opettajan viestintäkäyttäytymisen perusteella. Ei voida kuitenkaan määritellä sitä, miten paljon eri taitoja kussakin tilanteessa tarvitaan, jotta opettaja olisi kompetentti. Tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen kannalta tämä on hankalaa. Mistä alkaa yksi taito, mistä toinen? Kaikkea tarvitaan tilanteen mukaan sopivassa määrin! Puheviestinnän ja -taitojen

opetuksessa¹ on pyritty korostamaan, että puhujan persoonallisuus on irrallaan taidoista - taitoja voidaan tarkastella ja harjoituttaa puuttumatta persoonallisuuteen. Kuitenkin koko ajan yksilölliset ominaisuudet ovat kognitiivisessa viestintäprosessissa mukana: ne vaikuttavat myös taitojen oppimiseen. Lisäksi puheviestintätaitojen tarkastelua ja kehittämistä erillään muusta toiminnasta vaikeuttaa se, että ne ovat koko ajan sidoksissa viestinnän sisältöön.

Opettajan viestintätaitoja tutkittaessa ei voi siis irrottaa erillisiä eleitä tai äänenpainoja ja verrata niiden laatua ja määrää, vaan on tarkasteltava kokonaisuutta, jossa ne ovat osana. Mihin sisällölliseen asiaan ja muihin viestinnän osatekijöihin ne liittyvät, mihin tilanteeseen ja mikä on koko tilanteen tavoite? Opettajan viestintätaitoja tarkastellessa löytyy varmasti kunkin opettajan kohdalla joitakin ominaisuuksia, toimintatapoja, jotka toistuvat, kulkevat mukana kaikissa tilanteissa. Tällöin on kyseessä piirrettyt taito (ks. Cupach & Spitzberg 1983; Spitzberg & Cupach 1989; Valo 1994; Valo 1995). Tämän tyyppisten taitojen kohdalla opettajan tietoinen valinta tai taidon käyttöönotto ei tunnu uskottavalta. Usein viestijä, myöskään opettaja, ei ole tietoinen valinnoistaan - hän ei jatkuvasti kontrolloi omaa toimintaansa (ks. Dufva 1992).

Puheviestintätaitoja voidaan ryhmitellä sen mukaan, onko kyseessä myötäsyttyiset taidot (*abilities*; esim. kielitaito, taito tehdä havaintoja luokkatilanteesta) vai opittavat taidot (*skills*; esim. luennon pitäminen, katsekontaktin säilyttäminen oppijoihin) (Valo 1995:71-75). Spitzberg ja Cupach (1989:10-14) jaottelevat puheviestintätaidot eri tasoihin. Perustaitoja on helppo tarkastella käyttäytymisestä (esim. ilmeiden ja eleiden esiintyminen opettajan verbaalisen viestin tukena). Toisen tason taitoja - piirteitä tai ominaisuuksien yhdistelmiä, ei erillisinä havaittavia taitoja - ovat esim. opettajan oman toiminnan tarkkailu (*self-monitoring*), mitä asioita ja miten opettaja kertoo itsestään luokkatilanteessa (*self-disclosure*) ja kuinka levollisesti opettaja toimii

¹ Ks. Valo 1986.

(*composure*). Ylemmän tason viestintätaidot koostuvat alempien tasojen yhdistelmästä tai rakentuvat niiden varaan hyvinkin monimutkaisiksi rakennelmiksi. Esimerkiksi oman puhekuulttuurin normien ja niiden vaikutuksen ymmärtämisen yhdistäminen omien päämäärien toteuttamispyrkimykseen monikulttuurisessa luokassa. Tarkoituksenmukainen ja päämäärät saavuttava viestintä opetustilanteissa edellyttää opettajalta hyvin monimutkaisten puheviestintätaitorakennelmien hallintaa.

Monessa oppikirjassa puheviestintätaidot jaotellaan joko vastaanottaviin - miten opettaja havaitsee esim. oppimistilanteessa oppijoiden lähettämät viestit - tai tuottaviin taitoihin, esimerkiksi miten opettaja rakentaa oman tehtävänantonsa. Esiintymistaito tai -taidot sekä ryhmäviestintätaidot eivät ole harvinainen jaottelu, jos katsoo eri puheviestintäalan koulutusta antavien yritysten ja oppilaitosten kurssitarjontaa. Jako verbaalisiin ja nonverbaalisiin taitoihin ei sen sijaan kovin usein tule esille julkaisuissa esiin, mutta tutkimuksessa kylläkin. Nonverbaalisen viestinnän tutkimus on meillä ollut hyvin vähäistä (esim. Purhonen 1978; Valokorpi 1980), mutta amerikkalaisen strukturalistisen tarkastelutavan perintönä puheviestinnän merkkijärjestelmät on jaoteltu sanallisiin ja sanattomiin. Valo (1995) esittelee vielä funktionaalisen näkökulman puheviestintätaitojen ryhmittelyyn: millä tavoin opettaja pyrkii viestintätavoitteisiinsa, ja millaisiin tuloksiin hän valitsemillaan keinoilla päätyy? Mikä tai mitkä näistä jaotteluista soveltuvat opettajan puheviestintätaitojen tarkasteluun parhaiten?

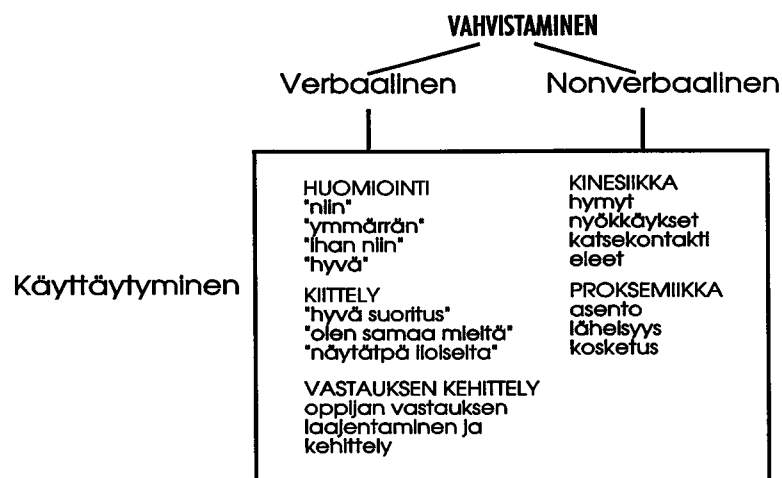
Opettajan viestintäkäyttäytymisestä otan lähemmin tarkasteltavaksi kaksi eri tasoilla liikkuvaa taitoa, jotka voidaan lukea kuuluviksi sosiaalisiin taitoihin - niihin, joita Valo (1995) tarkastelee artikkelinsa lopussa vertaillen amerikkalaista ja brittiläistä viestintätaitojen tarkastelua: itsestä kertominen (*self-disclosure*) ja rohkaiseminen (*reinforcement*). Itsestä kertominen voi tapahtua verbaalisesti tai nonverbaalisesti.

Henkilösuhteen alussa itsestä kertominen on tärkeää, koska sen avulla opettaja ja oppijat löytävät yhteisen kielen. Suhteen alussa negatiivisten asioiden kertominen tai paljastaminen ei ole suotavaa. Itsestä kertomisen

taitoon sisältyy mm. tasapainon löytäminen myönteisten ja kielteisten asioiden kertomisen suhteen; tiedon määrä, asiaan ja tilanteeseen sopivuus on harkittava. Verbaalisesti ilmaistu tieto ja sen syvyys on tietoisesti harkittavissa, mutta nonverbaalisen kanavan kautta välittyvä tieto on usein tietoisesti harkinnan ulkopuolella.

Miksi sitten itsestäkertominen on tarpeen? Sen avulla voi voittaa pelkoja, joita uusi tilanne tai uudet ihmiset synnyttävät (McCroskey, Andersen, Richmond & Wheelless 1981). Usein opettaja voi keskustelun tai tunnin alussa kertoa jotakin itsestään halutessaan oppijoiden vuorollaan kertovan itsestään niin, että opettaja ja oppijat oppisivat tuntemaan toisiaan, löytäisivät mahdollisesti yhdistäviä asioita tai jakaisivat kokemuksia. Kertomalla itsestään yksilö osoittaa myös välittävänsä toisesta, pitävänsä häntä tärkeänä. Opettajakin voi käyttää itsestään kertomista manipuloidakseen oppilaitaan. Itsestä kertominen on osaltaan luomassa avoimuutta ja välittömyyttä luokan viestintäilmapiiriin. (Ks. esim. Hargie, Saunders & Dickson 1994:223-233.)

Opettajan viestintätaitoihin luetaan myös palautteen antamisen taito. Taitavasti rakennetulla palautteella opettaja vahvistaa oppijan itsetuntoa ja rohkaisee häntä viestimään monin eri tavoin sekä verbaalisen että nonverbaalisen merkkijärjestelmän kautta (ks. kuviota 1).



KUVIO 1. Vahvistaminen sosiaalisena taitona (Hargie, Saunders & Dickson 1994:5).

Opettaja voi osoittaa havainneensa oppijan suorituksen, hän voi kehua oppijan suoritusta tai hän voi kehittää oppijan suoritusta eteenpäin - hän voi tavallaan rakentaa oman toimintansa oppijan suorituksen varaan. Tällaisista suoranaisista luetteloista erilaisesta palautekäyttäytymisestä on monelle opetusharjoittelijalle varmasti apua, mutta jos niistä opetellaan ulkoa sanalistoja tai ilme- ja eleluetteloja, on vaarana se, että opetusharjoittelijan palaute pysyy vain mekaanisena, toteavana kuittauksena suorituksesta, eikä auta oppijaa kehittämään itseään eikä myöskään palkitse häntä.²

Edellä tässä alaluvussa olen viitannut nonverbaaliseen viestintään puheviestintätaitojen osana. Sanattoman viestinnän tutkimusalue sisältää kaikki ne ei-kielelliset ilmiöt, jotka esiintyvät ja vaikuttavat inhimillisessä vuorovaikutusprosessissa. Nonverbaalista viestintää on luokiteltu monin eri tavoin (ks. esim. Ekman & Friesen 1969; Knapp 1992; Mehrabian 1971). Smith (1987) on tarkastellut nonverbaalisen viestinnän lajeja opetustilanteen kannalta. Hänen esityksensä mukaan *ympäristötekijöihin* voidaan lukea itse koulurakennus ja erityisesti luokkahuone: onko se tavanomainen vai poikkeava muodoltaan, millaiset ikkunat, valaistus, lämpötila tai värytys ja kalusteet luokassa on? Opettajalla on mahdollisuus muuttaa opetustilaa jossain määrin näin tietoisesti pyrkien vaikuttamaan viestintään luokkatilassa.

Proksemiikka eli oppijoiden ja opettajan sijoittuminen luokkahuoneeseen on useimmiten täysin opettajan ratkaistavissa. Onko opettaja luokan edessä yhdessä paikassa yleensä vai sijoittautuuko hän luokan keskelle? Opettajan sijainti on muunneltavissa. Opettajan sijoittuminen eri paikkaan mahdollistaa eri tavalla esimerkiksi katseen kohdistamisen oppijoihin. Kuinka lähellä oppijat istuvat toisiaan ja opettajaa? Miten opettaja käyttää luokkatilaa? Mitä lähempänä opettaja oppilastaan on, sitä myönteisempi asenne ja käytös oppilaalla näyttää olevan. Perinteistä istumajärjestystä käytettäessä oppijat

² Opetusharjoittelijan palautekäyttäytyminen on usein vain oppijan vastauksen kiittäminen "kyllä". Poikkeustapauksessa se rakentuu oppijan vastauksen sisällön mukaan. Ks. tarkemmin Huttunen 1987.

kokevat olevansa enemmän mukana tunti-ilanteessa, jos opettaja istuu tai seisoo opettajanpöydän edessä kuin sen takana. Jos opettaja jatkuvasti työskentelee luokan keskeltä kokevat oppijat olevansa pidetympiä kuin tavanomaisessa sijoittelussa. Mitä kauempana opettaja oppijoistaan on, sitä vähemmän lämpimäksi hänet koetaan. Opettajan seisossa kaukana oppijoista muotoutuu luokan viestinnästä enimmäkseen yksisuuntaista, ollessaan lähempänä oppijoihin viestintä muuttuu enemmän kaksisuuntaiseksi. Avoimessa ja väljässä istumajärjestyksessä opettaja liikkuu vapaammin luokassa kuin oppijoiden istuessa perinteisessä järjestyksessä.

Kinesiikkaa observoitaessa on muistettava se, että opettajan käyttämät eleet liittyvät hänen persoonallisuuteensa ja kulttuuritaustaansa. Ne kuvastavat myös opettajan sitoutuneisuutta tehtävänsä - näin performanssia tulkitaan. Opettajan asento kuvastaa sitä, miten hän on oppijoihinsa saatavilla. Jos hän on rento ja avoin, on oppijalla lupa lähestyä opettajaa. Oppijat kokevat opettajansa olevan silloin hyväksyvä, kiinnostunut heistä ja pitävän heistä, kun hän nojautuu lähemmäs. Oppijat pitävät enemmän tällaisesta läheisistä, avoimesti sitoutumisensa osoittavasta opettajasta.

Opettajan silmät kuvastavat paljon. Kylmä tuijotus kertoo käskyjen antamisesta luokalle. Se, että opettaja katselee oppijoihin, lisää heidän tarkkaavaisuuttaan, sitoutumistaan ja positiivista tunnetta opettajaa kohtaan. Kulttuurierot vaikuttavat katseen laatuun ja sen määrään suuresti. Opettajan ilmeistä merkittävin on hymy. Opettajan hymyllä on ratkaiseva merkitys oppijoiden käyttäytymiselle. Hymy kuvastaa kannustavaa ja turvallista luokkailmapiiriä. Se taas vaikuttaa positiivisesti oppijoiden asenteisiin ja saavutuksiin.

Kinesiikkaan luokahuoneessa liittyvät myös ohjauksessa käytettävät siirrot, toiminnot, joilla opettaja ohjailee oppimistilannetta. Ne ovat samanlaisia sekä traditionaalisessa että avoimessa luokahuoneessa. Opettajan siirtona voi toimia esimerkiksi koko luokan kattava tarkkaileva katse, kädellä osoittaminen tai nyökkäys. Oppijan siirtovihje on viittaaminen. Tutkimuksissa on keskitytty tarkkailemaan performanssia, sitä mikä on havaittavissa. Käyttäytyminen, joka ei manifestoidu itse tilassa, kun sitä odotetaan ja se normien mukaan olisi

asiaankuuluva, on jäänyt tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka silläkin on oma merkityksensä - etenkin luokkahuoneessa. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa oppija (tai opettaja) ei vastaa tervehdykseen tai katseeseen.

Kosketuskäyttäytymisen suhteen Smith hieman varoittelee opettajia: opettajan tulisi olla selvillä kosketuskäyttäytymiseen liittyvistä kulttuurieroista ja toisaalta kosketuksen tulisi vaikuttaa luontevalta, opetustilanteeseen sopivalta. Opettajan, joka ei tunne itseään luontevaksi koskettaessaan oppijaansa ei tulisi niin tehdä. Ulkonäön ja opetuksen yhteyksistä ei ole Smithin mukaan tutkimusta eikä kovin paljon myöskään parakielen ominaisuuksista.

Opettajat ilmaisevat myös asenteitaan nonverbaalisen viestinnän kautta. Lisäksi he näyttävät heijastavan myönteisesti käyttäytyvien oppijoihensa toimintoja. He arvioivat tällaisen oppijan älyllisesti ja sosiaalisesti lahjakkaammaksi kuin kielteisesti käyttäytyvän oppijansa. Positiivinen nonverbaali viestintä naisopettajan manifestoimana nostaa oppijoiden arvioita hänestä, mutta miesopettajan arvio pysyy samana, onpa opettajan nonverbaali käyttäytyminen myönteistä tai kielteistä. Jos opettajan verbaali ja nonverbaali viestintä ovat ristiriidassa keskenään, aiheuttaa hänen viestintäkäyttäytymisensä virhetulkintoja sitä enemmän, mitä nuorempia oppilaat ovat. (Andersen & Withrow 1981.)

Puheviestintätäidoilla, jaotellaanpa ne millä perusteella tahansa, on suuri merkitys opetustilanteessa opetustaidon osana. Herkästi havainnoiva opettaja saa selville oppijoihensa asennoitumisen oppimiseen, toisiinsa ja opettajaan itseensä nonverbaalisten vihjeiden avulla. Taitava viestijä ratkaisee osan ongelmista itsekkin nonverbaalien keinojen kautta, vaikkapa muuttamalla ulkoisia puitteita luokkatilassa, tarkastelemalla omaa asennettaan ja sen ilmenemistä nonverbaalisten viestien välityksellä tai mahdollisia ristiriitaisia viestejä, joita tiedostamattaan lähettää.

2.2.4 Viestintäasenne

Puheviestintäasenne kuvastuu ihmisen puheviestintäkäyttäytymisessä. Eräiden teorioiden mukaan (Cushmanin & McPheen 1980 mukaan mm. Hewes ja Seibold) tämä tapahtuu aksiomaattisesti kaavan $x \rightarrow y$ mukaan. Jos ihminen käyttäytyy tietyllä tavalla, hän suhtautuu asiaan tietyllä tavalla: jos opettaja kommentaa voimallisesti lapsia luokassa, hän ei pidä lapsista eikä usko toisella tavalla asiansa ilmaisten päätyvänsä parempaan lopputulokseen - hän siis asennoituu viestintään ongelmien selvittäjänä kielteisesti, ei arvosta puhumista, kuten ei lapsiakaan. Asenne on arkipäivän käsitys omasta ja toisten käyttäytymisestä ja siihen liittyvästä determinismistä (Poole & Hunter 1980). Koska tutkimuksessani on kyse viestinnästä, liittyy siihen myös asenne viestintää kohtaan, joten tarkastelen joitakin asennetutkimuksia. Jos tutkimuksessa halutaan puhdistaa asenteen ja käyttäytymisen yhteys kaikesta muusta eli irrottaa käyttäytyminen kontekstistaan, irrotetaan se samalla myös merkitysyhteydestään (Cushmanin & McPheen 1980:32 mukaan Larkin).

Kyselytutkimuksissa, joissa pyydetään koehenkilöitä arvioimaan asenteitaan sellaisessa tilanteessa, jolla ei heille ole merkitystä tai jossa he eivät ole olleet, pyrkivät koehenkilöt keksimään merkityksen heille esitetylle tilanteelle ja näin tuo kuviteltu merkitys ohjaa heidän vastauksiaan analogisesti, tai he vastaavat kysymyksiin peräti arvaamalla. Ihmiset ovat oppineet mitä tarkoittaa omata positiivinen tai negatiivinen asenne, ja näin ollen he pyrkivät vastaamaan tavoitellun vaihtoehdon mukaan, ellei heillä ole mielessään selkeää tilannetta, johon omaa käyttäytymistään voi peilata. (Cushman & McPheen 1980:32 mukaan Larkin.) Vaikka opetusharjoittelija ei olisi saanut tietoa taitavan opettajan viestintäkäyttäytymisestä, on hän kuitenkin tehnyt havaintoja oman koulunsa opettajien käyttäytymisestä ja muodostanut kuvan hyvästä opettajasta, ja vastaa kyselyyn tuon mielikuvan perusteella. Varsinkin opetusharjoittelun alkuvaiheessa arvailut ja mielikuvat tai odotusten mukaan vastaaminen ovat hyvin mahdollisia.

Se, että ihminen pystyy ennakoimaan jotakin, ei ole sama kuin että hän pystyisi selittämään tai ymmärtämään tuon asian tai tapahtuman. Ennakointiin sisältyy ajatus siitä, että kaksi asiaa joko vaikuttaa tai ei vaikuta toisiinsa; ymmärtäminen sen sijaan muodostaa käsitteellisen yhteyden kahden toisiinsa vaikuttavan asian tai tapahtuman välille (Larkin 1980: 289). Tilanteiden ymmärtäminen on verbaalin tai nonverbaalin ilmauksen merkityksen oivaltamista (emt. 290). Viestintäkäyttäytymisen havainnointi paljastaa meille viestijän asenteita - myös viestintää kohtaan. Tutkijan tulee kyetä löytämään yhteys kahden tapahtuman välille. Tämä mahdollistuu selvittämällä yksilön toimintaa motivoivien aikeiden subjektiiviset merkitykset. Toisaalta tutkijan tulee osoittaa tapahtumien välinen kausaalinen yhteys: todennäköisyys että a:n jälkeen tulee b. (Larkin 1980:290 mukaan Weber 1964.) Opetusharjoittelija, joka vastaa kyselyyn omasta viestintäkäyttäytymisestään luokkatilanteessa, ei toimi tutkijan tavoin. Ihmisen viestintäkäyttäytymisen ymmärtäminen ja asenteen tai suhtautumistavan merkitys on oma tutkimuskohteensa. (Ks. Valo 1986b.)

Henkilön käyttäytymisen ymmärtäminen ei edellytä pääsyä hänen päänsä sisälle katsomaan, mitä hän ajattelee, vaan päinvastoin se vaatii menemistä hänen sosiaaliseen ympäristöönsä katsomaan mitä käyttäytyminen siellä merkitsee - minkä reaktion se synnyttää toisissa yhteisön jäsenissä. Viestistä tekee merkityksellisen se, mikä tehtävä tai päämäärä sillä on tietyssä tilanteessa. Sanan tai viestin merkitystä ei tule sijoittaa puhujan mielen yksityisyyteen. Merkitys on tulkittava sen mukaan, mitä tavanomaista tehtävää viesti hoitaa kielenpuhujien joukossa. Todellisen merkityksen, aikomuksen ja asenteen kuva on pidetty mielen sopukoissa, mutta merkitykset, aikomukset ja asenteet ovat asioita, joita ihmiset luovat ollessaan vuorovaikutustilanteissa toistensa kanssa. Asenne on näin ollen julkisesti havainnoitavissa oleva sosiaalinen toiminto, jolla on jokin funktio yhteisön keskuudessa. (Larkin 1980: 291-301.)

2.3 Opettajan viestintätyyli

Amerikkalaisten tutkimusten mukaan opettajan tehokkuus eli hänen oppijoittensa oppimistulokset riippuvat opettajan puheviestintätaidoista ja viestintätyylistä. Norton (1978, 1983) on määritellyt viestintätyylin yksinkertaisesti tavaksi, jolla yksilö vuorovaikutustilanteessa verbaalisti ja nonverbaalisti ilmaisee, miten hänen sanomansa merkitys on tulkittava ja ymmärrettävä. Viestintätyyli antaa sanoman sisällölle muodon. Kyseessä on nimenomaan tapa, ominaisuus, joka toistuessaan määrittää opettajankin viestintää, toisten käsitystä hänen viestintätavastaan. Tarkasteltaessa opettajan omaa käsitystä itsestään voidaan puhua käsitteestä viestijäkuva.

Opettajan viestintätyyli voi rakentua ainakin kymmenestä erilaisesta piirteestä: *dominoiva* (dominant; opettaja puhuu itse paljon, ottaa johtajan roolin ja haluaa hallita tilanteita), *innostunut* (dramatic; opettaja kertoo vitsejä ja tarinoita kuvaillakseen ja värittääkseen sanomaansa, liioittelee, "näyttelee"), *eloisa* (animated; opettaja käyttää runsaasti ilmeitä sekä eleitä ilmaistakseen merkityksiä), *avoin* (open; opettaja haluaa paljastaa tunteitaan ja ajatuksiaan ja tietoja itsestään, hän on ylpeä siitä, että on rehellinen eikä halua salata asioita), *itsestietoinen* (contentious; varma, itseensä tyytyväinen, opettaja hakee ristiriitoja, hän haluaa väitellä, mutta joutuu helposti tunteen vietäväksi), *täsmällinen* (precise; opettaja edellyttää oppijoilta täsmällisiä ja perusteltuja mielipiteitä, asioita todisteineen, määritelmiä), *vapautunut* (relaxed; opettajalla ei ole hermostumista ilmentäviä verbaalisia tai nonverbaalisia maneereja, hän arvostaa omaa tyyntä ja vapautunutta toimintaansa stressaavassakin tilanteessa), *ystävällinen* (friendly; opettaja kiittelee ja rohkaisee oppijoita ja ilmaisee pitävänsä heistä), *tarkkaavainen* (attentive; opettaja kuuntelee huolellisesti oppijoitaan, hän pystyy toistamaan heidän sanomansa ja ilmaisee kuuntelevansa toisia) ja *vaikuttava* (impression leaving; opettaja pyrkii toiminnallaan jäämään oppijoiden mieleen, hän on tietoinen tästä päämäärästään) (Infante, Rancer & Womack 1993:155).

Viestintätyyli rakentuu jokaisen yksilön kohdalla eri tavoin: piirreyhdistelmät ovat erilaisia ja kukin piirre voi olla lisäksi erivahvuinen. Esimerkiksi opettaja, jonka viestintätyylin osatekijät ovat dominoiva, eloisa ja ystävällinen on oppijoiden mielestä hyvin erilainen kuin opettaja, joka on dominoiva, eloisa, mutta epäystävällinen. Epäystävällisyys voi olla niin voimakas ominaisuus, että se peittää toiset piirteet ja yleiskäsitys opettajasta värityy sen mukaan. Opettajan viestintätyyli vaikuttaa oppijoiden suhtautumiseen opettajaan sekä hänen kauttaan oppiainetta ja oppimistilannetta kohtaan. Oppimistulokset saattavat olla hyvinkin erilaiset kahden eri viestintätyylin omaavan opettajan luokissa.

Yhdysvalloissa puheviestinnän tutkimuksissa on selvitetty eri viestintätyylien yhteyttä opetuksen tehokkuuteen. Tehokkaimmiksi eli parhaimmat kognitiiviset oppimistulokset tuottaviksi opettajiksi ovat osoittautuneet viestintätyyliltään - opetustyyliiltään - innostuneet, vapautuneet, asiaan paneutuneet ja vakuuttavat opettajat. Sen sijaan affektiivista oppimista, luokan ilmapiiriä ja motivaatiotasoa tarkasteltaessa nousevat esiin viestintätyyliltään välittömät, lämpimät, ystävälliset ja yhteenkuuluvuutta osoittavat opettajat. (Christophel 1990; Gorham 1988; Mehrabian 1971,1977, 1981; Sallinen-Kuparinen 1987; Schmidt & McCutcheon 1994.)

2.3.1 Opettajan välittömyys

Välittömyys on todettu tärkeäksi tekijäksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa yleensä ja myös opettajan ja oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Mehrabianin (1971) mukaan on kysymys ihmisten välisestä havaitusta fyysisestä tai psyykkisestä läheisyydestä. Ihmiset pyrkivät lähemmäs ihmisiä, joista he pitävät ja joita he arvostavat. Toisaalta ihmiset pyrkivät välttämään ihmisiä, joista he eivät pidä tai joita he eivät arvosta (Mehrabian 1971:1). Välittömyys perustuu rakenteeltaan affektiiviseen lähestymis-välttämisen -teoriaan. Opettajan välittömyys tarkoittaa sekä verbaalista että nonverbaalista käyttäytymistä, joka lisää opettajan ja oppijan välistä interpersonaalista läheisyyttä oppimistilanteessa. (Christophel 1990: 21).

Suomalaisen aineenopettajan opetusryhmä koostuu 13 - 18-vuotiaista nuorista, jotka omassa kehityksessään ovat suurien muutosten vaiheessa. Näille nuorille ja heidän oppimisprosessilleen on merkittävää, että he pitävät opettajasta ja kokevat hänet ystävälliseksi ja ymmärtäväksi. Alexanderin (1983) mukaan yläasteikäiset ovat kaikkein herkimmissä vaiheissa oman itsetuntonsa ja minäkäsityksensä suhteen. Heille erityisesti opettajan lämpimyys on tärkein opettajan ominaisuus. Lukiolaisille opettajan opetustekniset taidot ja organisointi, älyllisesti aktivoiva toiminta on jo tärkeämpää kuin opettajan lämpimyys. (Alexander 1983.)

Verbaalinen läheisyys ilmenee (Mehrabianin mukaan 1971,1977, 1981) eriasteisina pitämisen tai ei-pitämisen ilmauksina: aikamuodossa (presens, mennyt aika), pronomiinien käytössä (me, minä), mahdollisuuden ilmauksissa (täytyy/pitää tai saa), vapaaehtoisuuden ilmauksissa (sinun tulee tehdä, tulisi tehdä), ehdollisuutena (haluan nähdä sinut uudelleen, haluaisin nähdä sinut uudelleen) jne. Useissa tutkimuksissa on todettu verbaalisen välittömyyden vaikuttavan suoraan suurempaan kiintymykseen viestijää kohtaan (esim. Gorham 1988). Opettajien verbaalinen toiminta vaikuttaa myös luokan valtasuhteisiin (Christophel 1990:22).

Nonverbaalisesti läheisyys ilmenee esimerkiksi positiivisina nyökäyksinä, hymynä, suorana katsekontaktina, yleensä vartalon liikkeinä, tarkoituksellisia eleinä, avoimena asentona ja vähäisenä etäisyytenä oppijaan (Christophel 1990:22). Nonverbaalista välittömyyttä tutkiessaan Christophel jakoi nonverbaalisen viestinnän samalla tavoin kuin Andersen, Andersen, Murphy ja Wendt-Wasco (1985). *Proksemiikka* käsittää heidän mukaansa viestijöiden henkilökohtaisen alueen laajuuden, territoriaalisuuden ja keskusteluetäisyyden, *haptiikka* luokkahuoneessa ilmenevän kosketuskäyttäytymisen (selälle taputus, oppilaan käden koskettaminen), katseen - silmien liikkeet, suoran katsekontaktin ja samanaikaisen katseen. *Kinesiikkaan* he sisällyttävät kaikki eleet, ilmeet, vartalon liikkeet, vartalon asennon ja suuntautumisen. *Vokaliikkaan* sisältyy paralingvistiset ominaisuudet, kuten äänen voimakkuus, korkeus, nopeus ja intensiivisyys sekä täytetyt että tyhjät tauot. Lisäksi omana luokkana ovat *fyysiset ominaisuudet* kuten attraktiivisuus, olemus, hiukset, ihon väri, vaatteet ja artifaktit (Christophel 1990:22-23).

Tärkeätä Christophelin mukaan on tarkastella myös verbaalisen ja nonverbaalisen viestin samansuuntaisuutta, kongruenssia. Opettajan verbaalinen kiitos saa arvonsa, kun se asetetaan tilanteeseen, jossa se annettiin ja suhteutetaan sen yhteydessä esiintyneisiin nonverbaalisiin vihjeisiin (Brophy 1987). Ristiriidan ilmetessä eri vihjeiden välillä tukeutuvat oppilaat ekspressiivisiin, nonverbaalisiin vihjeisiin (muita samanlaisia havaintoja Galloway 1979; Mehrabian 1971).

Smith (1979) päättelee Mehrabianin tutkimusten perusteella, että opettajan käyttämien eleiden määrä edistää pitämistä ja yhteistyöhalukkuutta oppimistilanteessa. Opettajan verbaalisella ja nonverbaalisella välittömällä käyttäytymisellä on todettu olevan positiivinen vaikutus oppimiseen. (Andersen & Withrow 1981; Christophel 1990:26-32; Comstock, Rowell & Bowers 1995.)

Oppimistulokset eivät ole yksinomaan riippuvaisia opettajan toiminnan tehokkuudesta ja opettajan viestintätyylistä, vaan myös oppijoiden ominaisuuksista ja heidän motivaatiotasostaan. Christophelin mielestä lähestymisvälttämisen -teorian käsitys läheisyyden ja oppilaiden motivaatiotason yhteisvaiku-

tuksesta oppimiseen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Brophyn (1987:40-41) mukaan oppijoiden opiskelumotivaatio on hankittu taito, joka kehittyy kokemuksen kautta mutta jota suoraan stimuloi mallintaminen, odotusten ilmaiseminen ja vaikutusvaltaisten henkilöiden (kuten vanhempien ja opettajien) antamat suorat ohjeet tai heidän kauttaan ilmenevä sosiaalinen paine. Jos motivaatiota aktivoidaan tietyissä oppimistilanteissa, toimii oppimismotivaatio skeemana eli eräänlaisena käsikirjoituksena, joka ei sisällä ainoastaan affektiivisia vaan myös sellaisia kognitiivisia elementtejä, kuten päämääriä ja erilaisia strategioita haluttuun oppimistulokseen pääsemiseksi. Opettajat ovat aktiivisia toimijoita koulutusympäristössä ja näin ollen kykeneviä stimuloimaan oppijoiden oppimismotivaatiota (Christophel 1990: 30). Jo sanan vaihtaminen toiseen voi vaikuttaa oppijan mielikuvaan ja myös motivaatioon. Opettaja voi näin edistää oppijoiden mielikuvien syntyä tai ohjata niitä sekä motivoida oppijoita toimimaan. (Reims 1996.)

Christophelin tutkimuksen tulokset vahvistavat jo aikaisemmista tutkimuksista tehtyjä päätelmiä. Opettajan välittömyys-käyttäytymisellä on positiivinen vaikutus oppijan kognitiiviseen, affektiiviseen ja motoriseen oppimiseen. Opettajan välittömyydellä, oppijan motivaatiolla ja oppimistuloksilla on keskinäinen vaikutusyhteys. Opettajan nonverbaalisella viestintäkäyttäytymisellä on kaiken kaikkiaan merkittävä funktio oppimistilanteissa (Christophel 1990:82-94).

Tutkimuksissa on usein käytetty menetelmää, jossa oppijoilta kerättyyn tietoon perustuen laaditaan analyysit. Oppijoiden muistikuvia ja käsityksiä opettajan toiminnasta on koottu kyselyin ja haastatteluin. Näitä käsityksiä on sitten verrattu oppijoiden saamiin arvosanoihin (=oppimistuloksiin). Comstock, Rowell ja Bowers (1995) ovat kritisoineet nimenomaan tätä oppilaiden muistikuvien ja käsitysten käyttöä lähes yksinomaisena kriteerinä välittömyyskäyttäytymisen ja opetuksen tehokkuuden yhdistävässä mittarissa.

Kelley ja Gorham (1988) olivat jo omassa testissään pyrkineet pääsemään irti pelkistä muistinvaraisista vaikutelmista. He tutkivat katsekontaktin ja fyysisen läheisyyden vaikutusta siihen, miten oppijat muistavat opetustilan-

teen aikana esitetyn aineksen. Tulosten mukaan eniten katsekontaktia käyttäneen ja fyysisesti lähinnä oppilaita olleen opettajan oppijat muistivat eniten asioita opetetusta aineksesta. Toisaalta vähiten katsekontaktia käyttäneen ja kauimmaksi oppijoista sijoittuneen opettajan ryhmä muisti vähiten asioita. Joten välittömyyttä ilmaisevat katsekontakti ja proksemiikka vaikuttavat positiivisesti oppijan lyhytkestoiseen muistiin. Tilanne oli kuitenkin hyvin kliininen laboratoriotestaus.

Comstock, Rowell ja Bowers (1995) halusivat tutkia opettajan välittömyyden vaikutusta kognitiiviseen oppimiseen, affektiiviseen oppimiseen ja myös varsinaiseen käyttäytymiseen todellisuutta vastaavassa tilanteessa. Vastoin aikaisempia tuloksia ja alkuperäistä lähtökohtaansa: mitä välittömämpi opettajan opetustyyli, sitä parempi oppimistulos he havaitsivat, että opettajan välittömyyden ja oppimistulosten yhteys ei olekaan jatkuvasti nouseva suora, vaan käänteisen U:n muotoinen käyrä. Toisin sanoen oppimistilanteessa opettajan maltillinen välittömyys tuottaa paremmat oppimistulokset kognitiivisella, affektiivisella ja käyttäytymisen osa-alueella, kuin hyvin vähäinen tai hyvin voimakas välittömyys.

Suurimmassa osassa aikaisemmista opettajan välittömyyden tutkimuksista on tarkasteltu vain Yhdysvaltalaisista kulttuurialuetta ja siellä esiintyviä etnisiä ryhmiä. Niinpä "monikansallinen" tutkijaryhmä McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond ja Barraclough (1996) otti tarkasteltavakseen erilaisten kulttuurialueiden opettajia ja oppijoita. Tutkimuksen kohteiksi valittiin Yhdysvaltojen ohella Australia, Suomi ja Puerto Rico. Lähtökohtana pidettiin aikaisempia amerikkalaisia tutkimuksia (mm. Christophel 1990). Australia valittiin mukaan, koska siellä opiskelijat puhuvat englantia ja kulttuuri on hyvin lähellä amerikkalaisista kulttuuria, vaikkakin pinnaltaan hyvin erilainen. Puerto Rico on mukana, koska se edustaa kulttuuriltaan hyvin ekspressiivistä, voimakkaasti välittömyyttä korostavaa, espanjaa puhuvaa aluetta, joka eroaa amerikkalaisesta "peruskulttuurista", vaikkakin oppijat ovat Yhdysvaltojen kansalaisia. Suomalaiset opiskelijat taas ovat mukana edustamassa niukasti ekspressiivistä, heikosti välittömyyttä arvostavaa, pohjoiseurooppalaista kulttuuria ja aivan erilaista kieli-aluetta.

Tutkimuksen mukaan kaikilla kulttuurialueilla opettajan välittömän käyttäytymisen lisäys nosti kognitiivisia oppimistuloksia. Vaikka eroja eri kulttuurien kohdalla esiintyi, muutokset olivat kaikki samansuuntaisia. Korkean välittömyyden kulttuureissa opettajan käyttäytymisen välittömyys vaikutti suuresti oppimistuloksiin, mutta alhaisen välittömyyskäyttäytymisen kulttuureissa opettajan viestintäkäyttäytymisen välittömyyden lisäyksen vaikutus oli vielä suurempi. Johtopäätöksenä tutkijat kehottavat kaikkien kulttuurialueiden opettajia kiinnittämään huomiota välittömyyskäyttäytymiseen kognitiivisten oppimistulosten parantamisen nimissä. Tutkimuksessa tarkastelluista opettajien käyttämistä välittömyyttä ilmentäneistä nonverbaalisista keinoista oli suurin vaikutus oppimistuloksiin äänen vivahteikkudella, katsekontaktilla ja hymyllä - ja luokassa liikkumisella ja eleillä vähäisin. (McCroskey, Sallinen, Fayer, Richmond & Barraclough 1996).

2.3.2 Suomalaisen opettajan viestijäkuva ja viestintätyyli

Suomalaisten käsitys itsestään heikkoina viestijöinä perustuu stereotyyppisille uskomuksille, joiden taustalla on usein heikko minäkäsitys, ei vain epätarkka viestijäkuva. Viestijäkuva käsitteenä on selkeästi puheviestinnän tieteenalan oma käsite. Tietoisuus itsestä (myös viestijänä) syntyy sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Meille syntyy sisäisiä kuvia itsestämme ja muista. Nämä kuvat alkavat säädellä toimintaamme. Nämä itseämme ja tässä yhteydessä viestintäämme erityisesti koskevat käsitykset voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Käsitykset tai kuvat eivät ole staattisia vaan muuttuvia. Havaintomme itsestämme vaikuttavat myös siihen, miten tulkitsemme kokemuksiamme. Sellaiset kokemukset, jotka eivät tunnu sopivan omaan käsitykseemme itsestämme, jätämme usein huomiotta. Ristiriitaisissa tilanteissa voimme käsitellä uudet havaintomme siten, että ristiriita poistuu: sovitellaan ristiriita, toimitaan joko uuden havainnon mukaan tai sen vastaisesti.

Jokainen meistä suodattaa omasta viestintäkäyttäytymisestään saamansa palautteen oman tulkintansa kautta ja muovaa näin käsitystä itsestään viestijänä - rakentaa näin omaa viestijäkuvaansa. (Takala 1995:36-52.) Tämä koskee myös opettajia ja opetusharjoittelijoita. Palautetta oppilaalle annettaessa on epävarmaa miten hän sen tulkitsee, mutta myös opetusharjoittelijalle palautetta annettaessa on tilanne sama, ja tämä olisi opetusharjoittelijaa ohjattaessa otettava huomioon.

Interpersonaalisisissa suhteissa minäkäsitys, tai suppeammin viestijäkuva, toimii kehyksenä ohjaillen yksilön osallistumista erilaisiin tilanteisiin. Kokonaisuutena minäkäsitys liittyy kaikkeen oppimiseen: samalla kun opitaan jokin tieto tai taito, opitaan jotain myös itsestä. Minäkäsitys on toisaalta oppimisen tulosta, toisaalta se hioutuu jokaisessa oppimiskokemuksessa. Opettajan viestintäkäyttäytyminen vaikuttaa oppilaan minäkuvan kehittymiseen (Stjernberg 1981); opetusharjoittelua ohjaavan opettajan viestintäkäyttäytyminen vaikuttaa opetusharjoittelijan viestijäkuvaan. Viestintään liittyvien kokemusten katsotaan selkeyttävän viestijäkuva. Aikaisempien kokemusten määrää ja laatua käytetään usein selittävänä tekijänä silloin, kun viestintätilanne omasta mielestä onnistuu tai etenkin kun se epäonnistuu.

Vahva itsetunto näkyy kompetenssina. Sallinen-Kuparisen (1986a ja b) tutkimuksessa n. 80 % suomalaisista aikuisista piti itseään joko keskiverto- tai heikkoina viestijöinä. Syynä tähän itsearviointiin hän piti suomalaisten yleistä itseä vähättelevää, vaatimatonta käyttäytymistä. Syynä voi myös olla kokemuksen puute ja puutteita taidoissa, mistä syystä suomalainen mieluummin vetäytyy uudesta tai muuten vaativasta tilanteesta. Observoimalla toisen viestintäkäyttäytymistä ei voi suoraan päätellä hänen viestintäkompetenssiaan - suomalainen opetusharjoittelija voi olla taitava ja tehokas opettaja, vaikka hänen oma käsityksensä, oma viestijäkuvansa ei olekaan kovin positiivinen ja selkeä. (Takala 1995:42-43.)

Suomalaisessa opettajan viestintätyyliä koskevassa tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle Nortonin luokittelusta (ks. Sallinen-Kuparinen 1991).³ Tähän ryhmittymään lukeutuvista tutkimuksista on syytä tarkastella hieman luokanopettajiksi opiskelevien itsensä tekemää arviointia. Aikaisemmin esiteltyissä tutkimuksissa on käytetty ulkopuolisia observoijia, jotka ovat tehneet päätelmiä opettajien viestintäkäyttäytymisen perusteella. Sallinen-Kuparisen, Marttisen, Perämäen ja Pörhölän (1987) tutkimuksessa opettajiksi valmistuvat itse arvioivat viestintäkäyttäytymisensä enimmäkseen positiivisesti eli he tuntuivat luottavan omiin viestintätaitoihinsa. Huomattavimpien erojen todettiin osuvan nonverbaalisten viestien monipuolista käyttöä edustavien tyylien eloisuus ja innostuneisuus välillä sekä avoimuudessa, jonka katsotaan olevan interpersonaalisen vuorovaikutuksen peruselementti. Luokanopettajiksi valmistuvien välittömyys viestintäkäyttäytymisessä luokahuoneessa ei liene suuri, joten McCroskeyn, Sallisen, Fayerin, Richmondin ja Barraclough'n kehoitus opettajille kiinnittää huomiota välittömyyskäyttäytymiseensä on paikallaan.

Opettajan oma käsitys viestintätaidoistaan muovaa hänen viestijäkuvaansa, mutta se ei välttämättä ole realistinen kertoen opettajan todellisista taidoista. Myöskään ulkopuolisen observoijan luoma käsitys opettajan viestinnästä ei ole taitojen osalta realistinen, vaan opettajan tehokkuus ja taitavuus eri ominaisuuksineen on jotain näiden kahden kuvan yhdessä muodostamaa ja oppilaiden oppimistulosten vahvistamaa.

2.4 Opetusharjoittelija matkalla opettajuuteen

2.4.1 Opetusharjoittelija ja opettaminen

Opettajaksi tullaan pitkäaikaisen kokemuksen kautta. Kokemus karttuu opetustyötä tekemällä ja toisten kollegojen kanssa keskustelemalla (Oppewal

³ Ks. myös peruskoulun opettajien omasta käsityksestä Yrjönsuuri 1990.

1993:127). Se mitä opettajankoulutuksen aikana opitaan ja saavutetaan on vasta alku, mutta kuitenkin sellainen taso, jolla opettajan on pystyttävä toimi-
maan ja saavuttamaan tuloksia. Mikä on opettajaksi valmistuvan viestintätaitojen
taso? Suomessa opettajankoulutukseen sisältyy erilaajuinen opetustilanteiden
harjoittelu sen mukaan, onko kyseessä ala-asteen luokanopettajankoulu-
tus vai yläasteen ja lukion opetustehtäviin valmistava ns. aineenopettajankoulu-
tus.

Opetusharjoittelijan käsitykseen itsestään opettajana vaikuttavat
hänen aikaisemmat kokemuksensa, hänen arvonsa ja asenteensa, motiivinsa
hakeutua opettajankoulutukseen ja aikaisemmat uskomuksensa itsestään ja
opettajuudesta. Opetusharjoittelun alkuvaiheessa kokemukset opettajana
toimimisesta ovat useimmilla hyvin vähäisiä, harjoittelujakson päättyessä jo
runsaammat. Kokemukset, jotka hän saa harjoittelun kestäessä, eivät sinällään
takaa opettajuuden ja oman opettajakuvan selkiytymistä. Opetusharjoittelijan
kokemukset johtavat oppimiseen, jos aikaisempien kokemusten ja uuden koke-
muksen välillä on kuilu, jota ei voi aikaisempien kokemusten tuottamalla taidolla
ja rutiinilla ylittää mutta joka ei kuitenkaan aiheuta liiallista ahdistusta hänelle.

Opetusharjoittelija joutuu luokkatilanteessa uusien asioiden eteen.
Tilanne sinällään on hänelle tuttu - onhan hän suorittanut oppivelvollisuutensa -
mutta tarkastelukulma on uusi: siirytään oppilaan pulpetista opettajan pöydän
luo, opettajan rooliin. Harjoittelija joutuu opettajan roolissa rakentamaan il-
maisunsa eri tavoin, sillä hänen päämääränsä on toinen. Hän joutuu tekemään
ratkaisuja välittömästi tilanteessa, ja ottamaan vastuun tekemiensä ratkaisujen
seurauksista eri tavalla kuin ollessaan oppilaana. Jotta harjoittelija oppisi näistä
uusista kokemuksista, tulee hänen reflektoida omaa ajatteluaan, toimintaansa,
omia tuntemuksiaan ja ratkaisujensa seurauksia. (Järvinen 1990.)

Opetusharjoittelijalla on reflektiossaan apuna ohjaava opettaja,
jonka tehtävänä Järvinen (1990) näkee nimenomaan reflektion käynnistämisen
ja ohjaamisen, myös affektiivisten kokemusten osalta: kokemusten yksityiskoh-
tainen mieleen palauttaminen, tunteiden erittelemine ja kokemusten uudelleen
arviointi. Ohjaavan opettajan tehtävä on ohjata harjoittelijaa yhdistämään uusi

tilanteen lähestymistapa harjoittelijan aikaisempiin rakenteisiin, analysoimaan harjoittelijan omaa tapaa havaita asioita luokkatilanteessa, tapaa viestiä, ajatella ja toimia. (Järvinen 1990.)

Opetusharjoittelun suorittanut, uraansa aloitteleva opettaja eroaa pitempään opettajana toimineesta, pätevästä henkilöstä ennen kaikkea meta-kognitiivisten ja monitorointitaitojensa suhteen (Westerman 1991). Westermanin mukaan kokenut opettaja pystyy monitoroimaan luokkatilanteita, havaitsemaan ongelmia sekä tekemään niiden mukaisia päätöksiä, kun taas tuore opettaja epäonnistuu usein sovittaessaan ohjeitaan oppijoiden antamien vihjeiden mukaan. Kokenut opettaja tekee päätöksiä vuorovaikutustilanteen näkökulmasta vaikuttaen näin useampaan opetukselliseen päämäärään samalla kertaa. Hän käyttää myös useampia eri opetusmenetelmiä. Uudella opettajalla on enemmän vaikeuksia kurinpidon ja luokan johtamisen suhteen kuin oppiaineen sisällön esittämisessä. Useita vuosia opettaneella on hallussaan hyvin jäsentyneitä skeemoja, jotka auttavat tiedon merkityksen tulkinnessa. Hänellä on käsitys siitä, mitä luokahuoneessa voi odottaa tulevan esiin. Hänellä on tieto oppilaiden käyttäytymistä ohjaavista säännöistä ja menetelmiä niiden hyödyntämiseen oppimistilanteissa. Kokeneiden opettajien skeemat luokkahuonetilanteista ovat kognitiivisesti komplekseja. Nämä runsaasti informaatiota sisältävät skeemat auttavat opetuksen aikana tapahtuvassa ongelmanratkaisussa ja päätöksenteossa.

Westerman mainitsee myös Clarridgen (1990) tutkimuksen, jossa tarkasteltiin ohjauksen sisällön osuutta luokkahuoneessa toimimiseen. Hänen tuloksensa tukevat muita kokeneen ja kokemattoman opettajan vertailevia tutkimuksia. Opettajilta, joilta puuttuvat pedagogiset taidot, puuttuvat myös ne kyvyt, joita tarvitaan tehokkaassa opetuksessa. Huolimatta hallitsemastaan runsaasta oppiaineen tietomäärästä nämä opettajat epäonnistuivat tehtävänsään välittää tietoa oppilailleen: heiltä puuttuivat ne kyvyt, joita tulisi kehittää osana opettajankoulutusta. (Westerman 1991.) Meidänkin opettajankoulutuksessa pidetään erittäin tärkeänä kyseisen oppiaineen sisällöllistä hallintaa. Opiskelijat suorittavat aineopintonsa hyvin pitkälle yliopiston ainelaitoksissa

ennen opetusharjoittelujaksoja. Tottahan hallussa on oltava tietoja, joita käyttää, mutta voidaan kysyä onko kaikki se teoreettinen tietämys tarpeen opetusharjoittelijalle, jonka päämääränä on saada oppilaat oppimaan, ajattelemaan itse ja hakemaan, kehittelemään ja soveltamaan tietoa. Ehkäpä teorian ja käytännön tiiviimpi nivominen toisiinsa, ja nimenomaan asioiden esittämisen ja koko luokkahuoneen toimintojen tarkkailun mukaanottaminen yhtäjaksoiseen harjoitteluun olisi paikallaan.

Westermanin (1991) tutkimuksen tulokset jakaantuvat kolmeen osaluueeseen: tiedon yhdistämiseen, oppilaiden käyttäytymiseen ja kolmen päätöksentekostrategian väliseen vuorovaikutukseen. Kokeneet opettajat yhdistivät huolellisesti uuden tiedon oppilaiden aikaisempaan tietoon, he myös tekivät yhteenvetoja ennen uuteen asiaan siirtymistä. Kokemattomat opettajat sen sijaan aloittivat tavallisesti tuntinsa palauttamatta mieliin aikaisempaa tietoa asiasta. Useinkaan he eivät opetuksen aikana yhdistäneet aihetta aikaisempaan tai tulevaan asian käsittelyyn. He eivät myöskään tehneet tiivistelmiä opetetuista asioista.

Suomalaisessa opetusharjoittelussa päättöharjoittelun aikana opiskelija vastaa uutta, vastavalmistunutta opettajaa, joka tulee uuteen luokkaan. Hänellä ei ole mahdollisuuksia viitata aikaisemmin yhdessä opittuun tai koettuun - koska hänellä ja oppilailla ei ole yhteistä historiaa! Hän ei tiedä mitä kaikkea on opittu ja milloin, mitä on tapahtunut, hän ei tunne oppilaitaan eikä heidän toimintatapojaan. Opetusharjoittelussa opiskelijat kommentoivat juuri tätä. Lisäksi harjoittelijoita vaihdellaan useasti luokasta toiseen harjoittelun aikana, usein he voivat opettaa samaa luokkaa vain muutaman tunnin ajan. Se, että he seuraavat omia tuntejaan edeltävän tunnin, ei riitä antamaan perspektiiviä taaksepäin, tietoa siitä mitä oppilaat osaavat.

2.4.2 Opetusharjoittelijan päätöksentekoprosessi

Opettajat ja opetusharjoittelijat tekevät jatkuvasti ratkaisuja työskennellessään. Opetuksen suunnitteluvaiheessa tehdään tietoisia ratkaisuja siitä, mitä oppiaineesta otetaan mukaan ja millä keinoin tavoitteisiin pyritään. Oppimistilanteessakin he tekevät jatkuvasti ratkaisuja, tietoisesti ja tiedostamattaan. Opettajien päätöksentekoprosessia tarkastelleet tutkijat ovat laatineet erilaisia luokituksia ja malleja (ks. esim. Borko, Livingstone, McCaleb & Mauro 1988; Clark & Peterson 1986; Corno & Edelstein 1987; Fogarthy, Wang & Creek 1983; Jones & Vesilind 1995; Kansanen 1993; Mäkelä 1994; Shavelson 1987; Weinstein 1989; Westerman 1991.)

Tutkimuksissa on usein käytetty vertailuryhminä eripituisen opetuskokemuksen omaavia opettajia siten, että opettajuuden ammattitaidon kokemusmäärään perustuvia tasoja on kolmesta viiteen. *Noviisi* on vasta opettajuutensa alussa ja toimissaan hyvin sidoksissa oppimiinsa sääntöihin ja etukäteen tekemiinsä suunnitelmiin. *Edistynyt aloittelija* on hieman pidemmällä, mutta tilanteen havainnointi on rajoittunutta ja hän käsittelee tilanteen osatekijöitä irrallaan toisistaan. *Pätevä opettaja* osaa nähdä suunnittelussaan pidemmälle ja hän omaa rutiininomaisia toimintatapoja. *Taitava opettaja* tarkastelee tilanteita kokonaisvaltaisesti ja kykenee erottamaan sen, mikä on tilanteessa tärkeintä. Päätöksen tekeminen ei ole hänelle enää kovin työlästä. *Ekspertti opettaja* ei nojaudu toimissaan enää sääntöihin tai ohjeisiin, hänellä on intuitiivinen tilantetaju. Hän kykenee näkemään sen, mikä on mahdollista toteuttaa (Leinon 1996 mukaan Dreyfus & Dreyfus 1986; Berliner 1987).

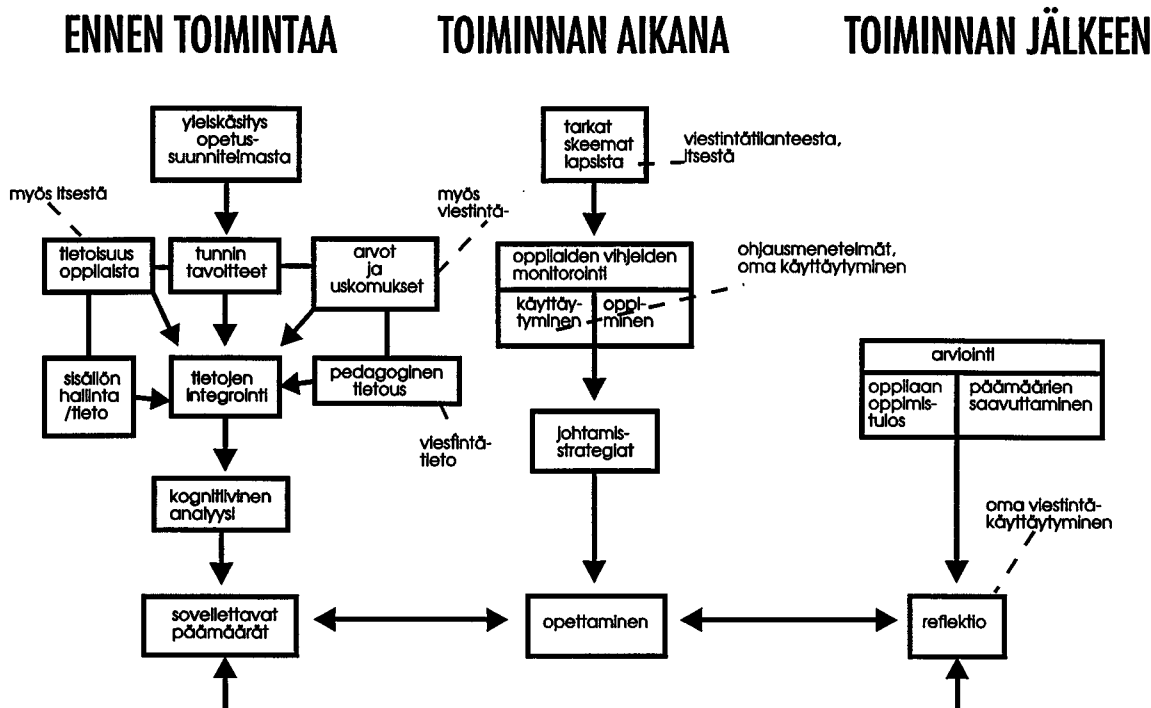
Westerman (1991) tarkasteli tutkimuksessaan noviisin ja ekspertin päätöksentekoprosessia. Hän päätyi kuvaamaan prosessin kolmen vaiheen keskinäistä vuorovaikutusta: ennen toimintaa, toiminnan aikana ja sen jälkeen (preactive, interactive, postactive). Opettajien suunnitteluvaiheeseen liittyvät haastattelut nauhoitettiin, oppitunnit videoitiin sekä opettajia pyydettiin tilanteen jälkeen tapahtuneen videon katselun yhteydessä kertomaan ja kuvailemaan

tekemiään päätöksiä. Tämän jälkeen opettajia haastateltiin ja vielä muutaman kuukauden kuluttua heitä pyydettiin laatimaan oma kuvauksensa tuntitilanteesta ja siihen liittyneistä ongelmanratkaisutilanteista.

Kokeneiden eksperttiopettajien mentaaliset representaatiot (mielikuvat) olivat selkeitä ja ymmärrettäviä: he sovittivat tuntitoimintonsa oppijoiden reaktioiden mukaan. Oppitunnin suunnittelun aikana tehdyt ratkaisut eivät näytäneet kahlitsevan itse tuntitilannetta. Uudella noviisiopettajalla sen sijaan päätöksenteon kolme vaihetta olivat lineaarisessa suhteessa toisiinsa: he suunnittelivat, opettivat ja arvioivat ilman mitään dynaamisia yhteyksiä osien välillä. Mentaalinen representaatio on olennaisen tärkeä, sillä se ohjaa opettajan interaktiivista toimintaa luokassa. (Westerman 1991.)

Westermanin (1991) tutkimuksessa saatiin syväanalyysiä käyttämällä vakuuttavia tuloksia kokeneiden opettajien ja kokemattomien opettajien mentaalisten representaatioiden eroista. Eksperttien mielikuvat, joihin sisältyi myös heidän opetukselle asettamansa päämäärät, perustuivat paljon laajempaan käsitykseen luokkahuoneesta kuin noviisin. Westermanin tutkimuksessa noviisitkin sisällyttivät päämääränsä mielikuviin, mutta heidän opetukselle asettamansa päämäärät olivat usein samat kuin yksittäisen tunnin tavoitteet. Uudet opettajat näkevät vain tunnille asettamansa tavoitteet ja pyrkivät niiden toteuttamiseen, eivätkä havaitse oppilaiden lähettämiä vihjeitä tai ainakaan eivät anna niiden vaikuttaa tunnin kulkuun.

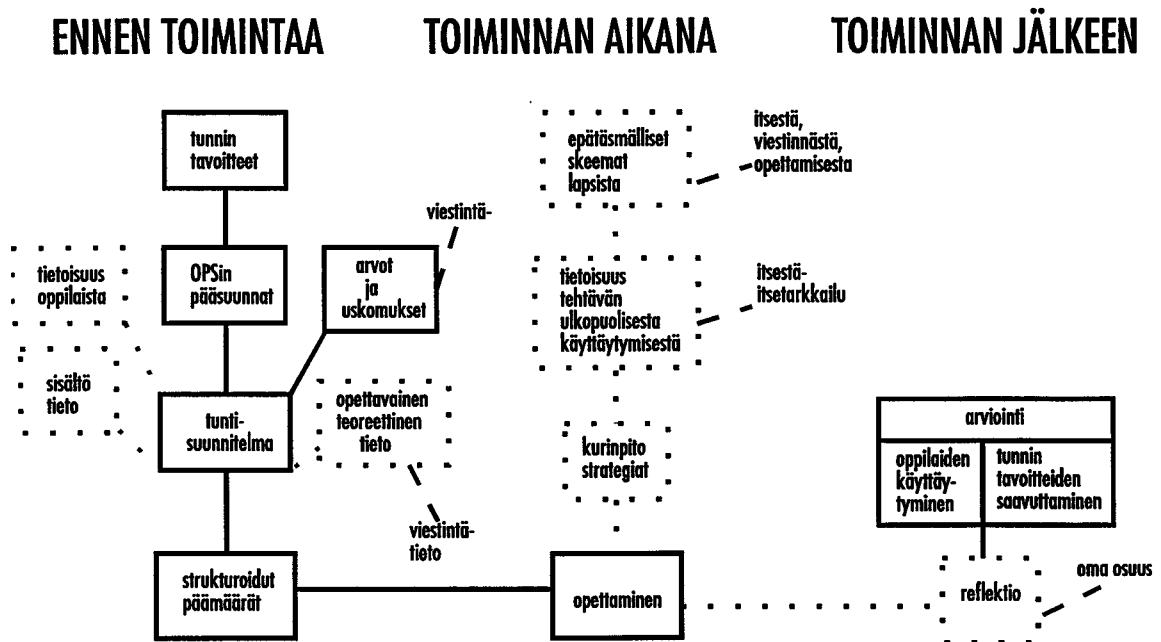
Tutkimuksensa perusteella Westerman esittää mallin kokeneen opettajan päätöksenteosta. (Ks. Kuvio 2.) Hän sisällyttää malliin kaikki kolme vaihetta: etukäteen tehdyn suunnittelun, vuorovaikutustilanteessa toimimisen ja jälkikäteen tapahtuvan pohtimisen. (Westerman 1991:299). Tässä kuviossa kaikki tieto on dynaamista, kaikki kolme vaihetta ovat yhteydessä toisiinsa. Olen lisännyt kuvioon tiedot ja tietoisuuden viestinnästä ja viestintäkäyttäytymisestä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Berliner 1987) on päädytty siihen, että tehokkaan opettajan tulee kehittää sekä pedagogista että oppiaineen tuntemusta, mutta Westermanin mukaan tämä ei riitä. Näiden kahden tiedonalueen tulee olla vuorovaikutuksessa keskenään itse opetustilanteessa. Kaikki tämän mallin eri



KUVIO 2. Ekspertti-opettajan päätöksentekoprosessi (Westerman 1991:300). Kuviossa katkoviivalla esitettyinä siihen lisäämäni viestintään liittyvät osuudet.

komponentit sinällään eivät tee opettajasta eksperttiä. Uudella opettajalla voi olla hallussaan suuri osa näitä tietoja, mutta kuitenkin se ei tee hänestä tehokasta opettajaa. Ammattitaitoon tarvitaan kaikki tässä mainitut runsaasti informaatiota sisältävät osat ja etenkin niiden välinen vuorovaikutus.

Noviisin päätöksenteko on enemmän lineaarista kuin dynaamista (ks. kuvio 3.). Ratkaisuja tehdessään uudet opettajat kiinnittävät huomiota vain muutamiin opetustilanteen tekijöihin ja he tuntevat vain muutamia opetusmenetelmiä. Opetusharjoittelijan ja aloittelevan opettajan ennen opetustilannetta tapahtuvaan suunnitteluun ei vaikuta kovin vahva tietoisuus oppijoista tai sisälöstäkään. Opettamiseenkin liittyvän teoreettisen tiedon yhteys on heikko, kuten



KUVIO 3. Novitsin / opetusharjoittelijan päätöksentekoprosessi (Westerman 1991:301). Kuviossa pisteiviiva kuvaa heikkoa yhteyttä päätöksentekoprosessiin, yhtenäinen viiva vahvaa yhteyttä ja katkoviiva on oma lisäkseni viestinnän osuudesta

siihen liittyen myös viestintätieto. Itse tilanteessa noviisiopettajan ratkaisuihin vaikuttaa se, että hänellä on melko epätasälliset skeemat lapsista yleensä ja myös heidän viestinnästään. Skeemat itsestä ja omasta viestinnästä sekä opettamisesta ovat myös epätarkkoja. Aloittelevan opettajan tietoisuuteen ei nouse paljonkaan havaintoja itse tehtävään sisällyttömästä käyttäytymisestä - ei oppijoiden tai omasta viestintäkäyttäytymisestääkään. Järjestyksenpitostrategioita on vähäisen kokemuksen vuoksi kenties vain yksi. Opetustilanteen jälkeen tapahtuva reflektio on epätasällistä - arvioidaan vain oppilaiden käyttäytymistä ja tilanteelle asetettujen tavoitteiden saavuttamista, mutta oman toiminnan ja sen vaikutuksen osuus jää hämäämmäksi kuin kokeneella opettajalla.

Luokkahuonemaailma on kompleksinen ja arvaamaton, joten monelta uudelta opettajalta puuttuva taito prosessoida etukäteissuunnitelmia ja tilan-

teen välittämää tietoa yhdessä on välttämätön. Westermanin (1991) laatimat kaaviot auttavat opettajia ja tutkijoita selvittämään käsityksiään taitavan ja taitamattoman opettajan eroista. Hänen mukaansa nämä tukevat Veenmanin (1984) tekemiä päätelmiä siitä, että eri kehitysaskelmilla olevat opettajat havaitsevat ja prosessoivat luokkahuoneen tilanteita eri tavalla. Esimerkiksi niin, että ekspertit käyttävät tehokkaasti hyväkseen eri lähteistä saatavaa tietoa tulkitessaan luokkahuonetilanteita. Mallit antanevat selvyyttä myös siihen, miksi luokkatilanteita ratkoessaan ekspertit antavat pinnan alla olevien asioiden vaikuttaa, kun taas noviisit kiinnittävät huomionsa pintailmiöihin (Peterson & Comeaux 1989).

Yksi syy noviisien taustatiedon puutteeseen voi olla heidän epätarkoissa tiedoissaan lapsista ja nuorista yleensä. Lisäksi luokkahuoneen ongelmien pintailmiöt vievät noviisin huomion, sillä he tietävät, ettei heillä ole strategioita niiden käsittelemiseksi. Näiden mallien avulla voidaan myös paremmin ymmärtää, kuinka ekspertit voivat viedä oppituntiaan kohti asettamiaan päämääriä samalla kun reagoivat oppilaiden vihjeisiin. Ekspertit monitoroivat oppilaiden oppimista ja käyttäytymistä ja mukauttavat oppituntejaan oppilaiden tarpeiden mukaan mutta pyrkien aina kohti päämääriään.

Schönin (1988) tarjoama *reflektointi itse tilanteessa* (reflection-in-action) opetusmenetelmä tai oppimismenetelmä on yksinkertaisesti toimintatilanne, jossa spontaanisti syntyy rutiinivastauksia. Tämä menetelmä avaa opettajalle tai oppijalle *tilannetietoja* (knowing-in-action), spontaaneja, tiedostamattomia toimintoja, jotka perustuvat siihen, että yksilö ymmärtää ilmiön ja kykenee soveltamaan ongelman ratkaisun kyseiseen tilanteeseen. Menetelmä toimii niin kauan kuin tilanne säilyy niissä rajoissa, joita olemme tottuneet pitämään normaaleina. Joskus rutiinitoiminta tuottaa yllätyksen, suotuisan tai epäsuotuisan. Yllätyksen ominaisuuksiin kuulu se, että se herättää mielenkiintomme. Yllätys johtaa pohdintaan juuri tässä ja nyt.

Reflektio on ainakin jossain määrin tietoista. Reflektoidaan samanaikaisesti tilannetta, uuteen ratkaisuun johtaneita asioita ja keinoja siitä eteenpäin tavallaan yrityksen ja erehdyksen kautta, mutta suunnitelmallisesti. Ratkaisuvaihtoehdot perustuvat aina edellisen vaiheen kokeilulle, eikä ratkaisuun

edetä epämääräisesti sohimalla. Se mikä erottaa *reflection-in-action* -tavan muista reflektioivista tavoista, on juuri sen välitön yhteys ja vaikutus toimintaan. Samalla tavalla kuin *knowing-in-action* myös *reflection-in-action* on prosessi, jonka ihminen voi suorittaa kykenemättä kuvailemaan mitä siinä itse asiassa tekee. On siis aivan eri asia pystyä refleктоimaan tilanteessa kuin pystyä refleктоimaan miten refleктоimme tilanteessa. (Schön 1988:29-31.) Opetusharjoittelija voi siis refleктоida omaa viestintäkäyttäytymistään opetustilanteessa, mutta hän ei ehkä kykene refleктоimaan oppituntitilanteen jälkeen sitä, miten refleктоi eli miten päätyi tekemiinsä ratkaisuihin.

Yhdysvalloissa on viime aikoina ollut hyvin suosittua sisällyttää opettajankoulutukseen sekä refleктоivaa opetusta että opettajien ja opetusmenetelmien tutkimusta. Kirjallisuutta alueelta on ilmestynyt runsaasti. Schönin (1983,1988) mukaan refleктоiva opetus on ainoa tuloksia tuottava opetusmenetelmä. Gore ja Zeichner (1991) kysyvät kuitenkin, mitä opettajien tulisi refleктоida? Mikä erottaa hyvän hylättävästä opetuksellisesta käytännöstä? Refleктоintiin perustuvan opettamisen perusteisiin he sisällyttävät (vrt. Shulman 1987; Yrjönsuuri 1995) oppiaineksen pohtimisen jälkeenpäin, oppijoiden ajattelun aktivoimisen ja heidän ajattelunsa ymmärtämisen, tutkimuksiin perustuvien opetusmenetelmien käyttämisen ja opetuksen tarkastelun yhteiskunnallisessa kontekstissa (Gore & Zeichner, 1991:120-121; ks. myös Leino 1996, Niemi 1996).

2.4.3 Opetustilanteen hallinta

Opetusharjoittelu antaa tulevalle opettajalle opettajuuden perustuksen, josta hän sitten kokemuksen myötä rakentaa askelmat, joilla etenee kohti ammattitaitoista opettajuutta (ks. esim. Oppewal 1993:128). Peterson ja Comeaux (1989) testasivat eripituisen opettajakokemuksen omaavia opettajia. Opettajille näytettiin videonauhalla erilaisia luokkatilanteita, joista heidän tuli jälkeenpäin kuvailla niin

monta tilannetta kuin muistivat. Tuloksena oli, että opettajat havaitsivat ja kuvailivat erilaisia ja erimäärän tilanteita opettajakokemuksensa mukaan: kokeneet kirjasiivat useampia ja monimutkaisempia kommentteja luokahuoneissa esiintyneistä ongelmatilanteista kuin vähemmän kokemusta omaavat.

Oppewal (1993) toisti samantapaisen kokeen, mutta käytti tutkimuksessaan eri vaiheessa olevia opetusharjoittelijoita. Tilastollisten tarkastelujen mukaan viidennen vuoden opiskelijat muistivat useampia tilanteita kuin ensimmäisen tai neljännen vuoden opiskelijat. Tarkasteltaessa muistettujen tilanteiden tyyppejä (ohjeiden antaminen, oppilaiden vuorovaikutus, luokkatilanteen hallinta), muistivat viidennen vuoden opiskelijat enemmän ohjeiden antamiseen ja oppilaiden vuorovaikutukseen liittyviä tilanteita kuin toiset ryhmät. Luokkahuonetilanteiden hallinnan osalta eroja syntyi mm. siinä, että viidennen vuoden opettajaopiskelija antoi useampia vaihtoehtoja kyseessä olevan tilanteen toimintatavoiksi kuin muut ryhmät. Tämä tulos tukee aikaisempia tutkimustuloksia: opettajat, joilla on pitempi kokemus, löytävät vaihtoehtoisia ratkaisuja ongelmatilanteisiin (Oppewal 1993; Berliner 1987).

Vastavalmistuneen opettajan tuntomerkkinä pidetään sitä, että hän keskittyy korostuneesti luokan hallintaan sekä on epävarma omista kyvyistään. Oppewalin (1993) tutkimuksessa neljännen ja viidennen vuoden opettajaopiskelijat näyttivät olevan vähemmän keskittyneitä näihin seikkoihin kuin ensimmäisen vuoden opiskelijat. Pidemmällä olevat opiskelijat keskittyivät luokkatilanteiden tulkitsemiseen. Opettajakokelaiden haastatteluissa Oppewalin (1993) mukaan tuli esiin kolme teemaa: opetusharjoittelijat kiinnittivät huomiota oppilaiden mahdollisuuteen osallistua ja oppia, opettajan kykyyn ylläpitää oppilaiden mielenkiinto ja huomio, ja luokassa vallitsevaan myönteiseen ilmapiiriin. Weinstein (1989) on havainnut saman omissa tutkimuksissaan: opetusharjoittelijoilla on taipumus keskittyä ilmapiiriin ja opettajan affektiivisiin ominaisuuksiin. Weinstein ja Mayer (1986) ovat kuitenkin todenneet, että kokeneetkin opettajat keskittävät huomionsa samoihin affektiivisiin alueisiin kuin harjoittelijat - opettajakokemus ei muuta sitä tapaa, millä opettaja katselee luokkaansa.

Vaikka näissä tutkimuksissa ryhmien sisällä esiintyi eroja, näyttävät ryhmät kuitenkin eroavan toisistaan selvästi: ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ei ole niin selkeää ja monipuolista kuvaa luokkahuonetilanteista kuin neljännen ja viidennen vuoden opiskelijoilla. Kyseessä ovat olleet suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa olevia opiskelijoita tiedoiltaan ja kokemukseltaan vastaavat opiskelijat. Entä aineenopettajakoulutuksessa? Aineenopettajaksi opiskelevat ovat opiskeluvuosiltaan kolmannen, neljännen tai viidennen vuoden opiskelijoita mutta opettajaopinnoissaan aloittelijoita. Opettajan ammattiin tulee valmistautua tavallisimmin yhden, poikkeuksellisesti kahden eri lukuvuoden aikana.

Luokkatilanteen hallinta edellyttää opettajalta samanaikaisesti useaan eri suuntaan jakautunutta monitaitoisuutta: opetustilanteessa tapahtuu samanaikaisesti hyvin paljon asioita, joista opettajan tulee olla tietoinen. Vuorovaikutustilanteet vaihtuvat nopeasti, ja niihin osallistuvia oppilaita on samanaikaisesti useita. Tilanteet, joihin opettaja joutuu mukaan, ovat usein ennalta arvaamattomia. Opetusharjoittelija joutuu usein ongelmien eteen, sillä hänen toimintansa ja ajattelunsa eivät toimi automaattisesti. (Doyle 1986.) Hän ei ole oma-kohtaisesti luonut luokan toimintamalleja, joten oppijoilla ja hänellä ei ole yhteistä historiaa mistä löytää aikaisempia toimintatapoja, mitä reflektoida. Kaikki opettajan tekemät ratkaisut ja toiminnot ovat julkisia, kaikkien oppilaiden nähtävillä - ja harjoittelijoiden kohdalla myös ohjaavan opettajan ja harjoittelijakollegojen nähtävillä, kenties vielä tutkijankin!

Oppilaiden käyttäytymisen hallinta on vain osa luokkatilanteen hallintaa, mutta se kiinnostaa ja huolestuttaa opetusharjoittelijaa ja tämä on havaittavissa heidän omassa käyttäytymisessäänkin (Seppälä 1996). Suuri osa nykyisinkin tehtävästä opetusviestinnän tutkimuksesta pyrkii selvittämään niitä opettajan toimia, jotka tekevät hänen opetuksestaan tehokkaan. Niiden avulla pyritään löytämään opetusharjoittelijalle ja opettajan työtään aloittelevalle opettajalle apua siihen, miten hän voi paremmin kohdata todellisuusshokin (ks. esim. Corcoran 1981; Veenman 1984) luokkaan siirryttäessä. Konstruktivistisen tarkastelutavan vallattua kasvatustieteet on opetustakin ryhdytty tarkastelemaan

tilanteena, jossa opettaja ja oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja kumpikin osapuoli tuo tietenkin mukanaan laajan valikoiman aikaisempia kokemuksiaan. Aikaisempien kokemusten merkityksen selvittäminen on ensisijaisen tärkeitä ohjausprosessin tulkin kannalta (Jones & Vesilind 1995). Niinpä tutkimuksessa onkin ryhdytty selvittämään, ei niinkään opettajan ja oppijoiden näkyvää käyttäytymistä vaan enemmän opettajan ajatteluprosessia (ks. esim. Westerman 1991).

Morine-Dersheimer (1991:159-168) esittelee opettajan rooliin sosiaalistumista tarkastelevassa artikkelissaan neljä tällä hetkellä opettajan ajattelumallien tutkimukseen vaikuttavaa lähestymistapaa :

1. skeema -teoria (The schema theory), jonka mukaan opettajan ajattelu perustuu tiedon järjestelmällisiin rakenteisiin ja käsitteiden välisiin suhteisiin;
2. tapahtumahetkellä reflektointi (the reflection-in-action; Schön 1983, 1988), jolloin opettaja arvioi ongelmatilannetta palauttamalla mieliin aikaisempia samantapaisia tilanteita ja valitsee toimintatavan, jonka hän on johtanut nykyisestä tilanteesta tekemistään tulkinnoista. Tämän mallin mukaan opettaja tarkkailee toimintansa aiheuttamia reaktioita ja muotoilee tai tulkitsee tilanteen uudelleen;
3. pedagogisen sisällön hallintaan perustuva malli (the pedagogical content knowledge; Shulman 1987); jossa opettaja sovittaa sisällön pedagogisesti voimakkaisiin muotoihin sekä liittää käsitteensä ja aiheensa oppijoiden omiin elämäkokemuksiin;
4. käytännön argumentointiin perustuva malli (the practical argument; Fenstermacher 1986), jossa opettajien pedagogisiin päätöksiin ja toimiin vaikuttavat heidän havaintonsa opetustilanteesta, heidän toimintaperiaatteensa ja heidän käsityksensä toivottavista lopputuloksista.

Jokainen näistä tuo oman lisänsä opetusviestinnän tutkimukseen ja opettajakoulutuksen yhteydessä tapahtuvaan opetukseen.

Jones ja Vesilind (1995) raportoivat tutkimuksestaan opetusharjoittelijan luokan hallinnan kognitiivisen prosessin vaiheista. Heidän tutkimuksensa perustuu 23 yläasteen opetusharjoittelijan (middle-grades teacher) opetusharjoittelunsa eri vaiheissa laatimiin tehokasta opettamista kuvaaviin käsitekarttoihin. Näiden käsitekarttojen laatimisen jälkeen opettajakokelaat myös haastateltiin. Harjoittelun alkuvaiheessa opetusharjoittelijat kertoivat haluavansa oppijoiden pitävän heistä ja vierastavansa auktoriteettiasemaansa luokassa (ks. myös Magliaro & Borko 1986). Harjoittelujakson keskivaiheilla he keskittyivät enemmän kykyynsä olla joustavia ja oikeudenmukaisia ohjatessaan luokkaa. Keski-vaiheen aikana on kyse Prawatin (1992) mukaan yrityksen ja erehdyksen ja luonnollisen valinnan menetelmistä. Harjoittelijat pyrkivät siirtämään luokkatilanteeseen kasvatustieteen oppikirjoista löytämiään ja toisten opettajien ja harjoittelijoiden tunteja seuratessaan havaitsemiaan keinoja selviytyä erilaisista tilanteista. (Edellä esitellyistä tutkimuksen lähestymistavoista kolmas - Shulmanin pedagoginen sisällön hallinta.)

Jones ja Vesilind (1995) havaitsivat tutkimuksessaan harjoittelijoiden kokeilleen sääntöjä, organisointia, suunnittelua, luokkatilan järjestelyjä ja erilaisia tunneilla käytettäviä siirtoja tilanteiden hallinnan takaamiseksi. (Edellä toinen lähestymistapa - Schönin tapahtumahetkellä reflektointi.) Aivan harjoittelun lopussa suurin huomio siirtyi oppijoiden oppimistapahtuman tarkastelemiseen (Edellä neljäs lähestymistapa - Fenstermacherin käytäntöön liittyvä argumentointi.) ja takaisin hyvien suhteiden luomiseen oppilaisiin. Muutokset eivät olleet selkeitä askelmia, eivätkä ne tapahtuneet kaikilla samanaikaisesti tai samassa opetusharjoittelun vaiheessa, sillä muutoksiin vaikuttaa jokaisen harjoittelijan aikaisemmat ja myös harjoittelun aikana saamat kokemukset. Kuitenkin samansuuntaiset muutokset tapahtuvat riippumatta siitä, minkä oppiaineen harjoittelijoista on kyse.

2.4.4 Opetusharjoittelijan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus

Opettajan suhtautuminen oppijoiden niin sanottuun häiriökäyttäytymiseen, toisin sanoen toimintaan, joka ei liity varsinaisesti esillä olevaan tehtävään, vaihtelee opetuskokemuksen mukaan. Kokeneet opettajat huomauttavat oppilaalle asiasta tai jollakin muulla tavalla saattavat häiritsevän oppijan takaisin oppitunnin asiaan. Kokeneet opettajat ovat koko ajan tietoisia oppijoiden käyttäytymisestä välittyvistä vihjeistä. He estävät ongelmat ennen niiden puhkeamista nonverbaalisten keinojen avulla sekä käyttämällä aikaisemmin hyviksi koettelemiaan johtamisstrategioita, joiden avulla he pyrkivät sekä motivoimaan oppijoita että kontrolloimaan heidän tarkkaavaisuuttaan.

Uudet opettajat tavallisesti jättävät ensimmäisellä kerralla oppijan tehtävään, tilanteeseen tai aiheeseen kuulumattoman käyttäytymisen huomiotta, mutta toistuvan tai jatkuvan asiattomuuden yhteydessä he keskeyttävät tunnin rangaistukseen kyseistä oppijaa tuijotuksella, nuhtelemalla tai lähettämällä oppijan käytävään. Tästä on kaksi seurausta: oppija, joka poistetaan luokasta, syrjäytyy luokasta ja oppimistilanteesta. Toimenpide häiritsee myös muiden oppijoiden työskentelyä. Yleensä uudet opettajat pyrkivät toteuttamaan tunnitsuunnitelmansa, eivätkä halua mukauttaa sitä oppijoiden lähettämien vihjeiden suuntaan. (Westerman 1991.)

Opetusharjoittelijan vuorovaikutustaidot ovat oppimisen ohjaustilanteissa hyvin ratkaisevassa asemassa. On tärkeää selvittää, miten opetusharjoittelija toimii luokahuoneessa, sillä toimivan vuorovaikutussuhteen kautta opetusharjoittelija saa myös tarpeellista tietoa oppijoiden uskomuksista ja käsityksistä. Tämän tiedon, tai sitä implikoivien vihjeiden avulla, opetusharjoittelija pystyy mukauttamaan opetustaan, esimerkiksi asiassa etenemisen nopeutta ja opetuksen tiedollista tasoa. Vuorovaikutuksen kautta opetusharjoittelija saa myös tietoa siitä, mitä kaikkea oppijoiden välillä tapahtuu. Hän oppii kenen oppijan kanssa voi missäkin tilanteessa olla vuorovaikutussuhteessa - hän on sisällä luokan rakenteissa (Jones & Vesilind 1994). Kokenut opettaja omaa tietyt

rutiinit ja kykenee ennalta arvaamaan monia mahdollisia reaktioita, mutta opetusharjoittelijalta nämä tiedot ja taidot puuttuvat. Tämä puuttuva tieto vaikuttaa myös hänen reaktioidensa tehokkuuteen (Berliner 1987; Jones & Vesilind 1994;).

Jones ja Vesilind (1994) olettivat, että opetusharjoittelun edetessä ja opetusrutiinien vahvistuessa opettajan ja oppijoiden välisen vuorovaikutuksen, etenkin oppija-aloitteisten vuorovaikutustilanteiden määrä kasvaisi. Kuitenkin heidän tutkimustensa mukaan opetusharjoittelijan pitämällä oppitunneilla erillisten vuorovaikutustilanteiden määrä vaihteli harjoittelun eri vaiheissa siten, että harjoittelun keskivaiheilla tapahtuu voimakas pudotus. Tilanteiden määrän havaittiin muodostavan U-muotoisen käyrän. Tätä he selittävät muun muassa sillä, että opetusharjoittelija pyrkii yhdistelemään uutta kokemuseräistä tietoa luokkahuonetapahtumista ja aikaisempaa teoretietoaan toimintojen takana vaikuttavista lainalaisuuksista ja niiden yhteyksistä. Opetusharjoittelun keskivaiheilla sekä kokemuksia että tietoa on jo runsaasti. Vaatii aikaa ja energiaa ja huomiota ennen kuin ne vakiintuvat harjoittelijan tietoisuuteen. (Jones & Vesilind 1994, 27.)

Jones ja Vesilind tukeutuvat Brophyn ja Goodin (1986) tutkimukseen päätellessään laskun interaktiutilanteiden määrässä johtuvan siitä, että opetusharjoittelija katkaisee palautekanavan voidakseen keskittyä käsittelemään oppimisprosessia aikaisempien kokemustensa ja omaamansa tiedon avulla, eikä käytä energiaansa yhdistelläkseen oppijoiden lähettämiä signaaleja tilanteeseen. Borko, Livingstone, McCaleb ja Mauro (1988) päättelivät, että opetusharjoittelijalla on vaikeuksia päästä takaisin oppitilanteen käsikirjoitukseensa, jos oppijan reaktio tai signaali poikkeaa hänen suunnitelmastaan eli opetusharjoittelijan käsikirjoitus ja tarjolla olevat mahdollisuudet eivät sovi yhteen.

Opetusharjoittelijan epävarmuus reagoida tilanteen mukaan tulee ilmi myös hänen tavassaan motivoida oppijoita. Luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen päämääränä on oppijan kognitiivisen, affektiivisen tai käytännön toimintana ilmenevä käyttäytymisen muutos. Oppituntitilanteessa oppijan motivaatio on oppimisen edellytys. Opetusharjoittelijoiden motivointistrategioita

tarkastellessa Newby (1991) havaitsi heidän käyttävän seuraavia keinoja: Eniten he käyttivät menetelmiä, joiden avulla pyrittiin siihen, että oppijat olisivat tyytyväisiä (satisfaction). Harjoittelijat vahvistivat, palkitsivat tai rankaisivat oppijan toimintaa sanallisesti. Toiseksi eniten he käyttivät oppijan huomion kiinnittämiseksi (attention) erilaisia toimia - sammuttivat valot, ryhmiin jakaminen jne. Aiheeseen tai tilanteeseen sitomiseen (relevance) ja opettajan luotettavuuteen ja varmuuteen (confidence) liittyviä keinoja käytettiin vain vähän.

Opetusharjoittelijan tai opettajan ja luokan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat myös opettajan opetustyyli ja itsestä kertominen. Nämä ominaisuudet vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten oppijat opettajaansa arvioivat - miten tehokkaana, hyvänä ja taitavana he häntä pitävät. Erityisesti opettajan rehellisyys itsestä kertoessaan on merkityksellinen. Lisäksi hänen opetustyylinsä välityksellä ilmenevä kompetenssinsa sekä verbaalinen ja nonverbaalinen ilmaisunsa nostavat käsityksiä opettajan tehokkuudesta. Opettajankoulutuksessa olisi Scottin ja Nussbaumin (1981) mukaan hyvä ottaa tietoisesti tarkasteltavaksi opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytyminen, sillä opettajan opetustyyli vaikuttaa myös kognitiiviseen oppimiseen.

2.4.5 Aineenopettajakoulutus Suomessa

Akateemisesti käsitetään ammatillisen pätevyyden koostuvan sekä teorian että käytännön tiedoista. Näin on suomalainen aineenopettajakoulutuskin perimmältään rakennettu. Pätevyyden jakautuminen kahteen selkeästi erillään olevaan tiedonalueeseen ei toimi, kuten ei mikään opetusammattikaan voi rajoittua vain toiseen niistä. Tarvitaan molemmat. Kuitenkaan käytännön tilanteet eivät ole selkeitä tai kulje hyvin organisoitujen teorioiden mukaan, vaan niille on ominaista epäjärjestys ja yllätyksellisyys, ne vaativat spontaanien ratkaisujen tekemistä. Näiden ratkaisujen, tekojen, kautta ilmenee opettajan ammattipätevyys. Jokaisella opettajan teolla on sekä sisäinen että ulkoinen merkitys ja

päämäärä. Opettajan ammattipätevyys, jonka ensi askelmalle aineenopettaja-harjoittelija saatellaan koulutuksensa aikana, sisältää myös arvoja. Tällaista kompetenssia ei hankita passiivisesti teorian avulla, vaan se edellyttää aktiivisia kokemuksia. (Leino 1996:73.)

Aineenopettajien koulutus rakentuu nykyisen yliopistollisen 160 opintoviikon laajuiseen maisterin tutkinnon mukaan. Varsinaisten akateemisten eri ainelaitoksissa suoritettavien aineopintojen - laajuudeltaan 55 opintoviikon syventävät opinnot ja 20 opintoviikon tutkielma yhdestä opetettavasta aineesta sekä 35 opintoviikkoa jostakin toisesta aineesta, lisäksi 15 opintoviikkoa kieli- ja viestintäopintoja - ohella siihen sisältyy aineenopettajankoulutuslaitoksen tai -linjan järjestämiä opettajan pedagogisia opintoja 35 opintoviikon verran. Nämä opinnot aineenopettajaksi haluava voi suorittaa varsinaisen maisterintutkintonsa jälkeen erillisinä opintoina.

Osallistuupa opiskelija opettajan pedagogisiin opintoihin tutkintoon sisältyvänä tai sen jälkeen tapahtuvina erillisinä opintoina, kuuluu näihin opintoihin yleistä kasvatuksen teoriaa, kansallisen koulutusjärjestelmän ja sen perusteiden tuntemusta, kasvatopsykologian ja -filosofian perusteita, ainedidaktiikkaa ja opetusharjoittelua. Opinnot antavat opettajaksi opiskelevalle kasvatuksen ja didaktiikan teorioiden ja tutkimusmenetelmien perustiedot siten, että opiskelija kykenee käyttämään niitä opetustehtävien suunnittelussa ja arvioinnissa. Opetusharjoittelun aikana opiskelija saa tarpeelliset tiedot ja taidot voidakseen toimia itsenäisenä opettajana koulu yhteisössä. Eri yliopistot tarjoavat sisällöltään hieman toisistaan poikkeavaa aineenopettajankoulutusta, mutta peruseriaatteet ovat samat vuonna 1995 voimaan astuneen tutkintoasetuksen mukaisesti. (Ks. Tella 1996.)

Opettajankoulutuksen keskeinen tavoite on saattaa alkuun opetusharjoittelijan kasvu kohti autonomista, kriittistä ja professionaalista opettajuutta. Tähän on viime vuosien aikana pyritty yliopistoissa - hyvällä menestyksellä - esimerkiksi järjestämällä opettajankoulutus erilaisiin moduleihin⁴, kokonaisuuk-

⁴Moduuli sisältää yleisen kasvatustieteen ja ainedidaktiikan opintoja sekä koulutyöskentelyä. Kullakin moduulilla on oma teemansa. Opetussuunnitelma koostuu useammasta modulista.

siin (Huhanantti et al 1995, Huttunen et al 1992) tai käyttämällä itsearviointiin ja reflektointiin perustuvaa opetusharjoittelijan portfoliota. Tämän työskentelymuodon, jossa opetusharjoittelija itse kokoaa omat suunnitelmansa, havaintonsa, reflektointinsa tulokset, esseet ja muut kirjalliset työnsä yhteen ja tarkastelee omaa toimintaansa koko opettajankoulutuksen ajalta, on todettu sitouttavan opetusharjoittelijan omaan ammatilliseen kasvuunsa (Kohonen 1993; Mäkelä 1994; Ojanen 1993a ja b).

Jokainen pyrkii selvittämään asioita oman mielenkiintonsa mukaisesti - niiden tavoitteiden mukaan, jotka hän on itselleen asettanut. Myös aineenopettajankoulutuksessa mukana olevilla opiskelijoilla on omat tavoitteensa opiskelussaan. Yksityiskohtaiset oppimistavoitteet eivät ole usein tietoisia, eivätkä ne voi sitä ollakaan, sillä opetusharjoittelijahan ei tunne kokonaisuudessaan opettajuuteen liittyviä asioita. Oppija ei oppimisprosessin alussa osaa asettaa oikeita kysymyksiä, vaan hän tarkastelee asiaa usein yhdeltä näkökannalta näkemättä tarkemmin yksityiskohtia tai monitahoista kokonaisuutta. Opetussuunnitelmien ja tavoitteiden laatija ei aina tätä ymmärrä, sillä hän hallitsee oppiaineskokonaisuuden ja sen sisäisen logiikan. (Järvilehto 1995:53).

Suunnittelija siis laatii hyvinkin yksityiskohtaisia ja rajattuja tavoitteita, joiden mielekkyyttä oppija ei osaa nähdä. Kyseessä voi olla yhtä hyvin peruskoulun äidinkielen opettaja, joka laatii opetussuunnitelmaa luokalleen, tai yliopiston aineenopettajankoulutusyksikön opetushenkilö, joka laatii aineenopettajakoulutuksen suunnitelmia ja tavoitteita. Jos opetusharjoittelijan oma oppimisprosessi on tuloksellinen, pitäisi hänen portfolionsa sisältää Järvilehtoa (1995:54) mukaillen uusia kysymyksiä ja tavoitteita itselle, sillä ihminen oppii kysymysten, ei vastausten, kautta. Ihmisen - opetusharjoittelijan - voi pakottaa toistamaan ja näyttelemään osaamistaan (erilaisia opetusmenetelmiä ja -tekniikoita), mutta ymmärtämään voi oppia ainoastaan omasta halusta (Järvilehto 1995:55).

Mitä suomalaisessa aineenopettajankoulutuksessa sitten tapahtuu? Otan esimerkiksi Joensuun yliopiston aineenopettajankoulutuksen, sillä sen tarkastelu tukee omaa tutkimustani. Lukuvuonna 1991 - 1992 aineenopettajan-

koulutukseen sisältyi kasvatustieteellisiä aineopintoja 20 opintoviikkoa sekä opetusharjoittelua ja siihen liittyviä opetusopin opintoja toiset 20 opintoviikkoa. Perusharjoittelu koostui kahden (2) opintoviikon perusharjoittelu I:stä ja kahdeksan (8) opintoviikon laajuisesta perusharjoittelu II:sta, molemmat ajoittuivat syyslukukaudelle.

Perusharjoittelu I:n tavoitteena oli, että ”opiskelija saa yleiskuvan luokan toiminnasta, opettajan tehtävistä, opettajan roolista kouluyhteisössä, opetustapahtumasta ja sen analysoinnista, opettamisen perustaidoista sekä opetusvälineistä ja -tiloista. Lisäksi tavoitteena on opiskelijan itsetuntemuksen kehittäminen sekä esiintymistaidon varmentaminen ja kehittäminen opetustilanteissa” (Joensuun yliopisto, 1991:228). Tähän vaiheeseen sijoittui myös puheviestinnän kahdentoista tunnin kurssi.

Perusharjoittelu II:ssa tavoitteeksi oli asetettu ”kehittää opetuksen perustaitoja omassa aineessa, valmiutta suunnitella ja toteuttaa oppitunteja sekä kehittää opetuksen evaluoinnin taitoja. Lisäksi harjoitellaan eri opetusmenetelmiä, lisätään oppilaantuntemusta eri luokka-asteilla olevista oppilaista sekä tutustutaan koulun eri toimintoihin ja muiden aineiden ja kouluasteiden opetukseen” (Joensuun yliopisto, 1991:228).

Kenttäharjoittelun - laajuudeltaan kolme opintoviikkoa - tavoitteena oli ”tutustuttaa opiskelija monipuolisesti opettajan ja kouluyhteisön työskentelyyn tavanomaisissa kouluolosuhteissa” (Joensuun yliopisto, 1991:229). Päättöharjoittelun - kuusi opintoviikkoa - tavoitteena oli ”perehtyä opetuksen pitkäjänteiseen ja kokonaisvaltaiseen suunnitteluun, oppimistulosten arviointiin ja oppilasarvosteluun sekä opettajan oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin.”

Opiskelijaa ohjataan kasvatuksellisten ja didaktisten ongelmien itsenäiseen ratkaisemiseen sekä yhteistyöhön muiden opettajien ja muun kouluhenkilöstön kanssa. Lisäksi kehitetään valmiutta oman työn arviointiin. Sekä harjoitellaan osallistumista koulun muuhun toimintaan päivänavaukset, teemapäivien toteutus, koulun juhlat, vanhempien tilaisuudet, kerhot”. Kenttäharjoittelu ja päättöharjoittelu ajoittuivat peräkkäin kevätlukukaudelle. Ohjaavat opettajat ja didaktiikan lehtorit seuraavat tunteja ja antavat harjoittelusta joko sanallisen

tai numeerisen arvion. Lukuvuoden 1991 - 1992 aikana opetusharjoittelijat saivat arvosanan skaalalla 1 - 5. (Joensuun yliopisto 1991:230).

Opetusharjoittelulla pyritään vaikuttamaan kokelaan opetustapaan ja opetuskokonaisuuksien hallintaan, opetustilanteiden ja luokan hallintaan ja kommunikointitaitoon. Samalla pyritään lisäämään harjoittelijan tuntemaa vastuuta opetustehtävästä. Häntä ohjataan myös arvioimaan opetuksensa tuloksellisuutta. Opetustaidon arvioinnissa tarkastellaan lisäksi kokelaan oppiaineiden hallintaa, mutta sen lisääminen lienee yliopiston ainelaitosten tehtävä. (Joensuun yliopisto 1991b). Opetusharjoittelu sisältää myös muodollisten ohjeiden mukaan toimimista, erilaisten menetelmien hallinnan testaamista sekä toisten opetuksen seuraamista ja siitä keskustelemista.

Tänä lukuvuonna 1996 - 1997 opinnot on nimetty aineenopettajan pedagogisiksi opinnoiksi, laajuudeltaan 35 opintoviikkoa. "Pedagogiset opinnot muodostuvat kuudesta kokonaisuudesta: kasvatuksen teoreettiset perusteet, kasvatustieteen perusteet, kasvatuksen tutkiminen, oppimisprosessin ohjaaminen, koulu yhteiskunnassa ja yhteisönä sekä vuorovaikutus ja opetusteknologia" (Joensuun yliopisto 1996:274).

Opetukseen liittyvä harjoittelu koostuu seuraavista jaksoista: orientoiva harjoittelu (2 ov), perusharjoittelu (2 ov), syventävä harjoittelu (4 ov) ja kenttäharjoittelu (2 ov). Orientoivan harjoittelun sisältönä "opiskelija jäsentää yleiskuvan luokan ja koulun toiminnasta kokonaisuutena, opettajan tehtävistä ja roolista kouluyhteisössä sekä oppilaasta luokkayhteisön jäsenenä. Hän perehtyy opetuksen analysointiin sekä opettajan työhön monimutkaisena ongelmanratkaisuprosessina" (Joensuun yliopisto 1996:275).

Perusharjoittelun sisältöä kuvataan siten, että "lähtökohtana ovat edellisen harjoittelujakson tavoitteet. Perusharjoittelussa opiskelija kehittää opetuksen perustaitojen ja eri opetusmenetelmien hallintaa sekä valmiuttaan suunnitella ja toteuttaa opetusta sekä analysoida ja evaluoida opetusta ja oppimista. Hän perehtyy koulun opetussuunnitelmaan eri oppiaineet ja kouluasteet käsittävänä kokonaisuutena sekä tutustuu eri aineiden opetukseen. Hän syven-

tää oppilaantuntemustaan sekä vahvistaa kommunikaatio- ja yhteistyötaitojaan” (Joensuun yliopisto 1996:278).

Syventävän harjoittelun tavoitteiksi on kirjattu “ ... opiskelija perehtyy lisäksi pääaineessaan opetuksen pitkäjänteiseen ja kokonaisvaltaiseen suunnitteluun, oppimistulosten arviointiin ja oppilasarvosteluun sekä opettajan oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin. Hän harjaantuu kasvatuksellisten ja didaktisten ongelmien vastuulliseen ja itsenäiseen ratkaisemiseen sekä opettajan työn edellyttämään monitahoiseen yhteistyöhön. Lisäksi hän kehittää valmiuttaan oman työnsä ja sen kehittymisen jatkuvaan arviointiin” (Joensuun yliopisto 1996:279). Kenttäharjoittelun sisältö on kuvattu lyhyesti “opiskelija tutustuu monipuolisesti opettajan ja kouluyhteisön työskentelyyn, peruskoulussa, lukiossa, ammatillisella keskiasteella, ammattikorkeakoulussa tai ulkomailla” (Joensuun yliopisto 1996:280).

Harjoittelijoiden parissa toimiessani olen havainnut, että heidän halunsa pohtia ja keskustella luokkatilanteiden ongelmista ja omasta toiminnastaan on suuri. Koulutuksen aikana erilaisissa ryhmissä on mahdollisuus keskusteluun, mutta tuleeko niissä keskusteltua riittävästi jokaisen omista kokemuksista, epävarmuuden aiheuttajista, hyvistä ja huonoista puolista? Vai liikkuuko keskustelu yleisemmällä didaktisella tasolla?

Opettajapätevyys tai ammattitaito tai kompetenssi alkaa rakentua jo opiskeluaikana. Vaikka moni tutkija on sitä mieltä, että kokemus opettaa opettajaa, ei voida kuitenkaan suoraan ja yksimielisesti osoittaa, mitkä kokemukset ovat arvokkaimpia opettajakokelaalle. Sellaiset opettajankoulutusohjelmat, jotka antavat kokelaalle vastuuta ja mahdollisuuksia tehdä ratkaisuja itse, tuottavat tuloksia nimenomaan opettajan pedagogisten taitojen ja tietojen hallinnassa. Tilanteet, joissa kokelaalle voidaan antaa pieniä ryhmiä ohjattavaksi, on tehokkaampaa opettajan ammattitaidon kehittymisessä kuin lähettää hänet johonkin kouluun vain seuraamaan opetusta (Oppewal 1993:134-135).

Opetusharjoittelija suomalaisessa aineenopettajakoulutuksessa pääsee itse työskentelemään useampien luokkien kanssa ja toisaalta hänen tulee myös seurata useita toisten harjoittelijoiden sekä myös työskentelyä ohjaa-

vien opettajien pitämiä oppitunteja. Opetusharjoittelijalle annetaan koulutuksen aikana tiedot erilaisista oppimis- ja opetusmenetelmistä ja niiden taustalla olevista teorioista, mutta hänen oma koulutuksensa - etenkin aineen hallinnan osalta - lepää vielä paljolti vanhan, sirpalemaista oppimista ja mallioppimista korostavan teorian ja käytännön varassa.

Oppijalle, olkoonpa hän koululainen tai opetusharjoittelija, on oppimisen kannalta tärkeää saada olennaisia taitoja ja tietoja. Ns. metakognitiivisia taitoja on mm. se, että oppija itse on tietoinen siitä, mitkä toiminnot edistävät hänen omaa oppimistaan. Metakognitiivista tietoa on taas tieto itsestä oppijana ja omien toimintojen kontrolloijana (Järvelä 1993:127.). Esimerkiksi ryhmässä oppimisessa jokainen tuo tilanteeseen omat tietonsa ja taitonsa ja ratkaisustrategiansa, jolloin on mahdollisuus kognitiiviseen konfliktiin. Ajattelutapojen välillä vallitsevat ristiriidat havaitaan samalla tavoin kuin yhtäläisyydetkin, jolloin oma ajattelu saa vahvistusta. Sosiaalinen vuorovaikutus antaa oppijalle emotionaalista ja motivaationaalista tukea. Tämä kaikki asettaa uusia ja erilaisia haasteita opetuksen järjestelylle, opettamiselle ja opettajan roolille (Järvelä 1993:128). Samalla tavalla haasteet siirtyvät opettajankoulutukseen, sen järjestämiseen, opettajan rooliin ja opetukseen siellä, myös puheviestinnän opettamisen osalta.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa itsenäinen, omaa toimintaansa refleктоiva opettaja on asetettu opettajaksi kasvamisen prosessin tavoitteeksi (mm. Niemi 1996; Ojanen 1993). Konstruktivistinen oppimiskäsitys on vallannut viime vuosina suomalaisen opetuskeskustelun, mutta opettajankoulutuksessa käytetään vielä paljon behaviorististakin lähestymistapaa.

Tällä hetkellä suomalainen aineenopettajankoulutus on tavallaan murrosvaiheessa. Tavoitteet on asetettu kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen mukaisesti, mutta käytännön toteutus on vaihtelevaa. Opettajankouluttajat - didaktikot, kasvatustieteiden opetuskeskus, ohjaavat opettajat ja opetusharjoittelijat ovat itse saaneet koulutuksensa behavioristisen teorian mukaan, eikä omaa toimintaansa ja ajatteluaan ole sormia napsauttamalla mahdollista muuttaa. Opettamisen viitekehys todentuu hitaasti.

Kohonen (1993:5-6) on jaotellut näitä kahta - behavioristista ja kokonaisvaltaista oppimista oheisen taulukon 1 esittämällä tavalla. Vaikka siinä tarkastellaan oppimista opettaja - oppilas -tilanteessa oppivelvollisuusiässä, soveltuu kaikki myös itse opettajankoulutukseen sisältyvän opetuksen tarkasteluun. Opetusharjoittelijan tulevan ammattipätevyyden rakentuminen perustuu konstruktivistiseen näkemykseen ja niin tulisi hänen oman koulutuksensakin perustua. Siirtymävaihe on kuitenkin olemassa. Reflektoidessaan omaa toimintaansa on harjoittelijan mahdollista havaita oman toimintansa sijoittuminen jatkumolla, joka alkaa tiedon jakamisesta ja päättyy oppimisen ohjaamiseen: siellä missä hän on vielä kaukana kokonaisvaltaisesta tarkastelusta on syytä tehdä tietoista toiminnan ja ajattelutavan muutosta.

Niin opetusharjoittelun kuin opettajaurankin alussa opiskelija on vielä eräällä tavalla henkiinjäämistasolla (survival level) eikä pysty refleктоimaan omaa opetustaan tai asettamaan itsenäisesti tavoitteita opetukselleen. Itsenäisen, vastuuntuntoinen opettaja, jolla on oma opetusfilosofiansa ja joka ymmärtää opettamisen taustalla olevat poliittiset ja eettiset arvot, on hyvin korkea laatuvaatimus. Todellisuudessa vain muutama noviisiopettaja ylittää tälle tasolle. (Tirri 1993.)

Opettajauran alussa harjoittelijan olisi sallittava keskittyä perehtymään perusmenetelmien hallintaan ja vuorovaikutukseen oppijoiden kanssa. Behavioristisen teorian kautta on helpompi operationaalistaa opettajan viestintäkäyttäytymiseenkin liittyvät toivottavat opettajan toiminnot. Opetusharjoittelun aikana harjoittelija tietää, mitä häneltä odotetaan ja ohjaajan on helpompi antaa palautetta kun tarkasteltavana on tietyt, molempien tuntemat toiminnot.

TAULUKKO 1. Opettamisen viitekehys: tiedon jakamisen ja oppimisen ohjaamisen vertailu. (Kohonen 1993: 5-6.)

Opetuksellisia ratkaisuja ja oletuksia	Perinteinen opetusmalli: tiedon jakaminen	Kokonaisvaltainen oppiminen: oppimisen ohjaaminen
1. Ihmiskuva	Ulkoa päin ohjautuva	Sisältä päin ohjautuva
2. Oppimiskäsitys	Behavioristinen oppimispsykologia	Konstruktivismi, humanistinen teoria
3. Valtasuhde, opettajan rooli	Ohjaajan arvovalta-asemaa korostava, tiedon ja kokemuksen siirto	Oppimisen ohjaaja, jäsentäjä ja tutkija; itsekin myös oppija oppijoiden joukossa
4. Prosessin kontrolli	Opettajan jäsentämä ja kontrolloima oppiminen	Oppijan vastuun ja itsenäistyvän oppimisen pyrkimys
5. Oppijan rooli	Oppilas tiedon (suhteellisen) passiivisena vastaanottajana; yksilöllinen työskentely	Aktiivinen, vastuullinen osallistuminen prosessiin; yhteistoiminnallisen oppimisen korostus
6. Käsitys tiedosta	Esitetään varmana, tiedon soveltaminen, tehtävien ratkaisu rajatusti	Tiedon rakentuminen prosessissa, ongelmien tunnistaminen, omat ratkaisut
7. Opetussuunnitelma-ajattelu	Oppiaineksen jaksotus, etukäteen määrätyt sisällöt	Oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä väljempi OPS
8. Oppijan oppimiskokemukset	Kognitiivisen asiantiedon, käsitteiden ja taitojen oppiminen: sisältö- ja tuotospainotteisuus	Oppimis- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen tiedollisen oppimisen ohella: prosessin korostus
9. Motiivitekijät	Ulkoiset: palkkiot ja pakotteet	Sisäiset: tyydytys, pätevyyden tunne
10. Arviointi	Tuotoksen korostus: tavoitekriteerit; myös suhteellinen arviointi	Prosessin pohtiminen: itsearviointi; tavoitepohjainen arviointi

Perusmenetelmien hallinta vahvistaa harjoittelijan itsetuntoa ja saa hänet luottamaan itseensä enemmän opettajana. Positiivinen asenne ja menestymisen tunne edesauttaa opettajana kasvamista. (Tirri 1993:38.)

Eksperttiopettajan esimerkki on opetusharjoittelijan kehityksen tärkeä elementti. Suomalaiset opettajankouluttajat pitävät tärkeänä, että harjoit-

telijat näkevät hyvin erilaisia tapoja toimia luokkatilanteessa. Toisten tarkkaileminen ei välttämättä johda heidän imitoimiseensa. Harjoittelijoita voidaan ohjata kriittisesti refleктоimaan seuraamaansa opetusta ja pohtimaan, mikä toiminta saattaisi sopia omaan opetustapaan. Harjoittelun, ja opettajaurankin alussa, on perusteltua keskittyä konkreettisiin asioihin ja vasta harjoittelijan edistyttyä vaatia häneltä toimintansa tavoitteiden ja arvojen perustelemista. Päinvastoin toimittaessa vaikutuskin saattaa olla päinvastainen - estämme opettajaksi kasvua ja lannistamme harjoittelijaa rohkaisemisen sijasta! (Tirri 1993:38-39.)

Jos opettajaksi kasvaminen nähdään prosessina, jossa on useita eri vaiheita, voidaan varhaisvaiheita tarkastella behaviorististen, selkeästi määriteltyjen, helposti saavutettavien käyttäytymistavoitteiden kautta. Kun opettaja hallitsee tietyt perustaidot, voi hän keskittyä etsimään omaa persoonallista opetustyyliään. Toisten opettajien, etenkin eksperttien opetuksen seuraaminen voi auttaa häntä. Kun persoonallinen opetustyyli on löytynyt, on opettajalla enemmän energiaa ja aikaa pohtia opetuksen taustalla olevia eettisiä ja poliittisia arvoja. Nämä kysymykset eivät ole ensisijaisen tärkeitä aloittelevalla opettajalle, jolle on tärkeämpää suoriutua luokkatilanteesta ja vuorovaikutuksesta oppijoiden kanssa. (Tirri 1993:39.)

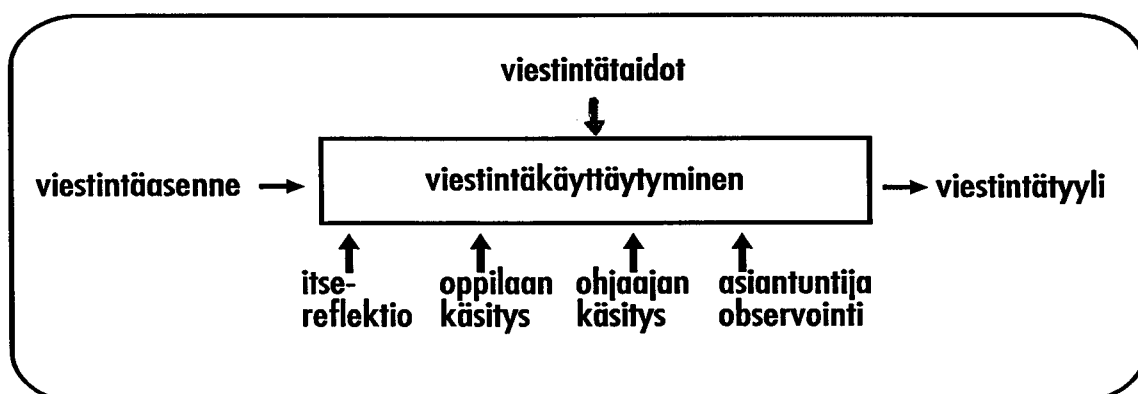
Suomalainen aineenopettajakoulutus on muutoksen keskellä: konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus kouluissa tuo uusia vaateita myös opettajien koulutuksen järjestämiselle ja sen sisällöille (ks. Kohonen & Niemi 1995). Opettajankoulutuksen tulee ohjata opettajaksi opiskeleva sekä etsimään että löytämään itsensä kannalta tarkoituksenmukainen tieto ja analysoimaan sitä ja sen arvoa. Aikaisempiin opiskelijan käsitysjärjestelmiin liitettävissä olevaa tietoa opetusharjoittelija voi hankkia kokemuksen kautta aistinvaraisesti, mutta myös ajattelemalla, pääättelemällä ja pohtimalla. (Kroksfors, 1994:51.)

Opettajan roolin muuttuessa enemmän ohjaavaksi ja opastavaksi vaatii se opettajalta jatkuvaa muutosvalmiutta sekä opetusmenetelmien että -sisältöjen ja opettajien oman asennoitumisen osalta. Miten aineenopettajakoulutuksessa on opetusharjoittelijan mielestä hoidettu viestintätaitojen koulu-

tus? Opettajan ammatillisen kehityksen ja viestintähuolitutkimusten mukaan opettajankoulutus antaisi opettajakokelaille vankat suunnittelun ja opettamisen taidot, mutta se ei näytä valmentavan heitä hallitsemaan vuorovaikutustilanteita tai selviämään opetussuunnitelmaan kuulumattomista tehtävistä ja tilanteista. Vuorovaikutustilanteiden hallinta on monen viestintätaito- osatekijän yhteisvaikutusta. Onnistuuko aineenopettajankoulutus ja sen opetusharjoittelu vaikuttamaan tulevien opettajien viestintätaitoihin?

3 Tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät

Tutkimukseni kohteena on siis aineenopettajaksi opiskelevan viestintäkäyttäytyminen. Opetusharjoittelijan asenne viestintää kohtaan vaikuttaa hänen viestintäkäyttäytymiseensä luokkatilanteessa, samoin kuin hänen asenteensa oppijoita, opettamista, koulua tai mitä muuta asiaa kohtaan tahansa. Kuviossa 4 olen pyrkinyt esittämään opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytymiseen vaikuttavia



KUVIO 4. Opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytymiseen vaikuttavat tekijät ja sen tutkimuksessa käytetyt menetelmät.

tekijöitä. Hänen kykynsä toimia tavoitteidensa mukaan ja ilmentää asenteitaan, tuovat observoijalle tietoa harjoittelijan viestintätaidoista. Opetusharjoittelunsa alussa harjoittelijalla ei voi olla omaa opetustyyliä, viestintätyyli kylläkin, mutta opetustilanteen luonne ja siellä vallitsevat roolit ovat erilaisia, joten tyylikin voi olla toinen. Sen sijaan harjoittelun päättyessä opetustyyli saattaa olla jo löytenyt.

Aikaisemmat opetusviestinnän tutkimustulokset (ks. esim. Anderson, Norton, Nussbaum, ja Staton-Spicer) viittaavat siihen, että opettajan oma arvostus, käsitys itsestään ja omasta viestijäkuvastaan, vaikuttaa opetukseen sitä enemmän mitä korkeampia ne ovat. Mikä käsitys suomalaisilla aineenopettajaharjoittelijoilla on omasta viestintätyylistään tai puheviestintätaidoistaan? Oman kokemukseni perusteella aineenopettajan puheviestintäkoulutus ja sitä kautta hankittu tietous puheviestinnästä, ja erityisesti opetusviestinnästä, on hyvin vähäistä. Käsitys omasta viestijäkuvastahan syntyy ilman ohjaustakin, tiedostamatta, mutta millainen se on? Millainen on opettajaksi opiskelevan arvostus viestivää opettajaminäänsä kohtaan? Opetusharjoittelijan ja opettajankin viestijäkuvaa kirkastaa oppijoilta saatu palaute. Tällöin on kuitenkin muistettava, että opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytymisen kuvaileminen ja arvioiminen voi tuottaa myös negatiivisia seuraamuksia hänen viestijäkuvakäsitykselleen. Opettajalle on tärkeätä saada tietoonsa myös mitä hänen oppijansa tekivät, tunsivat ja ajattelivat hänen toiminnastaan luokassa (Shulman 1987). Jos opetusharjoittelija saisi enemmän tietoa vuorovaikutustilanteesta oppijoiltaan, hän saattaisi paremmin ymmärtää omaa toimintaansa ja sen vaikutuksia. Tämä tietous voisi auttaa häntä muuttamaan ohjaustaan "tehokkaammaksi", edistämään oppijoiden ongelmanratkaisukykyä, ohjaamaan oppijoita tilanteiden ja ilmiöiden analysointiin sekä synnyttämään ja ylläpitämään heissä myönteinen asenne oppimista ja yhteistyössä toimimista kohtaan. (Hirvi 1996.)

Halusin tarkastella aineenopettajiksi valmistuvien opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä kaikkien toiminnassa mukana olevien osapuolten kannalta: harjoittelijan itsensä, oppilaiden, ohjaavien opettajien ja puheviestintä-

nän asiantuntijan. Näin sain kokonaiskuvan suomalaisten opetusharjoittelijoiden puheviestintäkäyttäytymisestä ja voisin tehdä sen perusteella päätelmiä heidän puheviestintätaitoistaan. Samalla saan taustatietoa opetusharjoittelijoiden, oppilaiden ja ohjaavien opettajien puheviestintäasenteista ja kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden käsityksiä opettajan puheviestintään liittyvistä normeista ja odotuksista.

Aikaisemmissa opettajan viestintään liittyvissä tutkimuksissa meillä Suomessa ja muualla on kohteena käytetty luokanopettajakoulutuksessa olevia opetusharjoittelijoita. Heidän koulutuksensa on tiivistä ja pitkäaikaista opettajan tehtävään kouluttautumista. Oman tutkimukseni kohteeksi valitsin yläasteen ja lukion opettajiksi eli aineenopettajiksi opiskelevat, joiden opettajakoulutus on kokonaisuudessaan yhden lukuvuoden mittainen ja sisältää useamman lyhyen harjoittelujakson tiedekuntien puolella suoritettavien aineopintojen ohessa. Kohderyhmän valintaan vaikutti myös aineenopettajien kanssa vuorovaikutuksessa toimivat oppijat. He ovat eri-ikäisiä ja eri kehitysvaiheessa kuin luokanopettajien hoivaamat ala-asteen oppilaat. Heidän kanssaan toimiminen edellyttää opettajaltakin erilaisia tietoja ja taitoja.

3.1 Tutkimuskysymykset

Aikaisempien opettajia ja luokanopettajiksi opiskelevia sekä heidän opetustaitoaan käsittelevien tutkimusten perusteella oletin, että aineenopettajaksi valmistuvan opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytyminen on erilaista opetusharjoittelun ensimmäisten ja viimeisten tuntien aikana.

Tutkimuskysymys 1. Millainen käsitys opetusharjoitteluaan aloittavilla opiskelijoilla on omasta viestintäkäyttäytymisestään? Entä millainen käsitys on niillä opiskelijoilla, jotka ovat päättämässä opetusharjoitteluaan?

Tutkimuskysymys 2. Millainen on oppilaiden käsitys opetusharjoittelijoiden toiminnasta luokassa heidän ensimmäisten harjoitustuntiensa jälkeen? Entä heidän viimeisimpien tuntiensa jälkeen?

Tutkimuskysymys 3. Millainen on opetusharjoittelua ohjaavien opettajien käsitys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä perusharjoittelujakson aikana? Entä päättöharjoittelun jälkeen?

Tutkimuskysymys 4. Millainen on ulkopuolisen observoijan näkemys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä opetusharjoittelun alkaessa ja sen päättyessä?

Tutkimuskysymys 5. Minkälaista tietoa ja ohjausta viestintäkäyttäytymisestään opetusharjoittelijat saavat opetusharjoittelun aikana?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Käytin tutkimuksessani neljää eri aineiston keruumenetelmää:

Saadakseni selville opetusharjoittelijoiden käsitykset omasta viestintäkäyttäytymisestään käytin Likert-tyyppistä Teacher Communicator Image -kyselyä, joka on laadittu Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella praktikum-työnä professori Sallisen johdolla. Kyselyn käyttö mahdollistaa myös tulosten vertailun aikaisemmin Jyväskylässä tehtyihin tutkimuksiin. Kyselyssä on 35 osiota, joista 18 on käänteisiä siten, että koodattaessa tietoja tilastollista analyysiä varten käännetään tulos vastakkaiseksi. Vastaamatta jätetty osio on koodattu en osaa sanoa -vaihtoehtona. Selvittääkseni opetusharjoittelun aikaansaamat mahdolliset muutokset opiskelijoiden omissa käsityksissä tein kyselyn kahdesti: opetusharjoittelujakson alussa syyslukukaudella 1991 ja sen

lopussa kevätlukukaudella 1992. (Harjoittelijan oma käsitys viestintäkäyttäytymisestään -kysely antaa vastauksen tutkimuskysymykseen no 1.

Liite 1.)

Muutamalla oppilaille välittömästi kunkin Joensuun yliopiston lukuvuoden 1991 - 92 aineenopettajaharjoittelijan pitämän oppitunnin jälkeen tehdyllä kirjallisella **kysymyksellä** pyrin saamaan selville sen, minkälaisen kuvan oppilaat olivat muodostaneet harjoittelijasta ja miten harjoittelija oli saanut tuntinsa tavoitteen toteutettua. Tähän kyselyyn vastasi kaikkiaan 548 Joensuun Normaalikoulun yläasteen ja lukion oppilasta. Kysely tehtiin, mikäli se ei aiheuttanut tarpeetonta häiriötä opetusharjoittelijalle tai luokalle. Varsinkaan keväällä 1992 arvosteltavien tuntien yhteydessä oppilaiden arvioiden keräämiseen ei ollut yhtä usein mahdollisuutta kuin syksyllä, sillä harjoittelijat olivat mitoitaneet tuntinsa hyvin tarkasti ja lisäksi oppilailla oli ymmärrettävästi aina kiire välitunnille. (Kysely antaa vastauksen tutkimuskysymykseen no 2. Liite 2.)

Keväällä opetusharjoittelun päättyessä **haastattelin** lukuvuonna 1991 - 92 Joensuun yliopistossa toimineita ohjaavia opettajia. Haastattelussa käsittelin ohjaavien opettajien yleistä käsitystä siitä, miten opetusharjoittelun aikana harjoittelijoiden viestintätaidot muuttuvat. Lisäksi pyysin heitä poimimaan harjoittelijoidensa joukosta muutaman, joiden viestintäkäyttäytymistä he kuvasivat tarkemmin. Harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä käsittelevien kysymysten ohessa tiedustelin, mihin opetustaidon osa-alueisiin he kiinnittävät ohjaukseen huomiota syyslukukaudella ja kevätlukukaudella. (Ohjaajien haastattelu antaa vastauksen tutkimuskysymyksiin no 3 ja 5. Liite 3.)

Olen **observoinut** Joensuun yliopiston lukuvuoden 1991 - 92 aineenopettajaharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä luokkatilanteessa opetusharjoittelujakson alussa ja lopussa yhteensä kaksi tuntia kultakin. Apuna observoinnissa olen käyttänyt sovellusta amerikkalaisesta arviointiluokituksesta (Communication Competency Assessment Instrument; Rubin 1982; Sallinen-Kuparinen & Korpela

ja Merikanto 1987). Siinä opetusviestintää kuvaavat käyttäytymisen osatekijät on ryhmitelty seitsemään luokkaan: opetustilanteiden hallintaa ilmaiseva käyttäytyminen (esimerkiksi ongelma- ja ristiriitatilanteiden selvittäminen, yksilöllinen suhtautuminen oppijaan), oppitunnin eteenpäin viemiseen liittyvä käyttäytyminen (esimerkiksi harjoittelijan joustavuus opetusmenetelmien käytössä, asioiden johdattelussa ja kysymysten teossa), nonverbaalinen käyttäytyminen, kuuntelemista ilmaiseva käyttäytyminen, palautekäyttäytyminen, verbaalinen käyttäytyminen (kielenkäyttö ja asioiden selventäminen esimerkiksi erilaisten ohjeiden, perustelujen ja esimerkkien käyttö). (Ks. liite 4.). Syyslukukauden alussa observoin 53 harjoittelijan oppitunnin. Näistä opetusharjoittelijoista kaikki eivät kuitenkaan jatkaneet seuraavalla kevätlukukaudella päättöharjoitteluun ja lisäksi joidenkin harjoittelijoiden kaikki tunnit olivat poikkeusjärjestelyin jo helmikuussa, joten onnistuin kevätlukukaudella observoimaan 40 harjoittelijan tunnin.

Nyky aikaisten kuvan- ja äänentallennusmenetelmien sijasta päädyin käyttämään luokkatilanteen tarkastelussa välitöntä observointia. Pienenkin videolaitteiston vieminen (tai edes ehdotus siitä) varsinkin opetusharjoittelijan ensimmäisille tunneille osoittautui liian suureksi harjoittelijan jännitystä lisääväksi tekijäksi. Luovuin ajatuksesta inhimillisistä syistä. Pelkkä ääninauhointi ei olisi ollut tarkoituksenmukainen, sillä suuri osa vuorovaikutuksesta tapahtuu nonverbaalisti ja näin tarkastelu olisi ollut hyvin rajoittunutta. Välitöntä observointia käyttäen oli koko tilanne sanoineen, äänineen, ilmeineen, eleineen ja hajuneen (joukossa oli myös kemian laboratoriotunteja ja erilaisia eläinnäytteitä käsitteleviä biologian tunteja) tarkkailuni alla koko ajan. Lisäetuna oli mahdollisuus välittömään kuvailuun ja palautteen antamiseen opetusharjoittelijalle observoidun tunnin jälkeen - ja ajansäästö.

Kirjasin oppitunnin aikana n. 15 minuutin välein tuntitapahtumat, opetusharjoittelijan ja oppilaiden havaittavissa olevat toiminnot. Havaintojen tekijänä jouduin välittömästi ratkaisemaan, mitä kirjataan muistiin ja mihin kategoriaan, joten kirjaukset saattavat olla osin pinnallisia ja tarkoituksettomiaakin. Vaikkakin merkinnät ja luokitukset ovat toisaalta hyvin subjektiivisia, ovat ne myös yhteneviä. Videokuvausta käyttämällä olisin mahdollistanut tilanteen

toistettavuuden ja toisten observoijien käytön, mutta kameran linssi tallentaa vain hyvin rajatun alueen luokkahuoneesta. Sen lisäksi, että videokameran vieminen Normaalikoulun luokkahuoneeseen häiritsee opetusharjoittelijaa, herättää se myös oppijoiden huomion - luokan takana istuvat toiset opetusharjoittelijat ja opettajat sen sijaan ovat oppijoille ihan tuttu ilmiö, joten observoija häviää muiden joukkoon. (Ks. Wragg 1995:9-16). (Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämisen observointi antaa vastauksen tutkimuskysymykseen no 4.)

Kevätlukukauden 1992 lopussa **haastattelin** lisäksi kyselyyn osallistuneita Joensuun yliopiston opetusharjoittelijoita. Haastattelu keskittyi harjoittelijan omaan käsitykseen viestintäkäyttämiseensä liittyvän ohjauksen määrästä ja sisällöstä. Selvitin myös millä tavalla he tätä tietoa ja ohjausta olivat saaneet. Lisäksi pyysin heidän omaa arviotaan omien viestintätaitojensa kehittymisestä harjoittelun aikana. Haastateltavaksi onnistuin saamaan 31 harjoittelijaa. (Liite 5.) (Harjoittelun päätyttyä opiskelijoille tehty haastattelu antaa tietoa tutkimuskysymyksiin no 1 ja 5.)

3.3 Tutkimusjoukko

Tutkimuksessa oli lähtötilanteessa mukana lukuvuonna 1991 - 92 Helsingin, Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa opetusharjoittelussa mukana olevia opiskelijoita seuraavasti: Joensuussa olivat mukana kaikki 102 Normaalikoulun yläasteella ja lukiossa harjoittelevaa englannin, ruotsin, venäjän, historian, biologian ja matemaattisten aineiden opiskelijaa. Jyväskylässä perusharjoittelu II:ssa oli mukana 161 koulutusohjelmaopiskelijaa ja Helsingin Normaalikoulujen kaikkiaan 300:sta opetusharjoittelijasta 150.

Syksyllä 1991 opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttämisen selvittävään kyselyyn lähetetystä 413:sta lomakkeesta palautui

kaikkiaan 210:n opetusharjoittelijan vastaukset: Helsingistä 39, Joensuusta 45 ja Jyväskylästä 126.

Vastaajista oli miehiä 58 ja naisia 152. Vastanneiden ikä vaihteli 21 ja 46 vuoden välillä (keskiarvo 25,5). Suuri vaihtelu selittyy sillä, että Jyväskylässä ja Helsingissä kysely tehtiin didaktiikan luennoilla, jolloin joukkoon on tullut ns. vanhamuotoisen auskultoinnin mukaisesti opetusharjoittelussa mukana olleita. Opetusaineittain vastaajat jakautuivat seuraavasti: kieliaineet 108, liikunta 42, matemaattiset aineet 28, biologia ja maantiede 17, historia 12, opinto-ohjaajat 3 (heillä oli harjoitteluaineena ruotsi, maantiede tai matematiikka).

Keväällä 1992 jätin Helsingin opetusharjoittelijat pois otoksesta. Syynä tähän oli vähäinen palautuneiden lomakkeiden määrä syksyllä. Lisäksi eri yliopistojen aineenopettajankoulutuksessa olevien opiskelijoiden vastausten ja opiskelupaikkakunnan välillä ei esiintynyt varianssianalyysissä tilastollisesti merkitseviä eroja ($F=.328;df=2;p<.05$) syksyllä tehdyn opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestään selvittävän kyselyn tuloksissa. Kaikkiaan keväällä palautui vastauksia 131 opetusharjoittelijalta, joista miehiä oli 48 ja naisia 83. Opetusharjoittelijat olivat nyt 22 - 47 -vuotiaita (keskiarvo 25,6). Opetusaineittain harjoittelijat jakautuivat seuraavasti: kieliaineet 40, liikunta 40, matemaattiset aineet 19, historia 17, biologia ja maantiede 15.

Kyselyyn omasta käsityksestä viestintäkäyttäytymisestään vastanneilla opetusharjoittelijoilla (syksyllä $N = 210$) oli aikaisempaa opetuskokemusta seuraavasti: ei lainkaan 30 %:lla, jonkin verran lyhytaikaisia (muutamasta tunnista tai päivästä muutama viikkoon) sijaisuuksia 67,6 %:lla ja pitempiaikaista (useammasta kuukaudesta vuoteen tai useamkin vuoteen) opettajakokemusta 2,4 %:lla. Samaan kyselyyn keväällä 1992 vastanneilla opetusharjoittelijoilla ($N = 131$) aikaisempaa opettajakokemusta ei ollut lainkaan 30,5 %:lla, lyhytaikaisia sijaisuuksia oli 64,1 %:lla ja pitempiaikainen kokemus 5,3 %:lla.

Syksyllä vastanneet harjoittelijat kertoivat suorittaneensa kommunikaatio-opintoja seuraavasti: 48,1 % ei lainkaan, 36,2 % pakolliset yleisopintojaksot (1-2 ov) ja 13,3 % pakollisten lisäksi muita kommunikaatio-opintoja. Puheviestinnän arvosana oli 2,4 %:lla harjoittelijoista. Kevään 1992

kyselyyn vastanneilla opettajakokelailla oli ilmoituksensa mukaisesti kommunikaatio - opintoja seuraavasti: 41,5 %:lla ei lainkaan, 48,1 %:lla pakolliset yleisopintojaksot ja 9,2%:lla muitakin kommunikaatio - opintoja. Puheviestinnän arvosana oli 1,5 %:lla.

Kaiken kaikkiaan aineenopettajaharjoittelijoista yli 60 %:lla oli jonkin verran opettajakokemusta eli tuntumaa tulevaan työhön. Sen sijaan noin puolella heistä ei oman ilmoituksensa mukaisesti ollut lainkaan kommunikaatio-opintoja. Tämä johtuu osin siitä, että kommunikaatio-opinnot käsitteenä, tai ainakin niiden yhteys opetusharjoitteluun, on ollut heille tuntematon tai epäselvä. Osin tulos selittyy sillä, että kaikkien aineiden opiskelijoiden opintoihin ei sisälly erillisiä kommunikaatio- tai viestintäopintojen nimikkeillä varustettuja kursseja. Kommunikaatio-opintoihin sisällytin sekä kirjallisen että puhutun viestinnän, sillä nämä opinnot kulkevat useissa yliopistoissa yhdessä.

Tarkastelen tutkimuksessani opetusharjoittelijoita ryhmänä ja vain joissakin esimerkkitapauksissa yksilöinä. Kyselyyn vastanneet eivät kaikki ole samoja syksyllä ja keväällä, sillä otanta oli satunnainen. Joensuun yliopiston osalta aineenopettajakokelaat ovat syksyn 1991 ja kevään 1992 otoksissa samoja, keväällä joukko on vain supistunut. Observoinnin kohteena olleet opiskelijat vastasivat myös kyselyyn. Nämä Joensuun opetusharjoittelijat osallistuivat harjoittelujaksonsa aikana kahdentoista tunnin puheviestinnän jaksoon, jossa tarkasteltiin luokkatilannetta opettajan kannalta, opettamista vuorovaikutustilanteena, opettajaa työyhteisön jäsenenä ja harjoitettiin opettajan omia tuottavia viestintätaitoja. Lisäksi puheviestinnän asiantuntija seurasi jokaiselta opetusharjoittelijalta syksyn harjoittelun aikana yhden oppitunnin ja antoi siitä palautetta kahdenkeskisessä keskustelussa.

Toinen tutkimukseeni osallistunut ryhmä muodostui niistä Joensuun Normaalikoulun opettajista, jotka ohjasivat aineenopettajaharjoittelijoita lukuvuonna 1991-92. Onnistuin haastattelemaan heistä kolmeatoista (13) seuraavasti: englantia 4, ruotsi 2, venäjä 1, biologia ja maantiede 4 ja historia 2.

Kolmannen tutkimukseeni osallistuneen ryhmän muodostivat Joensuun Normaalikoulun yläasteen 7. - 9. luokkien ja lukion 1. - 2. luokkien oppi-

laat, jotka osaltaan antoivat oman panoksensa tutkimukselle kuvaamalla opetusharjoittelijoiden toimintaa luokassa. Syksyllä keräsin kuvaukset opetusharjoittelijoiden käyttäytymisestä heidän ensimmäisten oppituntiansa jälkeen yhteensä 408 oppilaalta. Keväällä sain kuvauksen opetusharjoittelijoista heidän viimeisen tai lähes viimeisen tuntinsa jälkeen 140 oppilaalta. En erotellut vastaajia sukupuolen tai iän mukaan, vaan käsittelin heitä yleisesti joukkona 13 - 17-vuotiaita oppilaita.

3.4 Aineiston analysointi

Tutkimukseni kvantitatiivinen osa rakentuu aineenopettajakokelaiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestään selvittävään kyselyyn ja sen tulosten analysointiin. Suorittamani kyselyn mittari oli sisäisesti suhteellisen johdonmukainen (syksyn osalta reliabiliteettikerroin Cronbachin alfa oli .767 ja Spearmanin-Brownin split half -kerroin .785; kevään vastaavat kertoimet .845 ja .839). Kyselyn teoreettinen minimipistemäärä on 35 ja maksimipistemäärä 175. Tilastollisessa analyysissä tutkittiin mahdollinen sukupuolen, iän, opiskelupaikkakunnan, puheviestinnän opintojen ja opetuskokemuksen vaikutus opetusharjoittelijan käsitykseen omasta viestintäkäyttäytymisestään.

Opiskeluyltiopiston osalta on jo todettu, ettei tilastollisesti merkitseviä eroja esiintynyt. Sukupuolen vaikutus opetusharjoittelijan käsitykseen omasta viestintäkäyttäytymisestään ei ollut T-testissä havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja (syksyllä $t=.45$; $df=208$; $p<.05$, keväällä $t=-1.02$; $df=129$; $p<.05$). Syksyllä suoritetussa kyselyssä miesharjoittelijoiden pistemäärien keskiarvo oli 127.7 ja naisten 126.9. Kevään kyselyn osalta vastaavasti miesten keskiarvo oli 131.7 ja naisten 134.2.

Sekään, minkä ikäinen opetusharjoittelija oli, ei tuonut esiin tilastollisesti merkitseviä eroja (syksyllä $t=.40$; $df=199$; $p<.05$, keväällä $t=-.14$; $df=119$; $p<.05$). Opetusharjoittelijoiden suorittamien puheviestintäopintojen määrällä ei

ollut varianssianalyysissä tilastollisesti merkitsevää vaikutusta harjoittelijan käsitykseen omasta viestintäkäyttäytymisestään (syksyllä $F=.611;df=1;p<.05$, keväällä $F=.103;df=1;p<.05$). Samalla varianssianalyysillä tutkittiin myös opetuskokemuksen vaikutus. Syksyn kyselyn osalta se, oliko vastaaja opettanut aikaisemmin pidempään kuin muutaman päivän tai tunnin, oli tilastollisesti erittäin merkitsevää ($F= 14.659;df=1;p<.001$). Kevään kyselyn tuloksissa ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opetuskokemuksen ja vastausten välillä ($F=.344;df=1;p<.05$). Tulosten tarkastelun yhteydessä käsittelen vain kokemuksen vaikutusta.

Voidakseni verrata suomalaisten luokanopettajiksi opiskelevien käsityksiä aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiin ja saadakseni selville, mitkä opettajan viestintäkäyttäytymisen osa-alueet liittyvät yhteen, teetin aineistosta faktorianalyysin (vrt. Sallinen-Kuparinen 1987). Kaiken kaikkiaan aineistosta nousi syksyllä 13 faktoria, joiden ominaisarvo oli yli 1.0, ja kevään aineistosta 11 faktoria. Teetin kahden, kolmen ja neljän faktorin analyysit. Päädyin lopulta kolmen faktorin ratkaisuun.

Tutkimukseni kvalitatiivinen osuus rakentuu useammasta erilaisesta haastattelusta ja kirjallisena kerätyistä opettajan toiminnan ja ominaisuuksien kuvauksista ja observoinnista. Opetusharjoittelijoille keväällä tekemäni haastattelun analyysi perustuu harjoittelijoiden omiin kuvauksiin ja arviointeihin itseltään. Luokittelin kuvauksissa käytetyt ominaisuudet ja arvioidut asiat suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi toisen haastattelukysymyksen ("Aloittaessasi opetusharjoittelun - mitä ajattelit mennessäsi ensimmäistä kertaa luokkaan?") jaottelin opetusharjoittelijoiden vastaukset seuraaviin ryhmittymiin: asiantiedon hallinta, oppijat ja tilanteen hallinta, jännittäminen, tuntisuunnitelman toteutuminen, äänenkäyttö ja muu esiintyminen, muut läsnäolevat henkilöt. Lisäsin jaotteluluokkia sitä mukaa kun aikaisempiin luokkiin sopimattomia asioita ilmaantui harjoittelijoiden vastauksista. Luokiteltujen ominaisuuksien havainnollistamiseksi ja yhteenvetojen tekemisen helpottamiseksi käytin apuna eri värejä viivauksia haastattelulomakkeissa.

Ohjaavien opettajien haastattelussa käytin samantapaista yksinkertaista vastauksissa yleisimmin esiintyneiden asioiden mukaista luokittelua siten, että useampia mainintoja koonnut osa-alue nousi vahvaksi opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytymistä tarkasteltaessa. En katsonut tarpeelliseksi jaotella ohjaavia opettajia sukupuolen tai iän mukaan, sillä joukko oli kokonaisuudessaankin vähäinen ja erilaiset alaryhmittelyt vain pirstoisivat käsityksiä. Jaottelin heidät kuitenkin oppiaineensa mukaan, sillä tarkastelin myös opetusharjoittelijoita oppiaineen mukaan. Eri oppiaineiden opiskelijat saavat eri määrän pakollista viestintäopetusta ainelaitoksillaan.

Oppijoilta keräämäni opetusharjoittelijoiden toimien kuvaukset ja oppitunnista päällimmäisiksi mieleen jääneet asiat luokittelin samaan tapaan kuin harjoittelijoiden omatkin kuvaukset. Luokkia syntyi viisi: kuvaukset, jotka liittyivät harjoittelijan puhetapaan ja/tai ääneen, huomiot harjoittelijan käyttämisestä keinoista tunti-ilanteen hallitsemiseksi tai oppilaiden aktivoimiseksi ja huomioiduksi, harjoittelijan opetustaitoon liittyvät kommentit, tunti-ilanteeseen liittyvät tunneilmaukset ja opettajan ulkoiseen olemukseen tai persoonallisuuteen liittyvät kommentit. Yleisimmin mainintoja keränneet luokat kuvaavat vahvimmin oppijoiden käsitystä opetusharjoittelijoista. Vähemmän mainintoja keränneet tukevat ja värittävät tätä käsitystä.

Observoimieni harjoittelijoiden pitämien oppituntien aikana kirjasin tunti-tapahtumia ja luokittelin välittömästi harjoittelijan viestintäkäyttäytymistä johonkin etukäteen määrittämästäni seitsemästä luokasta. Tuntien jälkeen kävin merkintäni ja kuvaukseni läpi. Jälleen värejä ja + ja - käyttämällä merkitsin helpommin havaittavaksi, oliko esimerkiksi harjoittelijan nonverbaali käyttäytyminen tilanteessa tarkoituksenmukaista eli tukiko, havainnollistiko tai elävöittäkö se hänen muuta toimintaansa vai aiheuttiko se havaittavissa olevaa epätietoisuutta, kyllästymistä tai ärtyisyyttä oppijoissa? Jokaisen harjoittelijan osalta tein havaintoihin perustuvan yhteenvedon hänen vahvoista ja heikoista viestintäkäyttäytymisen osa-alueistaan. Lisäksi kokosin yhteen kaikkien saman oppiaineen opetusharjoittelijoiden vahvuudet ja heikkoudet saadakseni kokonaiskäsityksen ja voidakseni tarkastella mahdollisesti sekä puheviestintäope-

tuksen että ohjaavien opettajien tärkeinä pitämien asioiden vaikutusta opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämiseen. Lopuksi kokosin vielä arvioni kaikkien syksyllä 1991 observoimieni 53 opetusharjoittelijan viestintäkäyttämisestä ja vertasin sitä samalla tavalla kokoamaani arvioon keväällä 1992 observoimistani 40 harjoittelijasta.

Tavoitteenani oli valottaa opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämistä ja viestintätaitoja sekä heidän itsensä, oppijoiden, ohjaavien opettajien että ulkopuolisen observoijan kautta. Tähän olen pyrkinyt edellä esittämieni tutkimusmenetelmien avulla. Eri menetelmien yhteydessä kuvailen opetusharjoittelijoita joukkona. Halusin pureutua tarkemmin viestintäkäyttämiseen ja -taitoihin ja niissä todennäköisesti tapahtuviin muutoksiin yksilötasolla. Onnistuin kokoamaan kuudesta Joensuun Normaalikoulussa opetusharjoitteluaan suorittamassa olleesta opiskelijasta kuvaukset kaikilta neljältä taholta. Tulosten yhteydessä esitän kuvaukset näiden biologian, matematiikan ja ruotsin opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämisestä.

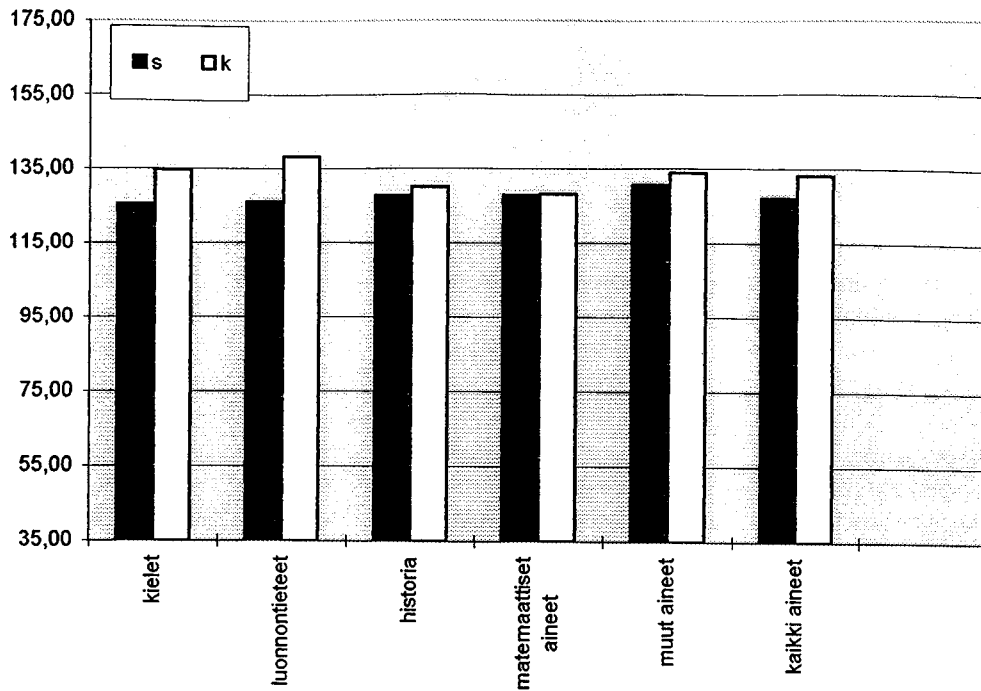
Opetusharjoittelua ohjaavien opettajien ja opetusharjoittelijoiden haastattelujen yhteydessä keräsin myös tietoa heidän käsityksistään opetusharjoittelijoiden saamasta ja/tai tarvitsemasta viestintätaitojen ohjauksesta. Tarkastelen myös näihin kysymyksiin saamiani vastauksia.

4 Tulokset

4.1 Opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestään selvittävä kysely

Opetusharjoittelijoiden omaa käsitystä viestintäkäyttäytymisestään selvittävän kyselyn teoreettinen minimipistemäärä on 35 ja maksimipistemäärä 175. Syksyllä kyselyn koko vastaajajoukon summapistemäärien keskiarvo oli 127,1 (s = 11.5, vaihteluväli 91.0-155.0). Aineryhmittäin keskiarvot olivat seuraavat: kielet 125,6; biologia ja maantiede 126,0; historia 127,7; matemaattiset aineet 127,9 ja muut aineet (liikunta ja opinto-ohjaajat) 130,6. Aineryhmien saamat arvot ovat itsessään mielenkiintoisia, sillä matemaattisten aineiden, biologian ja maantieteen opiskelijoilla ei ole erillistä yleisopintojaksoa puheviestinnästä, mutta kieliaineiden ja historian opiskelijoilla on. Tämä voi selittää yllä olevaa keskiarvojen ryhmittymistä: opetuksen tavoitteiden mukaan puheviestinnän opetukseen osallistuttuaan opiskelijalla on, joko kriittisempi tai realistisempi kuva itsestään, ja näin pistemäärä jäi alhaisemmaksi. Varianssianalyysin mukaan erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($F=1.652$; $df=209;4$; $p<.05$).

Kevään kyselyn summapistemäärien keskiarvo oli 133,2 (s=13.1; pistemäärien vaihdellessa 96.0 ja 170.0 välillä). Matemaattisten aineiden harjoittelijat olivat saaneet keskiarvoksi 128,2; historian 130,0; muiden aineiden (liikunnan) 133,8; kieliaineiden 134,7 ja biologian ja maantieteen 138,1. (Ks. kuvio 5.)



KUVIO 5 . Opetusharjoittelijoiden viestintätaitojen itsearviointi oppiaineittain.

Lukuja tarkasteltaessa havaitaan, että kaikkien pistemäärät ovat kasvaneet. Korkeimmat pistemäärät ovat kieliaineiden sekä biologian ja maantieteen harjoittelijoilla. Järjestys on toinen kuin syksyn kyselyn jälkeen. Ainakin heidän osaltaan opetusharjoittelu on vahvistanut positiivista käsitystä omasta viestintäkäyttäytymisestään ja viestintätaidoistaan ja vahvistanut opettajakuvaa. Erot aineryhmittäin eivät edelleenkään ole tilastollisesti merkitseviä ($F=1.632$; $df=126;4;p<.05$).

Opetusharjoittelijan käsitys omasta käyttäytymisestään opetusharjoittelun aikana on kuitenkin muuttunut. Ero syksyn ja kevään välillä aineryhmittäin tilastollisesti tarkasteltuna oli melkein merkitsevä ($\chi^2 = 10.696$; $df=4;p<.05$). Koska arvot yleisesti ottaen olivat korkeammat keväällä kuin syksyllä, ovat opetusharjoittelu ja sen ohjaus auttaneet heitä oman viestintäkäyttäytymisen ja omien taitojen vahvistamisessa ja niiden arvioinnissa. Vaikka koko syksyn ja kevään aineistoja verrattaessa ei tilastollisesti merkitsevää eroa ollutkaan, toi osiottainen t-testin tarkastelu esiin seuraavia eroja: Osioiden 4, 29 ja 30 kohdalla erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Käänteisiä näistä olivat osiot 29 ja 30. "Liikuskelen mielelläni oppilaiden joukossa opettaessani heitä" (Osio 4. $t=-1.61$; $df=278,p<.01$; S keskiarvo = 4.28 ja K keskiarvo =

4.47). “ Opettajan liikkuminen luokassa tekee oppilaat levottomiksi “ (Osio 29. $t=-2.12; df=278, p<.01$; S keskiarvo = 4.27 ja K keskiarvo= 4.50). “En tunne olevani oma itseni luokassa” (Osio 30. $t=-2.31; df=278, p<.01$; S keskiarvo = 4.22 ja K keskiarvo = 4.50).

Kaksi näistä osioista (4 ja 29) liittyy opettajan fyysiseen toimintaan luokkatilassa ja sen vaikutukseen oppilaiden käyttäytymiseen. Oman käsityksensä mukaan aineenopettajaharjoittelijat liikkuvat mielellään oppilaiden keskuudessa harjoittelun päättyessä enemmän kuin sen alussa. Heidän mielestään liikkuminen harjoittelujakson lopussa ei enää häiritse oppilaita yhtä paljon kuin jakson alussa. He myös tuntevat olevansa enemmän oma itsensä oppilaiden kanssa. Harjoitteluajana saadut kokemukset ja tehdyt havainnot ovat vahvistaneet uskoa omaan toimintaan.

Tilastollisesti melkein merkitseviä eroja t-testissä esiintyi osioiden 14,16 ja 32 (kaikki ovat käänteisiä) kohdalla. “Opetukseni teho laskee, jos poistun luokan edestä” (Osio 14. $t=-2.86; df=278, p<.05$; S keskiarvo = 4.11 ja K keskiarvo = 4.47). “Jos saisin valita, niin välitunnilla valmistelisin mieluummin seuraavaa tuntia, kuin keskustelisin oppilaiden kanssa” (Osio 16. $t=-1.74; df=278, p<.05$; S keskiarvo = 4.16 ja K keskiarvo = 4.37). “Välitön ilmapiiri rohkaisee oppilaita hälisemään” (Osio 32. $t=-2.16; df=278, p<.05$; S keskiarvo = 4.14 ja K keskiarvo = 4.39).

Kyseiset osiot kuvaavat opetuksen tehokkuudesta huolehtimista. Siihen vaikuttavaksi tekijäksi opetusharjoittelijat lukevat myös luokassa vallitsevan ilmapiirin. Opetusharjoittelijat huolehtivat oman käsityksensä mukaan oppilaiden viihtymisestä ja hyvien suhteiden luomisesta oppilaisiin enemmän harjoittelun lopussa kuin alussa. Tavoitteena hyvän ilmapiirin luomisella heillä on oppimisen tehostaminen. Harjoittelu on vaikuttanut heidän käsityksiinsä omasta toiminnastaan.

Saadakseni selville, mitä opettajan viestintätoimintojen osia opetusharjoittelijat itse liittävät yhteen, ja valottaakseni lisää ensimmäistä tutkimuskysymystäni, teetin aineistosta faktorianalyysin. Kaiken kaikkiaan aineistosta nousi syksyn osalta 13 ja kevään osalta 11 sellaista faktoria, joiden ominaisar-

vo oli yli 1.0. Teetin kahden, kolmen ja neljän faktorin analyysit. Päädyin kolmen faktorin ratkaisuun, sillä neljän faktorin ratkaisussa nousi latautuneille osioille runsaasti vahvoja sivulatauksia ja näin ollen selkeitä osioita jäi vain muutama neljanteen faktoriin. Siitä ei ollut kovin runsaasti lisätietoa tulossa muuhun analyysiin. Kahden faktorin ratkaisu taas ei puolestaan erotellut riittävästi osioita. Lisäksi Sallinen-Kuparisen johdolla tehdyssä tutkimuksessa päädyttiin myös kolmen faktorin ratkaisuun. Kolmantena perusteluna ratkaisulleni oli se, että kumulatiivinen prosentti kolmen faktorin ratkaisussa oli syksyn kyselyssä 26% (kahden faktorin ratkaisussa 20,4% ja neljän faktorin ratkaisussa 30,9%) ja kevään kyselyn osalta 33,1% (kahden faktorin ratkaisussa 26,6% ja neljän faktorin ratkaisussa 38,8%).

Ensimmäiseksi syksyn aineiston perusteella nousee faktori, jonka nimesin *vivahteikkuudeksi*. Faktoriin latautui vahvasti kuusi osiota. Osiot kuvaavat opettajan nonverbaalia toimintaa luokassa. “Minulle on luontaista elehtiä luokassa” (.67), “kerron opetukseni lomassa vitsejä ja juttuja” (.63) ja “liioittelun usein saadakseni oppilaat⁵ temmatuksi mukaan” (.56), liittyvät sekä verbaaliin että nonverbaaliin tietoiseen toimintaan. “En mielestäni osaa tarpeeksi elävöittää opetusta⁶ ilmeillä” (.64) ja “en osaa käyttää ääntäni riittävän ilmeikkäästi⁷” (.60). Tähän ryhmään liittyy heikosti myös “ilmaisen avoimesti tunteitani luokassa” (.33). Voimakkaasti latautuneet osiot liittyvät opetusharjoittelijan omiin tuottaviin taitoihin: miten omalla käyttäytymisellään edesauttaa oppimista. Päätelmä tukee Sallinen-Kuparisen (1987) tutkimuksessa opettajan kommunikaatiotyylisiä nimeämän toisen faktorin (vividness; eloisuus) tulkintaa.

Toiseen syksyn aineistosta voimakkaasti nousseeseen faktoriin sisältyy kahdeksan osiota. Ne käsittelevät opetusharjoittelijan *itseluottamusta*. “Tulen kaikkien oppilaideni kanssa hyvin toimeen” (.56), “huomaan helposti muutokset luokan ilmapiirissä” (.47), “jos tunnilla tapahtuu jotain yllättävää,

⁵Käytän tulosten tarkastelun yhteydessä oppijan sijasta oppilasta. Tekemässäni kyselyssä ja haastatteluisissa käytettiin oppilas -nimitystä.

⁶Käänteinen osio

⁷Käänteinen osio

pystyn siitä huolimatta pitämään ohjat käsissäni” (.55), “en kiusaannu siitä, että oppilaat esittävät tunnilla omista mielipiteistäni poikkeavia ajatuksia” (.40) sekä “saan tunnin aikana opetetuksi ne asiat, jotka olin suunnitellut” (.44). “Opiskeluni aikana olen tullut vakuuttuneeksi oikeasta ammatinvalinnastani” (.43) tukee itseluottamus-faktorin nimikettä: faktoriin liittyy asioita, jotka kuvastavat henkilön uskoa omaan mahdollisuuksiinsa toimia opettajana. Faktoriin liittyy myös osio “menetän joskus malttini oppilaiden kanssa⁸” (.33). Nämä faktorianalyysin ryhmittelemät osiot kuvastavat opetusharjoittelijan uskoa pystyvyyteensä huolehtia luokan työskentelyilmapiiristä “omin neuvoin” niin, että hänen toiminnalle asettamansa tavoitteet toteutuvat.

Kolmannessa faktorissa latautuivat syksyllä vahvasti opettajan liikkumiseen ja luokan tehokkaaseen toimintaan liittyvät kymmenen osiota. - Osioilla “mielestäni runsas elehtiminen vie oppilaiden huomion pois asiasta” (.61) ja “opettajan liikkuminen luokassa tekee oppilaat levottomiksi” (.59) sekä “opetukseni teho laskee, jos poistun luokan edestä” (.51) on kaikilla tekemistä asiaan keskittymisen ja työskentelyn tehokkuuden kanssa. Samaan faktoriin latautuvat vahvasti myös “välitön ilmapiirin rohkaisee oppilaita hälisemään” (.52) ja “jos saisin valita, niin välitunnilla valmistelisin mieluummin seuraavaa tuntia kuin keskustelisin oppilaideni kanssa” (.39) ja “olen pettynyt, jos tunti ei sujukaan täysin siten kuin olin suunnitellut” (.39). Edelleen samaan tehokkuuden ja opettajan ulkoisen toiminnan yhteyteen kuuluvat “liikuskelen mielelläni oppilaiden joukossa opettaessani heitä”⁹ (.34), “annan oppilaalleni tunnustusta vain silloin, kun hän on todella sen ansainnut” (.34), “minusta on parasta, että oppilaat puhuvat vain silloin, kun annan heille siihen luvan” (.30) ja “asemani opettajana kärsii, jos olen liian tuttavallinen oppilaille” (.32). Mielestäni nämä kaikki osiot liittyvät opetuksen *tehokkuuteen*: opettaja on olennaisen tärkeä ilmapiirin ja työrauhan ylläpitäjä sekä vuorovaikutuksen säätelijä, ja kaikenlainen toiminta, jonka hän uskoo synnyttävän levottomuutta, on taltutettava.

⁸Käänteinen osio

⁹ Ainoa tähän faktoriin latautunut suora osio, muut ovat käänteisiä.

Opettaja on kaiken toiminnan lähtökohta. Faktorit II ja III yhdessä sisältyvät Sallinen-Kuparisen (1987) tutkimuksen I faktoriin, jonka hän on nimennyt luottamusfaktoriksi (confidence). Siinä latautuvat vahvasti myös dominoivuutta mittaavat osiot.

Kevään aineiston pohjalta päädyin samoin kolmen faktorin ratkaisuun. Ensimmäisen faktorin kolmesta osiota liittyvät enemmän opetusharjoittelijan omaan ilmaisuun ja sen vivahteikkouteen kuin syksyllä: "en mielestäni osaa tarpeeksi elävöittää opetustani ilmeillä"¹⁰ (.70), "minulle on luontaista elehtiä luokassa" (.66) ja "en osaa käyttää ääntäni riittävän ilmeikkäästi opettaessani"¹¹ (.66) liittyvät edelleen vahvasti toisiinsa. Samaten faktoriin kuuluvat "liioittelen usein saadakseni oppilaat temmatuksi mukaan" (.60), "minusta tuntuu, että pystyn omalla persoonallisuudellani saamaan oppilaat innostumaan opetettavasta asiasta" (.64) sekä "kerron opetukseni lomassa juttuja ja vitsejä" (.57). Elävöittämistä on myös "ilmaisen avoimesti tunteitani luokassa" (.48). Edellä mainitut asiat ovat osana vaikuttamassa siihen, että "oppilaat muistavat minut yleensä hyvin jo ensimmäisen tunnin jälkeen" (.66). Syksyn aineistosta tehdyssä analyysissä ei vivahteikkuus-faktorissa ollut riittävää (>.30) latausta seuraavilla osioilla, jotka kevään aineistosta nousivat I faktoriin: "pystyn katseellani pitämään järjestyksen luokassa" (.60) ja "olen pettynyt, jos tunti ei sujukaan täysin siten kuin olin suunnitellut"¹² (.66). "Opetettavia asioita on niin paljon, että tunneilla on liian harvoin aikaa paneutua oppilaiden mielipiteisiin ja kysymyksiin"¹³ (.39) ei suoranaisesti liity opettajan omaan ilmaisuun, mutta tuo esiin opetustilanteen vuorovaikutuksellisuuden ja oppilaiden merkityksen siinä. Lisäksi kevään aineiston I faktoriin liittyy osio "en kerro oppilaille omista asioistani" (.45), sekä "mielestäni useimmat opiskelutoverini ovat määrätietoisempia

¹⁰ Käänteinen osio.

¹¹ Käänteinen osio.

¹² Käänteinen osio.

¹³ Käänteinen osio.

kuin minä” (.34)¹⁴. Kaiken kaikkiaan kyse on opettajan toiminnan *vivahteikkudesta* oppimisen kannalta.

Kevään aineistossa faktori II, opetusharjoittelijan *itsetunto*, yhdistää selvimmin vastaanottavat viestintätaidot ja niihin liittyvät latautuneet kahdeksan osiota: ”Havaitseen oppilaiden käyttäytymisestä, jos he eivät ole ymmärtäneet opettamaani asiaa” (.66). Opetusharjoittelijoiden vastausten perusteella liittyy itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihinsä sisältävään osiojoukkoon myös uskallus ja taito tarkastella opetustilannetta vuorovaikutustilanteena, kokonaisuutena. Tätä tukee sekin, että ”huomaan helposti muutokset luokan ilmapiirissä” (.66) on vahvasti latautunut. ”Menetän joskus malttini oppilaiden kanssa” (.54) sekä ”minulla on usein kiusallinen tunne, että oppilaat arvostelevat minua” (.35)¹⁵ ja ”en kiusaannu siitä, että oppilaat esittävät tunnilla omista mielipiteistäni poikkeavia ajatuksia” (.37) kuuluvat edelleen itseluottamusfaktoriin. Syksyn aineistosta poiketen faktoriin liittyi nyt myös ”liikuskelen mielelläni oppilaiden joukossa opettaessani heitä” (.35). Faktoriin ei nyt selkeästi liity osioita, jotka liittyvät yllättävistä tilanteista selviämiseen ja kaikkien suunniteltujen asioiden opettamiseen, koska nämä osiot latautuivat myös muissa faktoreissa.

Kolmas faktori, jonka nimesin *tehokkuudeksi*, saa keväällä hieman eri sävyjä, sillä latautuneet osiot ovat muuttuneet. Tehokkuutta tarkastellaan ulkoisten, näkyvien ja siten havainnoitavien toimintojen perusteella: ”Minusta on kiusallista, jos oppilaat keskeyttävät opetukseni kysymyksillään” (.55) ja ”minusta on parasta, että oppilaat puhuvat vain silloin, kun annan heille siihen luvan” (.46). Myös ”mielestäni runsas elehtiminen vie oppilaiden huomion pois asiasta” (.52), ”opetukseni teho laskee, jos poistun luokan edestä” (.48) ja ”opettajan liikkuminen luokassa tekee oppilaat levottomiksi” (.33) liittyvät kolmanteen faktoriin¹⁶. Tehokkuuteen ei nyt yhdisty kovin monta opettajan tuntemuksiin liittyvää osiota. Mukana on kuitenkin ”mielestäni opettaja saa

¹⁴ Molemmat käänteisiä osioita.

¹⁵ Molemmat käänteisiä osioita.

¹⁶ Kaikki tähän mennessä mainitut kolmanteen faktoriin latautuneet osiot ovat olleet käänteisiä.

ilmaista myös kielteisiä tunteitaan luokassa” (.44). Aineistostani sekä syksyllä että keväällä erottuneessa itsetuntofaktorissa on erona se, että syksyn aineistossa ei latautunut osio, joka liittyy harjoittelijan havaintoihin oppilaiden reaktioista, jos nämä eivät olleet ymmärtäneet asiaa.

4.2 Oppilaiden käsitystä opetusharjoittelijoiden käyttäytymisestä luokkatilanteessa valottava kysely

Syksyllä 1992 kysyin kaksi kysymystä sisältävän kortin avulla Joensuun Normaalikoulun yläasteen ja lukion oppilailta (N=408) heidän vaikutelmiaan opetusharjoittelijan toiminnasta heti tunnin jälkeen. Kysyin mitä heille jäi päällimmäisenä mieleen juuri päättyneeltä tunnilta? Suurin osa vastanneista kirjasi kuuliaisesti tunnin keskeisimpiä asiasisältöjä. Jotkut oppilaat kuitenkin mainitsivat oppineensa tai muistavansa täysin tunnin aiheeseen liittymättömiä, tai ainakin opetusharjoittelijan siihen tarkoittamattomia asioita. Esimerkiksi erään englannin tunnin jälkeen oppilas kertoi oppineensa että ”enkkukin voi olla tyhmää”. Oppi, joka ei varmaankaan ole toivottavaa.

Täysin aiheeseen, opetustapaan tai opettajaan liittymättömiä oppeja olivat mm. ”Irene on 15v. , vaihto-oppilaat kävivät kaupungilla, jänis” ja ”kavereitten jutut”. ”Mitä tulee kokeeseen ja aineiden palautuspäivä” ovat tärkeitä asioita, mutta eivät varmastikaan opetusharjoittelijan tekemän suunnitelman mukaan niitä painavimpia oppeja. ”Äänet nauhalla oli tosi typerän kuuloisia” tai ”rumaa murretta” tai ”hyvännäköinen nainen tekstikirjan sivulla 42” kommentit herättänyt ääninauha ja kirja ei ole opetusharjoittelijan tekemiä eikä edes valitsemia. Oppimistilanteessa ne vievät kuitenkin huomion pois itse oppimisen kohteesta ja ne koetaan harjoittelijoiden heikkoudeksi.

Mitäpä opettaja myöskään voi, jos ”opettajan hymy ja seksikäs olemus” jäävät mieleen tai ”hänen silmänsä olivat täytekkakkaa” jonkun oppilaan mielestä. ”Täytekkakusilmäthän” voivat innostaa opettelemaan vaikka englan-

nin verbitaivutusta. Sen sijaan opettaja voisi kiinnittää huomiota “puhetapaansa ja sairaaseen huumoriinsa” tai “pyllisteleekö” hän tarpeettomasti luokassa;”aivastukselle” ei kukaan voi mitään. Entä mitä silloin on pääteltävä ja miten on toimittava kun oppilas kirjaa “ ei mitään” oppineensa tai muistavansa?

Toisella kysymyksellä halusin saada selville, millaisia asioita oppilaat opettajan tai opetusharjoittelijan käyttäytymisestä tarkkailevat. Kysymys oli muotoa “Äskeinen opetusharjoittelija oli ----, koska ----.” Oppilaat käyttivät kuvauksissa ensisijaisesti oppitunnin aiheeseen ja sen esittämiseen ja etenemistahtiin liittyviä ilmauksia: “opetti asiat melko selkeästi, opetti asian perusteellisesti, opetti silleen että tajus, ei osannut opettaa, kertoi asiat sopivalla vauhdilla, opetti niin että asiasta jaksoi kiinnostua, oli järjestänyt monipuolisen tunnin, pisti itsensä alttiiksi selittäessään paljon asioita itse, puuttui joustava opetustyyli, keskinkertainen, opetti asian mutta oli liian hidas, ihan hyvä - sai luokan kuuntelemaan, opetti aivan asiallisesti turhia niuhottamatta, suunnitellut tunnin kivaksi, kokematon, kohtuullisen varma mutta opetus kuivaa, hyvä - ei antanut läksyjä...” Kuvaukset ja arviot ovat hyvin monipuolisia ja usein saman opettajan kohdalla hyvinkin ristiriitaisia - yhdestä oppilaasta on hyvä edetä hitaasti, toinen taas kokee saman liian hitaaksi.

Toinen kuvauksissa käytetty ominaisuusrykelmä käsitti kurin- ja järjestyksen pitoon sekä oppilaiden huomioimiseen ja aktivoimiseen liittyviä ilmauksia:” ei ollut liian ‘tiukkapipoinen’, antoi tehdä aika itsenäistä työtä, kylläsi koko ajan, ei komentanut möykkääjiä, ei raivostunut, ei pitänyt kunnolla kuria meille, ei valittanut jos puhui jollekin muulle, laittoi meidät itse tekemään, ei häseltänyt, ei kirjoituttanut liikaa, kirjotti itsekkin, pakotti kirjottamaan liian nopeasti, ei ollut tiukka eikä tyhmä, ei antanu pelata, hän antoi kaikkien vastata tasapuolisesti, pystyi pitämään luokan hiljaa, kyseli jokaiselta, tuli toimeen meidän kanssa, ällöttävää - kysyi vaikka ei viitannu”. Osaa oppilaista häiritsee liiallinen ‘möykkä’ tunnilla, mutta jotain heidän pitää saada tehdä, pelkkä istuminen ja kirjoittaminen ei kiinnosta. Opetusharjoittelijan tulisi kunnioittaa luokan oman opettajan luomia pelisääntöjä eli kysyä vain niiltä, jotka viittaavat = haluavat itse sanoa jotain, jos oma opettaja on siten toiminut. Puheviestintätaitojen harjoitta-

misen kannalta opetusharjoittelija teki mielestäni kunnioitettavan rohkeasti kysyessään niiltäkin, jotka eivät viittaa, mutta hän toimii luokan sisäisten sääntöjen vastaisesti - eikä siitä pidetty. Nämä asiat ovat juuri niitä, joista luokan oppilaiden keskuudessa tuli runsaasti ristiriitaisia kommentteja saman opettajan käyttäytymisestä.

Kolmas runsaasti mainintoja saanut piirre oli opettajan äänenkäyttö ja puhetapa. Tavallisimmat ilmaukset liittyvät nimenomaan opetusharjoittelijan puutteisiin, mutta myös positiivisia havaintoja mainittiin: ”puhui selvästi, puhui hyvää englantia, äänsi hyvin ja hänellä oli miellyttävä ääni, kovempaa voisi puhua, oli hiljainen, ei lausunut läheskään puhtaasti englantia, puhui ruotsia liikaa, lausui ruotsalaisittain, sössötti inhottavasti, ei pahasti huutanut, funktio = vunktio hänen selityksissään, murretta pois puheesta, oli kovaääninen, ääni oli semmonen ett sitä jakso kuunnella, änkytti - piti sanojen välillä ihme taukoja, jutteli oman äänensä kanssa itsekseen, selkeä puheinen, artikuloi ärsyttävästi, jättänyt äänensä kotiin, puhui selkeästi loppuun, puhui hiljaa, puheesta ei saanut selvää, maiskutti koko ajan, piipitti, kimitti”. Ääneen ja puheeseen liittyvät arviot olivat samasta opettajasta hyvin yhteneviä!

Neljänteen ryhmään olen koonnut opettajan persoonallisuudenpiirteisiin ja ulkonäköön liittyvät havainnot: ”hiirimäinen, toimielias, melko kiva, O.K., inhottava, tyhmä, ihan jees, iloinen ja mukava, ärsyttävä, hieman epävarma, opettavaisen näköinen ja tuntuinen, yhdentekevä, lisää itseluottamusta tsemppiä!, mielenkiintoinen, turbotimantti, Tarvajärvi, rauhallinen, jäykkä, luonteva, lihava - ei noudata terv. ruokavaliota/liiku, punainen, jännitti, siedettävä, pitkästyttävä, hauska, huumorintajuinen, reipas, ganska kiva, vihmerä, kärsivällinen, yli energinen, myönteinen, ihana, kohtalaisen kiva”. Kovin moneksi on opettajan tultava voidakseen olla edes ihan kiva! Tunnin jälkeen saattoivat ilmaukset samasta opettajasta olla hölmö ja ihana.

Osa palautuneista korteista oli ainakin toiselta puolen tyhjiä tai korteissa todettiin harjoittelijan nimi tai sukupuoli tai se seikka, että hän oli ”harkka”, joten vastaamista ei aina koettu mielekkääksi. Varsinkaan peruskou-

lun 13 - 15-vuotiaat eivät kauhean mielellään tunnin jälkeen vastaile tutkijan kysymyksiin, kun pitäisi kiirehtiä välitunnille.

Keväällä oli huomattavasti hankalampaa saada oppilaille ja oppilailta aikaa korttien täyttämiseen. Oppilaiden (N=140) kuvaukset päättöharjoittelunsa loppuvaiheessa olevista harjoittelijoista ja mieleen jääneistä asioista pysyttelivät hyvin asiallisina: valtaosa kuvasi lyhyesti oppitunnilla käsitellyn asian ja/tai harjoittelijan käyttämän menetelmän. Vain muutama oppilas ilmoitti poistuvansa tunnilta mitään oppimatta. Yleisesti tarkastellen kuvaukset ryhmityivät samoin kuin syksylläkin, mutta keväällä opetusharjoittelijan opetustaitoon liittyviä seikkoja kuvattiin enemmän, ja toisaalta ääneen sekä puhetapaan liittyvät maininnat jäivät hyvin vähäisiksi.

Asiaan ja sen hallintaan liittyi seuraavanlaisia kommentteja: “ melko hyvä, opetti perinpohjaisesti, ei käsitellyt kunnolla textin ymmärrystä, piti tunnin perinteiseen tapaan, ei ollut mitään loogista järjestystä, yritti saada liiaksi asiaa, sekava, oli hyvä neuvomaan, osasi opettaa hyvin, älysi miten opetetaan, osasi asiansa, pysyi asiassa ja opetus oli selkeä, opetti sujuvasti, ei ollut liian pikkutarkka ja tylsä, havainnollisti asiat hyvin, käytti erikoista opetustyyliä, erinomaisen pätevä, valmistellut tunnin hyvin ja asiantuntevasti, kykenee opettamaan, huippu, paras tunti koskaan!” Oppilaiden antamista, enimmäkseen positiivisista kuvauksista voi päätellä harjoittelijoiden toiminnassa tapahtuneen muutosta.

Oppilaiden huomioimisen ja innostamisen sekä toisaalta järjestyksenpidon osalta kommentit olivat keväällä vähäisempiä, mutta niistä on pääteltävissä selvästi opetusharjoittelijoiden kehittyneen tässä taidossa. “Ei kysynyt niiltä jotka ei viitannu, yrittää ymmärtää, ei kysellyt, selitti paljon niin että ymmärsi, teetti ryhmätyön ja sitä oli kiva tehdä, ei rajottanu, piti hauskan tunnin, osasi tuoda jonkinlaista mielenkiintoa aiheeseen, piristävä tunti”, mutta mukana oli kuitenkin havaintoja siitäkin, että “ ei saanut kuria, vahti kuria liian tarkkaan, ei saanut luokkaa mukaan, ei ymmärrä oppilaita.”

Opettajan äänenkäyttöä tai puhetapaa oppilaat kommentoivat vähän “puhui selkeästi, ei turhia änkyttänyt, maiskuttaa, monotoninen puheta-

pa, puhui vähän ja kuivasti, ei kuulunut luokan taakse, ääntä lisää”. Havainnot olivat pääasiassa kielteisiä, mutta melko neutraaleja.

Harjoittelijoiden persoonallisuudenpiirteitä oppilaat kuvasivat edelleen käyttäen vahvasti asteikon ääripäitä: “ oli luonnollinen, ei jännittänyt, asiallinen, hermostuttava, melko persoonaton, sietämätön, aika onneton, ärsyttävä, ei mikään mukaansatempaava, järkyttävä, aika tavallinen, liian hempeä, huomaamaton, kiva, siedettävä, nyhverö, todella mukava, ystävällinen, kunnianhimoinen, hirmu kiva, tehokas, iloinen, innostava, oli itsekin kiinnostunut asiasta, omaperäinen, varma itsestään, havainnoiva, hassu, eloisa”.

4.3 Ohjaavien opettajien käsitystä opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä ja sen ohjauksesta tarkasteleva haastattelu

Haastattelin keväällä 1992 opetusharjoittelujakson päättyessä kolmeatoista Joensuun Normaalikoulun yläasteen ja lukion ohjaavaa opettajaa: neljää englannin kielen, neljää biologian ja maantieteen, kahta ruotsin kielen, kahta historian ja yhtä venäjän kielen opettajaa. Englannin kielen opettajien yleinen kuvaus lukuvuoden 1991-92 harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä oli keskimäärin hyväksyvä. Harjoittelijoiden kontakti luokan kanssa toimi ja heidän kielitaitonsakin oli muuten hyvä, mutta oppilaiden tason huomioiminen tuotti hankaluuksia. Yksittäisistä taidoista ohjaajat nostivat esiin harjoittelijoiden oppilaille antamien ohjeiden vaikeaselkoisuuden. Ruotsin kielen ohjaavat opettajat kuvasivat harjoittelijoidensa omaavan alusta lähtien hyvän otteen opettamiseen; lisäksi heidän otteensa sekä viestintänsä parani kevättä kohti mentäessä. Harjoittelijoiden toiminta muuttui opettajamaiseksi, mukaan tuli auktoriteetti. Venäjän kielen ohjaava opettaja kuvasi kahden harjoittelijansa vaikeuksia erityisesti mukauttaa opetustaan eri luokka-asteille. Toisin sanoen *kielten* opetushar-

joittelijat antoivat ohjaajiensa käsitysten mukaan viestintäkäyttämisen hyvän kuvan viestintätaitoistaan. Opetustaidon osalta ohjaavat opettajat toivoivat harjoittelijoiden huomioivan oppilaita enemmän sekä omassa viestintätavassaan että aiheen käsittelyssä.

Luonnontieteiden opetusharjoittelijat olivat ohjaajiensa mielestä suhteellisen valmiita vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Ohjaajien havaintojen mukaan harjoittelijat keskittyivät alussa asian hallintaan, myöhemmin harjoittelun edetessä pelko väheni ja viestintä vapautui. *Historian* harjoittelijat olivat ohjaajiensa mielestä viestintätaitoiltaan hyvin moninaisia - osa oli hyvin pystyviä, osa taitamattomia. Ohjaajat uskoivat harjoittelijan taitojen olevan olemassa, sillä he havaitsivat kehitystä.

Kaiken kaikkiaan kyseisen lukuvuoden opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämistä kuvattiin positiiviseksi ja heidän viestintätaitonsa arvioitiin keskimääräisesti hyviksi. Opetusviestintä ja viestintätaidot vaativat kehittyäkseen pidemmän ajan kuin yhden lukuvuoden ohjaajien käsityksen mukaan.

Pyytäessäni ohjaavia opettajia vertailemaan harjoittelijoiden viestintäkäyttämistä yleensä opetustilanteessa syksyllä ja keväällä, sain vastaukseksi, että muutosta on nähtävissä: harjoittelijan itsetunto kasvaa harjoitteluvuoden aikana ja hän saa lisää uskallusta kohdata oppilaansa. Eräs ohjaava opettaja oli kuitenkin sitä mieltä, että jos joku harjoittelija epäonnistuu ensimmäisten tuntiensa aikana, kohtelevat oppilaat häntä sen mukaisesti koko harjoittelujakson ajan - ja viestintäkäyttämisen muutos on turhaa.

Kaikki ohjaavat opettajat sanoivat harjoittelijoiden viestintäkäyttämisen muuttuneen lukuvuoden aikana. Arkuuden vähennyttyä harjoittelija pystyy huomaamaan oppilaat paremmin. Hän kykenee silloin antamaan oppilaille sekä verbaalista että nonverbaalista myönteistä palautetta. Englannin kielen ohjaavat opettajat arvioivat harjoittelijoiden palautteenantotaidon kehittyneen sekä määrältään että laadultaan. Keväällä harjoittelija osasi paremmin antaa palautetta, etenkin oppilaan vääriin vastauksiin. Ruotsin kielen harjoittelijat antoivat ohjaajien käsityksen mukaan keväällä monipuolisempaa palautetta kuin syksyllä. Venäjän kielen harjoittelijat käyttivät nonverbaalia kanavaa

enemmän keväällä. Luonnontieteiden harjoittelijoista 3/4 antoi keväällä enemmän ja rohkaisevampaa palautetta kuin syksyllä. Historian ohjaajat olivat kiinnittäneet huomionsa siihen, että syksyllä harjoittelijat hyväksyivät väärätkin vastaukset ja kaikki harjoittelijoiden antama palaute oli myönteistä. Syynä tähän ohjaavat opettajat pitivät harjoittelijan turhaa, nähtävissä ollutta pelkoa ja arkuutta.

Harjoittelijat valitsivat rohkeampia ja monipuolisempia opetusmenetelmiä keväällä kuin syksyllä. Kaikki muut ohjaavat opettajat, paitsi englannin kielen, pitivät tällaista toimintaa selviönä - keväällä on arvosteltavat tunnit ja niillä tunneilla harjoittelijan pitää näyttää monipuolisuutensa ja taitonsa. Englannin kielen ohjaajien mielestä keväällä olisi luontevampaa pelata varman päälle ja käyttää vain tuttuja ja koeteltuja menetelmiä. Kaiken kaikkiaan harjoittelijat käyttivät keväällä enemmän oppilaskeskeisiä menetelmiä.

Enemmistö ohjaavista opettajista oli havainnut muutoksia myös harjoittelijoiden kyvyissä reagoida oppilaiden tekemiin kysymyksiin. Keväällä harjoittelijat olivat vapautuneempia ja uskalsivat vastata niihin. Englannin kielen ohjaajista yksi mainitsi kaikkien harjoittelijoiden reagoinnin muuttuneen, yksi kertoi havainneensa muutosta vain joillakin harjoittelijoilla ja kahden mielestä harjoittelijan kyky reagoida oppilaiden toimintaan on persoonallisuudesta riippuvainen, eikä se muutu kovin paljon harjoittelun aikana. Ruotsin ja venäjän kielten sekä luonnontieteiden ohjaavien opettajien mielestä keväällä harjoittelijoiden jännitys oli lieventynyt ja 'näköala' laajentunut, joten harjoittelijat uskaltivat reagoimaan oppilaiden tekemiin kysymyksiin joustavammin ja vapaammin. Historian harjoittelijat keskittyivät syksyllä omaan suoritukseensa, joten oppilaat unohtuivat. Keväällä he pyrkivät johdattelemaan oppilaita uusiin kysymyksiin.

Ohjaavien opettajien mielestä opetusharjoittelijoiden kyky saada oppilaat innostumaan aiheesta ei suuresti muuttunut, ulkoisia temppuja kyllä ilmaantui lisää harjoittelun edetessä. Harjoittelijan oma innostus ja varmuus asiastaan olisi ohjaajien mielestä paras innostaja. Englannin kielen harjoittelijat kehittyivät tässä suhteessa, mutta oma asenne elämään olisi se tärkein moti-

voinnin lähde. Ruotsinkin harjoittelijat oppivat uusia temppuja. Voimakkaimmin venäjän ohjaava opettaja toi esiin sen, että venäjän harjoittelijat olivat kehittyneet, etenkin ala-asteella toimiessaan, innostamaan oppilaitaan. Luonnontieteiden opetusharjoittelijoita ohjaavien opettajien mielestä taito kehittyi jonkin verran. Heidänkin mielestään harjoittelijan oma innostus olisi tehokkain oppilaiden innostaja, mutta ongelmana on se, että kaikki harjoittelijat eivät ole innostuneita aiheestaan tai opettamisesta yleensä.

Vuorovaikutuksen osalta ohjaajat totesivat joittenkin opetusharjoittelijoiden kehittyneen huomattavasti. Joidenkin luonnontieteiden ohjaajien mielestä harjoittelijoista osa pyrkii ulkoisesti, teennäisesti vuorovaikutuksen ilmentämiseen. Ohjaavat opettajat näkevät vuorovaikutuksen pitkän prosessin tuloksena ja hyvin henkilökohtaisena asiana.

Harjoittelijoiden kielenkäytössä ja ilmaisun ymmärrettävyydessä tapahtunutta muutosta ohjaavat opettajat pitivät yleisesti hyvin vaikeana arvioitavana, mutta sekä ymmärrettävyys että selkeys näyttivät ohjaajien mielestä lisääntyneen keväällä. Englannin kielen harjoittelijoiden ilmaisun selkeys parani keväällä samalla kun sekakielisuus väheni. Ruotsin kielen ohjaavat opettajat sanoivat joidenkin harjoittelijoiden taidon kehittyneen, joillakin pysyneen samana ja joillakin menneen takapakkia. Luonnontieteiden harjoittelijoilla näytti ohjaajien mukaan tapahtuneen suurin muutos: syksyllä käytetyn yliopistokielen tilalle tuli keväällä käyttöön oppilaiden paremmin ymmärtämä kieli.

Harjoittelijoiden nonverbaalia viestintää (äänen-, ilmeiden, eleiden ja tilan käyttö) tarkasteltaessa lähes kaikki ohjaavat opettajat sanoivat parempaan suuntaan tapahtuneen huomattaviakin muutoksia. Englannin kielen harjoittelijoiden äänenkäyttö oli joidenkin osalta huomattavasti parantunut, toisetkin harjoittelijat olivat tiedostaneet äänenkäyttöön liittyvät ongelmansa, mutta muutos ei vielä ollut kuultavissa. Ohjaavien opettajien havaintojen perusteella harjoittelijoiden äänenkäytön varmuus lisääntyy ja vivahteikkaus kasvaa kokemuksen myötä.

Ilmeiden ja eleiden käytössä englannin kielen opettajat kuvailivat harjoittelijoiden saavan samalla tavalla kokemuksen kautta enemmän luonte-

vuotta ilmaisuunsa. Eräs heistä kuvaili harjoittelijoiden ilmaisun olevan hyvin kahlittua: harjoittelija ei uskalla poiketa suunnitelmastaan ja esimerkiksi iloita ja riemastua jostakin tunnilla esille tulleesta asiasta tai oppilaan vastauksista. Kaiken kaikkiaan keväällä, kun harjoittelijat tuntevat oppilaansa paremmin, he uskaltavat ilmaista itseään vivahteikkaammin arvostelupaineesta huolimatta.

Luokkatilan käytössä oli samalla tavalla havaittu eroja harjoittelijoiden kesken. Muutos harjoittelujakson vaikutuksista oli nähtävissä. Ohjaavat opettajat ilmaisivat antavansa harjoittelijalle ohjaustakin aiheesta, sillä erilaiset työtavat edellyttävät luokkatilan erilaista käyttöä ja organisointia. Ohjaavien opettajien havaintojen mukaan jotkut harjoittelijat käyttävät koko opetustilaa jo alusta alkaen, jotkut eivät tunnu lainkaan pääsevän irti opettajan pöydästä ja piirtoheittimestä. Historian ohjaajista toinen huomautti kuitenkin, ettei harjoittelija irtaudu kovin paljon perinteisestä istumajärjestyksestä tai käytä hyväkseen pienten oppilasryhmien tarjoamia mahdollisuuksia.

Tiedustellessani sitä, mihin asioihin ohjaavat opettajat kiinnittävät ohjauksessaan huomiota, kertoivat englannin kielen opettajat opastavansa harjoittelijoita luokan eli oppilaiden huomioimiseen - toimintaan luokan kanssa. He neuvovat miten annetaan ohjeita selkeästi ja rohkaisevat harjoittelijaa toimimaan luontevasti omana itsenään luokassa. Samoin ruotsin kielen ohjaajat keskittyvät ohjauksessaan luokan hallintaan ja vuorovaikutukseen. Venäjän kielen ohjaajan mielestä vuorovaikutustaidon kehittämisen lisäksi opettajakokelaan asenne muutoksen aikaansaattaminen on tärkeä - se, että harjoittelija siirtää tarkastelun itsestään ja omasta toiminnastaan opettajana oppilaisiinsa. Kaikkien *kielten* opettajien ohjauksessa ovat esillä vuorovaikutus oppilaan kanssa ja luokkatilanteen hallinta.

Luonnontieteiden harjoittelijoiden ohjauksessa oppilas on tärkein. Harjoittelijaa ohjataan kiinnittämään huomiota työtapoihin, asian hallintaan, johdonmukaisuuteen ja viestintätaitoihin. *Historian* opetusharjoittelua ohjaavien keskuudessa nousee tärkeäksi etukäteen laadittu suunnitelma, opetustekniikka ja oppilaiden motivointi. Päähuomio on opettajassa toimijana. Eri oppiaineissa

näyttää haastattelun perusteella olevan erilaiset huomiopisteet harjoittelijoiden käyttäytymistä ohjattaessa.

Halusin tietää myös, vaihtavatko ohjaavat opettajat ohjauksensa painopisteitä harjoittelun edetessä. Yleisesti syksyn ohjauksessa ohjaavat opettajat antavat palautetta yksityiskohdista, esimerkiksi kyselytekniikasta ja muista tunteilanteisiin liittyvistä rutiineista. Englannin *kielen* opettajat antavat palautetta osin samoista asioista sekä harjoittelun alussa että lopussa, kuitenkin niin, että syksyllä erilaiset yksityiskohdat, kuten opetuskikat ja sekakielen käyttäminen, ovat erityistarkkailussa ja keväällä taasen opetuskokonaisuus. Ruotsin kielen opettajaksi opiskelevat saavat syksyllä opetussarkaa aloittaessaan palautetta rakenteellisista seikoista ja loogisuudesta. Keväällä, harjoittelijan saatua kokemusta, palaute käsittelee vuorovaikutusta ja opettajamaisuutta. Venäjän kielen ohjaaja siirtyy yksityiskohtaisemmasta ja pinnallisemmasta syvemmälle harjoittelijan persoonaan menevään palautteeseen syksystä kevääseen siirryttäessä.

Luonnontieteiden ohjaajista yksi säilyttää samat tarkkailukohteet koko ohjauksensa ajan. Toiset ohjaajat vaihtavat syksyn työtapoja, rutiineja ja kyselytekniikkaa koskevat kommenttinsa keväällä opetuskokonaisuutta, vuorovaikutusta ja oppilaiden motivointia tarkastelemaan palautteeseen. Koko harjoittelun ajan on tarkkailun kohteena harjoittelijan toiminnan, asioiden esittämisen sekä havainnollistamisen johdonmukaisuus. Palautteessa syvennellään mm. sellaista tärkeää asiaa kuin oikeaa kaveruutta.

Historian ohjaavat opettajat korostavat alkuvaiheessa opetustekniikkaa yksityiskohtaisesti ja siirtyvät keväällä persoonallisuuteen liittyviin asioihin. Kaiken kaikkiaan historia-aineissa on siirrytty projektityöskentelyyn myös ohjauksessa ja siihen liittyy vahvasti opetusharjoittelijan itsearviointi, joten ohjaavan opettajan osuus on muuttunut.

4.4 Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisen observointi

Syksyllä kaikki 53 observoitua Joensuun normaalikoulussa harjoitteluaan suorittavaa aineenopettaja opiskelijaa pyrki toteuttamaan etukäteen laatimansa tuntisuunnitelman¹⁷. Harjoittelijat käyttivät tunneilla vaihtelevasti opettaja- ja oppilaskeskeisiä menetelmiä, mutta niiden toteutus oli usein hyvin kaavamainen ja ulkoisesti säädelty. Kieliaineiden - etenkin ruotsin - oppitunnit seurasivat jo minulle 30 vuotta sitten koulusta tuttua kaavaa vanhan läksyn kysely (= opettajan kysely), uuden läksyn kuuntelu nauhalta, uuden läksyn lukeminen ääneen, kappaleen hankalien kohtien tarkastelua, joko vanhaan tai uuteen läksyyn liittyviä täydennysharjoituksia opettajan ja piirtoheittimen ohjaamina!

Opetusharjoittelijat eivät suinkaan seisonet luokan edessä ilmeettöminä ja hiljaisina, vaan ilmeet heidän kasvoillaan vaihtelivat ja heidän kielelliset ilmauksensa olivat yleensä selkeitä ja kuuluvia. Opetusharjoittelijan verbaalinen ja nonverbaalinen koodi eivät kuitenkaan tukeneet toisiaan: harjoittelijan sanoma ei ollut useinkaan vakuuttava. Ilmeet ja eleet olivat sanoman sisällön kannalta epätarkoituksenmukaisia, ne välittivät oppilaille tietoa harjoittelijan sisäisestä mielentilasta. Esimerkiksi erään biologian opetusharjoittelijan opettajajohtoisella tunnilla katseltiin kauniisti ja huolella laadittuja piirtoheitinkalvoja. Katseluun jäi vain liian vähän aikaa. Oppilaat olisivat halunneet katsoa ja kirjoittaa kaiken ylös, mutta opettaja ei reagoinut heidän pyyntöihinsä. Hän jatkoi eteenpäin hymyillen ja samaa vauhtia. Kieli, jota opetusharjoittelijat viestiesään käyttivät oli suurimmaksi osaksi puhekieltä, hyvin murteellistakin. Etenkin historian harjoittelijoiden käyttämä kieli oli tyyliltään hyvin huolittelematonta: "onks teil ollu, no täst ei taia tulla mittää, hemmetin hyvä". Ruotsin kielen opettajaksi aikovat käyttivät runsaasti sekakieltä opetuksessaan. Joillakin harjoittelijoilla taas pyrkimys huoliteltuun kieleen tuotti ongelmia.

¹⁷ Olen käyttänyt lomakkeen luokittelua ja arvioinut harjoittelijaa plus- tai miinus-merkeillä, sen mukaan mitä arvioitavasta ominaisuudesta on havaittavissa. Ylimääräisiä plussia (tai miinuksia) silloin, kun havaittu toiminto poikkeaa silmiinpistävästi "normaalista".

Havaintojen perusteella näytti myös siltä, että harjoittelijat kuuntelivat herkästi oppilaiden reaktioita - ehkä he liiankin herkästi tarttuivat kaikkiin oppilaiden tekemiin kysymyksiin ja kommentteihin. Oppilaat saivat myös palautetta harjoittelijalta, mutta usein kyseessä oli vain vastauksen kiittäminen "joo, mhm", mutta varsinaista vastauksen sisältöön liittyvää kommentointia ei ollut kovin runsaasti havaittavissa.

Yleinen tilanteiden hallinta oli harjoittelijoiden heikompi alue. Tilanteet, jotka poikkesivat suunnitelmasta tai olivat muuten yllättäviä, eivät pysyneet harjoittelijan hallinnassa. Esimerkiksi erään biologian harjoittelijan tunnin aloitus: "No niin, hyvää päivää kaikille". Oppilaat eivät vastaa, vaan juttelevat keskenään. Luokan oma opettaja tulee ja selvittää poissaolijoiden nimet. "Ottakaa esille ne esitelmät". "Voi se on Mialla ja Mia on pois." Puolet esitelmistä puuttuu, opetusharjoittelija hätäntyy, katselee papereitaan ja luokan omaa opettajaa. Oma opettaja tulee erottamaan jatkuvasti keskenään keskustelevat pojat. Tunti jatkuu. Osaltaan tilanteiden hallitsemattomuus oli nähtävissä myös siinä, että opetusharjoittelija joutui useaan kertaan selittämään saman asian, esimerkiksi antamaan ohjeen harjoituksesta. Asia ei sittenkään mennyt perille - oppilaan ohjeiden vastaanottotaso oli erilainen eikä harjoittelija pystynyt ottamaan sitä riittävästi huomioon.

Keväällä observoin 40 harjoittelijan tunnit. Opetusharjoittelijat olivat edelleen hyvin herkkiä havaitsemaan oppilaiden reaktioita. Harjoittelijoiden kokonaisilmaisun elementit välittivät samansuuntaista tietoa. Nonverbaaliset elementit tukivat nyt sanomaa, koodit eivät olleet ristiriidassa keskenään. Harjoittelijoiden käyttämät opetusmenetelmät olivat monipuolisia. He pyrkivät käyttämään työmuotoja, jotka aktivoivat oppilaita. Harjoittelijoiden kehittelemät harjoitusten kekseliäät versiot ilmensivät sekä heidän paneutumistaan asiaan että heidän luovuuttaan. Kieli, jota he käyttivät oli ymmärrettävää, puhuttua, oppilaita lähellä olevaa kieltä.

Esimerkiksi eräs biologian opetusharjoittelija vei tuntinsa läpi lyhyesti kuvattuna seuraavasti: "No niin päivää." Luokka hällisi, ei reaktiota. "Mä en puhu päällekkäin mielelläni." Hällinä vaimeni hieman, joitakin oppilaita saapui

vielä luokkaan. "Sopiiko teille, että alotetaan tunti." - "Joo." - "Sitte alotetaan uudelleen. Hyvää päivää, nimeni on ... Sovitaanko erikoisjärjestelyistä ... Kehotan kuuntelemaan ja katselemaan sillä nyt puhutaan elämää tärkeämmistä asioista." Opettaja oli valmistanut runsaasti havainnollistavaa, oppilaat aktiivista materiaalia aminohapoista. "Me ei olla ekaluokkalaisia" kuului joidenkin oppilaiden suusta opettajan ottaessa esiin paperipaloista valmistetun aminohappoketjun. "Tää on kivaa, miks te koko ajan nauratte" kommentoivat toiset. Oppilaat hiljenivät ja seurasivat ja toimivat yhdessä, suurin osa aivan innoissaan (silmät loistivat, suu oli hymyssä, katse oli keskittynyt). Tehtävä loppui yllättävästi, jännittävästi. Oppilaat taputtivat käsiään spontaanisti. Opetusharjoittelija seurasi katseellaan koko ajan oppilaiden reaktioita. Harjoittelijan oma innostus asiaan kuului äänessä ja näkyi kasvoilla - ja se tarttui oppilaisiin.

Palautetta harjoittelijat antoivat edelleen, mutta nyt se oli monipuolisempaa ja siinä käytettiin sekä verbaalisia että nonverbaalisia ilmauksia. Palautteessa harjoittelijat pyrkivät lähtemään enemmän oppilaan vastauksen sisällöstä, palaute ei enää ollut mekaaninen toteamus. Toki observoinnin kohteena olleiden harjoittelijoiden joukkoon mahtui niitäkin, joiden palaute oli edelleen hyvin pelkistettyä.

Suhteellisesti tarkasteltuna harjoittelijoiden ilmaisun selkeys lisääntyi. He esittivät kysymyksensä ja antoivat ohjeensa melko ymmärrettävällä tavalla. Harjoittelun edetessä tilanteiden hallintakin lisääntyi, mutta aiheutti edelleen suurelle osalle opetusharjoittelijoista ongelmia: hätäannus ja epävarmuus omista taidoista sekä ohjaavan opettajan läsnäolo hankaloittivat havaintojen ja niihin perustuvien ratkaisujen tekemistä.

Havaittavissa olevan viestintäkäyttäytymisen sekä oppilaiden reaktioiden perusteella englannin kielen opetusharjoittelijoiden viestintätaidot olivat hyvät syksyllä. Etenkin heidän nonverbaalinen viestintänsä oli vivahteikasta: harjoittelijoiden liikkuminen luokassa, lämmin katse ja hymy oli luontevaa, äänenkäyttö sen sijaan oli monilla vaimeaa. Oppilasta kannustavassa palautteessa harjoittelijat käyttivät sekä verbaalista että nonverbaalista merkkijärjestelmää, mutta palaute oli usein kuitenkin mekaanista. Harjoittelijat näyttivät rea-

goivan herkästi oppilaiden lähettämiin viesteihin. Harjoittelijoiden käyttämä kieli oli puhekieltä ja usein sekakieltä: käytettiin sekä englantia että suomea samasakin lauseessa ja samaa tehtävää selvitettäessä. Harjoittelijoiden antamat ohjeet olivat usein hyvin monimutkaisia ja epäselviä, samaten he esittivät useita asioita ja kysymyksiä peräjälkeen. Kiire - suunnitelman läpiviemisen pakko - näkyi tunnilla. Kaikenlaiset häiriöt ja yllättävät tilanteet sotkivat suunnitelman ja saivat harjoittelijan hermostumaan. Englannin oppitunneilla harjoittelijoiden käyttämät opetusmenetelmät olivat hyvinkin monipuolisia, mutta kaavamaisia ja tiukasti oppikirjaan ja tuntisuunnitelmaan sidoksissa: jos jokin tehtävä ja sen suoritustapa oli kirjattu suunnitelmaan, se oli sillä tavoin myös toteutettava.

Englannin kielen harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä tekemieni havaintojen perusteella heidän puheviestintätaitonsa olivat hyvät keväällä. Kieli, jota he käyttivät tunnilla oli selkeästi englanti - vain joissain yhteyksissä suomi. Verbaaliseen merkkijärjestelmään yhdistyi luonteva ja vivahteikas non-verbaalisen merkkijärjestelmän käyttö. Harjoittelijat kuuntelivat oppilaita ja heidän oppilaille antamansa palaute oli monipuolista ja se ilmaisi harjoittelijoiden kuuntelevan oppilasta. Käytetyt opetusmenetelmät olivat hieman vaihtelevampia kuin syksyllä. Ne näyttivät innostavan oppilaita enemmän. Tilanteet pysyivät paremmin harjoittelijan hallussa ja asiatkin he esittivät selkeämmin.

Ruotsin kielen harjoittelijat eivät ryhmänä tarkastellen syksyllä hallinneet tilanteita, kieltä eivätkä palautteen antamista. Eri tuntitilanteissa 'häirikköoppilaat' hallitsivat tuntia. Ohjaavan opettajan läsnäolo tuntui kahlitsevan harjoittelijan toimintaa. Tavanomaisilla opettajakeskeisillä tunneilla harjoittelijan antama palaute oli hyvin mekaanista kuittausta. Harjoittelijan puheilmaisuus oli kielellisesti hyvin nopeasti puhuttua sekakieltä: huolittelematonta suomea ja kankeaa ruotsia.

Keväälläkään ruotsin kielen opetusharjoittelijoilla eivät tilanteet näyttäneet pysyvän hallussa. Palaute, jota he antoivat oppilaille oli edelleen yksipuolista, lyhyttä kuittausta. Heidän käyttämänsä kieli oli edelleen sekakieltä, mikä osaltaan vähensi opetuksen selkeyttä. Opetusmenetelmät, joita he käyttivät olivat monipuolisempia - harjoittelijat olivat taitavia kehittämään erilai-

sia uusia tehtävämuotoja. He pyrkivät innostamaan oppilaita omalla viestinnällään. Kokonaisilmaisu oli ristiriidatonta: nonverbaali ilmaisu tuki sanoja ja he myös näyttivät kuuntelevan oppilaitaan.

Venäjän kielen harjoittelija oli syksyllä laatinut monipuolisesti oppilaita aktivoivan tunnin. Opettajan taidot olivat koetuksella ala-asteen tunnilla. Harjoittelijan nonverbaalinen ilmaisu oli elävää, hän kuunteli oppilaita ja ohjasi työskentelyä tekemiensä havaintojen perusteella. Tilanteiden hallinta ei näyttänyt olevan harjoittelijan vaan ohjaavan opettajan vastuulla. Keväälläkin harjoittelija oli laatinut hyvin monipuolisen tunnin. Harjoittelijan käyttämä kieli oli sujuvaa, hän kuunteli oppilaita ja reagoi heidän esityksiinsä, mutta toi ilmeillään esiin ettei hän hallitse tilannetta. Läsnäoleva ohjaava opettaja oli auktoriteetti, johon harjoittelija nojautui - ja oppilaatkin ymmärsivät sen.

Kielten opettajiksi opiskelevien oma ilmaisu oli monipuolista. Viestintäkäyttäytymisen perusteella näiden kielten opetusharjoittelijoiden puheviestintätaidot ovat hyviä ja niitä käytettiin taitavasti ja monipuolisesti oppilaiden kanssa viestittäessä. Tuntitilanteiden hallinta ja palautteen antaminen oppilaille tuotti vaikeuksia vielä harjoittelun päättyessäkin.

Matemaattisten aineiden harjoittelijoilla ei opetettavan aineen opintojen yhteydessä tai tutkintoon sisältyvissä yleisopinnoissa ollut viestinnän kursseja (tutkimuksen aineiston keruun aikana). Syksyllä harjoittelijat pyrkivät erityisesti ottamaan huomioon oppilaiden reaktiot. Tähän tavoitteeseensa pyrkinessään he antoivat oppilaille palautetta, mutta se oli suurimmaksi osaksi hyvin mekaanista kiittausta. Muutkaan harjoittelijoiden viestintätaidot eivät viestintäkäyttäytymisen perusteella näyttäneet kovin vahvoilta. Yleisvaikutelmaksi tunneilta jäi harjoittelijan sohellus ja kohellus.

Keväällä matemaattisten aineiden opetusharjoittelijoille oli edelleen hyvin tärkeitä oppilaat ja heidän osallistumisensa tuntiin. Oppilaita kuunneltiin ja heille annettiin luontevasti vivahteikasta palautetta eri merkkijärjestelmiä käyttäen. Harjoittelijoiden käyttämät opetusmenetelmät olivat monipuolisia. He pyrkivät käyttämänsä puhekielen kautta parempaan kontaktiin oppilaiden kans-

sa, mutta se kostautui usein selkeyden puuttumisena ja siitä aiheutuvina tilanteiden hallitsemisen ongelmina.

Luonnontieteiden opettajiksi opiskelevillakaan ei muihin opintoihin sisältynyt pakollista viestinnän kurssia. Syksyllä heidän opetustilanteissa käyttämänsä kieli oli pääasiassa vapaata puhekieltä, oppilaiden kieltä (onko sitten hyvä vai huono asia?) sekä opetusmenetelmät yleensä oppilaita eri tavoin aktivoivia. Harjoittelijoiden viestintätaitojen heikoimpina osa-alueina näyttivät käyttäytymisen perusteella olevan ilmaisun selkeys, palautteen antaminen ja oppilaiden reaktioiden kuunteleminen (poikkeuksia lukuun ottamatta).

Keväällä mukana olleet biologian ja maantiedonkin opetusharjoittelijat pitivät oppilaiden reaktioiden seuraamista tärkeänä - oppilaiden lähettämät viestit havaittiin, heitä kuunneltiin, he saivat vivahteikasta palautetta sekä verbaalasti että nonverbaalasti. Kieli, jota harjoittelijat käyttivät oli puhekieltä, edelleen joskus liiankin vapaata. Tunnit oli suunniteltu monipuolisiksi ja ilmaisun selkeyskin oli lisääntynyt. Tilanteiden hallinta oli edelleen harjoittelijoiden heikoin osa-alue, tosin joillakin harjoittelijoilla hallinta oli erinomaista.

Historian opetusharjoittelijat käyttivät syksyllä hyvin vapaata puhekieltä niin, että sen vaikutus kääntyi vahvasti negatiiviseksi. Hekin pyrkivät noudattamaan laatimaansa tuntisuunnitelmaa tarkalleen ja etenivät sen mukaan kaavamaisesti tunnin loppuun. Historian opetusharjoittelijoiden nonverbaalinen viestintä ja palautteen antaminen oppilaalle tuntui olevan hyvin luonnollista, siitä puuttui "opettajamaisuus".

Keväällä historian opetusharjoittelijoilla olivat hallinnassa kaikki muut luokassa tapahtuvan viestintäkäyttämisen osa-alueet paitsi kokonaisuus - tunneille oli ahdettu liian paljon asiaa ja aikaa vaativia menetelmiä asian käsittelemiseksi. Tunnit oli rakennettu monipuolisesti oppilaita aktivoiviksi ja osoittivat, että harjoittelijat hallitsevat eri opetusmenetelmät. Harjoittelijat seurasivat oppilaiden reaktioita ja niistä tehdyt havainnot ja päätelmät vaikuttivat tunnin kulkuun. Palautteenkin antaminen sujui - tosin verbaalisen ja nonverbaalisen koodin ristiriidat olivat edelleen ilmeisiä. Harjoittelijoiden käyttämä

kieli oli edelleen joillakin liian väljää, mutta yleisesti asiat esitettiin selkeämmin kuin syksyllä.

4.5 Opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttämistä ja puheviestintätaitoja sekä niitä koskevaa ohjausta selvittelevä haastattelu

Haastatellessani keväällä 1992 opetusharjoittelijoita (N= 31) ns. päättöharjoittelujakson (arvioitava jakso) jälkeen muodostui minulle hyvin positiivinen vaikutelma kyseisen lukuvuoden harjoittelijoista. Oman kuvauksensa mukaan he ovat avoimia, rehellisiä, reippaita, välittömiä, vuorovaikutukseen pyrkiviä, oppilaat huomioivia, oikeudenmukaisia, asiallisia ja vaativia, mutta ei tiukkapipoja. Vain muutama harjoittelija tunsivat olevansa ensisijaisesti epävarma ja raakile. (Esimerkkejä kuvauksista: "olen empaattinen, luokassa on hyvä ilmapiiri - turvallinen olo oppilailla, minulla ei ole kuitenkaan vielä varmuutta eikä rutiinia; olen avoin, rehellinen, asennoidun oppilaiden asemaan, olen oikeudenmukainen ja vaadin työntekoa; olen innostava....; olen raakile.") Opetusharjoittelijoilla on positiivinen käsitys itsestään ja omasta opettajapersoonastaan. Opettajana työskentelyn he ovat kokeneet vaativaksi ja raskaaksi, mutta saadut kokemukset eivät ole vieneet uskoa omaan onnistumiseen opettajan tehtävässä. Tulos vastaa opettajan käsitys omasta viestintäkäyttämistään -kyselyn luomaa kuvaa ja on samansuuntainen aikaisempien luokanopettajaopiskelijoiden omaa viestijäkuvaa ja viestintätyyliä tarkastelevien tutkimustulosten kanssa (ks. Sallinen-Kuparinen 1987; Sallinen-Kuparinen, Marttinen, Perämäki & Pörhölä 1987).

Syksyllä opetusharjoittelujakson alkaessa, ensimmäistä kertaa luokan eteen astuttaessa, jännitys oli yleisimmin mainittu tuntemus, vain muutama harjoittelijoista mainitsee ei-jännittäneensä. Opettajakokelaan ajatukset

kohdistuivat enimmäkseen oppilaisiin: lähtevätkö he mukaan, sopiiko valittu menetelmä, säilyykö kuri? Toinen usein mainittu huolenaihe liittyi suunnitelmaan: pitääkö etukäteen laadittu tuntisuunnitelma, ehtiikö tunnin aikana opettaa kaikki asiat? Kolmantena tuli esiin epäily, osaako harjoittelija itse asiansa! Haastattelussa esiintyneiden mainintojen perusteella neljäs harjoittelijoita askarruttanut asia oli esiintyminen luokassa. Lisäksi joidenkin opettajakokelaiden päällimmäisenä ajatuksena on ollut muut luokassa olevat henkilöt eli toiset opetusharjoittelijat ja ohjaava opettaja.

Harjoittelun viimeisiä tunteja pidettäessä oppilaat askarruttavat edelleen harjoittelijoita, mutta kyseessä ei ole enää pelko oppilaita kohtaan. Heihin luotetaan. Huolta aiheuttaa epä tietoisuus yhteistyön liikkeelle lähtemisestä, oppilaiden viihtymisestä, oppilaiden mielialasta ja joustavuudesta. Toisena huolenaiheena on edelleen tuntisuunnitelma, mutta ei enää se, ehtiikö tunnin aikana kaiken tai sujuuko kaikki suunnitelman mukaan, vaan se, miten valittu menetelmä toimii kyseisellä oppitunnilla tai onko suunnitelma lainkaan järkevä? Edelleenkin joitakin harjoittelijoita arveluttaa oma asian hallintansa, samoin esiintyminen luokassa: esimerkiksi se puhuuko hän itse luokassa johdonmukaisesti? Muut tuntia seuraavat henkilöt ovat unohtuneet, mutta kevään tuntien arvostelu aiheuttaa ylimääräisiä sydämenlyönnejä toisille. (Ks. myös Peterson & Comeaux 1989; Sallinen-Kuparinen 1987; Seppälä 1995.)

Oma kypsyminen ja varmuuden lisääntyminen kuuluvat kokemuksen karttumisen oheistuotteisiin; harjoittelijat nimeävät ne yhdessä ohjaajien ja didaktikkojen antaman ohjauksen kanssa muutoksen aiheuttajiksi. Harjoittelijoiden itsensä mielestä heidän asenteensa opettamista kohtaan on muuttunut ja käsitys itsestä on tullut realistisemmaksi harjoittelun aikana. Joillakin harjoittelijoilla tietoisuus kevään tuntien arvostelusta nousi kaikkea luokassa tapahtuvaa toimintaa hallitsevaksi asiaksi. Tämä tietoisuus lisäsi jännitystä ja epävarmuutta. Valtaosa harjoittelijoista katsoo muuttuneensa harjoittelun aikana. Heidän on vaikea erotella, mikä on muutoksen aiheuttaja, lopputuloshan on kuitenkin kokonaisuus: itsestään, oppilaistaan tai tilanteen ominaisuuksista tietoisempi ja taitavampi opettaja. Tässäkin yhteydessä sekä haastattelun että kyselyn ai-

neistojen antama tulos on samansuuntainen - vaikka kyselyaineisto ei tilastollisesti merkitsevästi osoittanut käsityksen viestintäkäyttäytymisestä muuttuneen harjoittelun aikana, olivat erot kuitenkin havaittavissa.

Pyytäessäni harjoittelijoita erittelemään mikä tai mitkä viestintätaidot olivat heidän mielestään muuttuneet eniten, sain hieman yllättäviä mainintoja. Eniten kehittyneeksi taidoksi nousi opetusharjoittelijan oma esiintymistaito ja vuorovaikutustaidot ("Esiintymisvarmuus ja itseluottamus on kasvanut; uskon selviäväni eri tilanteista, oma viestintä ja vuorovaikutus on parantunut harjoittelun aikana"). Suhtautuminen oppilaisiin ja opetustilanteeseen on muuttunut harjoittelun aikana ("Kontakti oppilaisiin on parantunut: havaitsen oppilaiden reaktiot; ymmärrän oppilaita, hallitsen luokan ja tilanteen"). Kolmanneksi muutosten luettelossa nousi erilaisten opetus- menetelmien hallinta. Opetusharjoittelussahan on tarkoitus perehtyä eri menetelmiin. Harjoittelijoiden vastausten perusteella tavoite siis saavutetaan. Moni opetusharjoittelija mainitsikin mielenkiintonsa siirtyneen teknisen suorituksen hallinnasta menetelmien toimivuuden tarkastelemiseen.

Puheviestintätaitoja tarkastellessaan suurin osa haastatteluun osallistuneista on havainnut muutoksen *äänenkäytössään*. Muutos on yleensä ollut positiivinen: muutama mainitsee alkaneensa puhua hiljaisemmalla äänellä keväällä, varovaisuus ja arvostelun pelko heijastuu äänenkäytössä tai sitten harjoittelija kokee, ettei enää tarvita voimakasta ääntä luokkatilanteen hallitsemiseksi. Tavanomaisempi muutos on, että harjoittelijat käyttävät oman arvionsa mukaan ääntänsä ilmeikkäämmin ja vapautuneemmin.

Toistuvasti harjoittelijat vastasivat lisänneensä *ilmeitä, eleitä ja liikkeitä* ilmaisuunsa, koska ovat vapautuneempia ja toimivat rennommin keväällä kuin syksyllä. Muutamat kertoivat tietoisesti karsineensa niiden käyttöä. *Liikkuminenkin luokassa* on keväällä yleensä ollut vapautuneempaa ja runsaampaa kuin syksyllä, koska harjoittelija ei koe olevansa enää kiinni papereissaan tai opettajan pöydässä. Joillakin harjoittelijoilla muutos on päinvastainen, sillä puheeseen keskittyessä jää liikkuminen vähäisemmäksi. Keväällä lähes kaikki harjoittelijat mainitsevat havaitsevansa herkemmin *luokan reaktioita ja*

reagoivansa niihin tietoisesti valikoiden. Syyn muutokseen he arvelevat olevan siinä, että he eivät pyri enää noudattamaan tarkasti omaa suunnitelmaansa eivätkä tarkkaile omaa toimintaansa samalla tavoin kuin syksyllä.

Kaikki *tilanteen hallintaansa* kommentoineet harjoittelijat sanoivat pystyvänsä hallitsemaan tilanteen. He osaavat organisoida asiat paremmin ja myös luottavat itseensä enemmän kuin syksyllä, harjoittelun alussa. Useat heistä kokevat luokassa läsnäolevan ohjaajan häiritsevän tilanteen ohjailua tai tilanteisiin reagoimista: aina ei tiedä, voiko itse puuttua tilanteeseen vai haluaako ohjaaja puuttua tai mitä ohjaaja pitää hyvänä toimintana, millaisia keinoja on toivottavaa käyttää tämän ohjaajan tunneilla.

Asian hallinnan kokivat haastatellut ”muuttuneen älyttömästi”, vaikka joku pukikin sanoiksi ajatuksensa: ”yliopisto-opetus ei ole yhteydessä opetamiseen”. Haastatteluja tehdessäni koin tämän yhteyden todellakin olevan harjoittelijoiden mielestä hyvin ohut siima. Mutta harjoittelijan on varmaan vaikea sulattaa kaikkea samanaikaisesti ja muokata tietoa omaan opetukseensa sopivaksi - valmista tietopakettia ei voi odottaakaan. Vain vajaa puolet haastatelluista kommentoi asian hallintaa! Se ei tunnu olevan ensimmäisenä mielessä opetusharjoittelua taaksepäin tarkastellessakaan.

Asian havainnollistamiseen ja mielenkiinnon herättämiseen harjoittelijat kiinnittivät enemmän huomiota keväällä. Kaikki eivät kuitenkaan ole yhtä mieltä siitä, että havainnollistaminen olisi kauttaaltaan parantunut. Useimmat kuitenkin kertoivat saaneensa lisää erilaisia keinoja ja välineitä. Joku ilmoittaa väsähtäneensä keväällä ja käyttäneensä enemmän sanallista havainnollistamista kuin erilaisia välineitä. Oppilaiden mielenkiinnon herättäminen keväällä ei ole ollut aina helppoa - ainakaan kielioppitunnilla!

Kielenkäyttönsä ja ilmauksiensa ymmärrettävyydessä harjoittelijat havaitsivat myös muuttuneen. Keväällä harjoittelun lopussa he arvelevat pystyvänsä ottamaan luokka-asteen paremmin huomioon sanavalinnassaan selittäessään asioita. Myös kysymystekniikka ja ohjeiden antaminen on selkeämpää keväällä. Opetusharjoittelijoiden käyttämä kieli on jäsennellympää ja sisältää vähemmän voimakkaasti murteellisia ilmauksia harjoittelujakson lopussa. Kieli

on harjoittelijoiden oman käsityksen mukaan vähemmän jäykkää, automaattisempaa, mutta vivahteikkaampaa - siihen ei tarvitse kiinnittää erikseen huomiota.

4.6 Aineenopettajaksi valmistuvan opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytyminen: kuusi esimerkkitapausta

Opetusharjoittelijoiden joukosta poimin kuusi henkilöä, joiden viestintäkäyttäytymistä onnistuin tarkastelemaan jokaiselta (tai lähes jokaiselta) tutkimusasetelmani taholta. Harjoittelijoista on neljä naista ja kaksi miestä. He eivät edusta mitään tyypillistä opetusharjoittelijaryhmää, vaan he ovat sattumanvaraisesti osuneet kohdalle.

1. B5 biologian ja maantieteen opettajaksi opiskeleva 27-vuotias mies, joka on toiminut jonkin verran opettajana ennen opetusharjoittelua. Hänellä ei ole muita puheviestinnän opintoja kuin perusharjoittelun aikana saatu 12 tunnin kurssi.

Syksyn pistemäärä kyselyssä 134 ($x=127.1$)

Kevään pistemäärä kyselyssä 157 ($x=133.2$)

Oman kuvauksensa mukaan hän on luova, "tekoälyllinen", innostava, tiukkaa vapautta harjoittava, persoonallinen, avoin ja rehellinen opettaja. Hänellä ei ole selkeää muistikuvaa siitä, mitä hän ajatteli mennessään pitämään ensimmäisiä harjoitustuntejaan Joensuun Normaalikoulussa. Hän kuvasi tilannetta kuitenkin siten, että oppilaat näyttivät hänestä hyvin kaukaisilta ja että hän aristeli heitä. Keväällä hän kertoi hakeneensa tukea oppilaista. Keskeinen ajatus tunneille mennessä keväällä oli, miten hänen laatimansa suunnitelman idea toteutuu. Toisaalta askarrutti se, miten saada oppilaat mukaan siten, että heidän reaktionsa ohjailisivat tuntia.

Oman käsityksensä mukaan muutos hänen viestintäkäyttäytymisessään aiheutui itsevarmuuden lisääntymisestä - uskaltaa tehdä mitä tahtoo; asian hallinta antaa varmuutta! Oppilaiden reaktioihin vastaaminen oli hänen mielestään muuttunut eniten harjoittelun aikana, hän havaitsi luokan reaktiot herkemmin ja puuttui tilanteisiin heti harjoittelun lopussa. Varsinaisesti puheviestintätaitoihin helpommin mielletävistä taidoista hän kertoi äänenkäyttönsä muuttuneen. Samoin ilmeiden ja eleiden käyttäminen on muuttunut. Hän arvioi liikkuvansakin enemmän luokassa keväällä. Hän myös kiinnitti keväällä enemmän huomiota oppilaiden mielenkiinnon herättämiseen ja pyrki havainnollistamaan paremmin esittämänsä asiat. Keväällä hän pystyi kielenkäytössäänkin ottamaan paremmin huomioon luokka-asteen. Tämä opetusharjoittelija ei katsonut saaneensa tietoa omista puheviestintätaidoistaan tai niiden kehittymisestä harjoittelujakson aikana.

Oppilaat kuvasivat tätä biologian harjoittelijaa mukavaksi ja kivaksi ja "sillee juvalasti" keskinkertaiseksi. Hän ei huutanut tai valittanut, jos oppilas puhui jollekin toiselle oppilaalle. Harjoittelija käyttäytyi oppilaiden mielestä mukavasti ja asiallisesti. Hän piti oppilaita kiinnostavan tunnin - "oli suunnitellut tunnin kivaksi ja järjestänyt kaiken hyvin". Joku oppilas katsoi pahasti sitä, että hän ei pitänyt kunnolla kuria. Harjoittelija oli "todistettavasti huononäköinen, koska hän käytti silmälaseja". Tunnilta mieleen jääneitä asioita olivat kalojen aistit ja tuntomerkit. Oikeiden kalojen valinta pussista ja niiden piirtäminen oli ollut jollekin oppilaalle hyvin mieleenpainuva kokemus. Siihen tilanteeseen liittyen jollekin toiselle oppilaalle jäi päällimmäiseksi mieleen se, että kalat haisevat pahalle! Itse opetusharjoittelija on jäänyt jollekin mieleen ja yhden mielestä hän oli "mulkku".

Syksyllä harjoittelun alussa toinen *ohjaajista* kuvasi tämän harjoittelijan puheviestintätaitoja seuraavasti: Hän on pitkäpiimäinen ja liian perusteellinen. Tykkää omasta äänestään. Hän on ehdoton, peräänantamaton ja syvästi ajatteleva. Hän kyseenalaistaa kaiken ja esittää näkemyksensä rohkeasti, eikä ole vieraskorea. Toinen ohjaajista ei työskennellyt kyseisen harjoittelijan kanssa syksyllä.

Keväällä harjoittelun päätyttyä ohjaavat opettajat kuvailivat häntä seuraavasti: Hän on edelleen ehdoton, mutta kykenee joustavammin toimimaan eri luokka-asteilla. Hänen hyvät ominaisuutensa vahvistuivat. Hän on kokeilunhaluinen. Pitkäpiimäisyys väheni, kun hän laitto oppilaat töihin. Hän saa oppilaat ajattelemaan. Harjoittelijan oma äänikin jäi vähemmälle. Toinen ohjaaja kuvasi häntä vahvaksi, valmiiksi ja persoonalliseksi opettajaksi, jolla on sarkastinen huumori. Harjoittelija oli hänen mielestään erittäin hyvä.

Molemmat ohjaavat opettajat ilmoittivat kertoneensa kyseiselle opiskelijalle edellä mainituista havainnoistaan.

Oma käsitykseni harjoittelijasta syksyllä oli, että hän oli sujuvasalainen, itseensä luottava opetusharjoittelija, joka pitää työskentelystä nuorten kanssa. Hänen puheilmaisuus oli puhuttua, värikästä ja selkeää kieltä vivahteikkaasti tuotettuna. Katsekontakti oppilaisiin oli suora, hänen käytöksensä oli rauhallista ja hymyäkin löytyi kasvoille. Harjoittelija liikkui luokassa ja meni luontevasti lähelle oppilasta. Palautteeseensa hän poimi aiheen oppilaan vastauksesta tai selostuksesta - hän myös kuunteli oppilaita. Keväällä kuvatessani häntä sanoin, että hän on vahva persoona. Tämä harjoittelija hallitsi sekä aiheen että tilanteen. Hänen pitämänsä tunti oli monipuolinen. Kieli oli vielä värikkäämpää kuin syksyllä. Hän käytti huumoria, jonka taso oli ajoittain liian korkea (kyseessä oli yläaste ja seitsemäs luokka), mutta hänen onnistui tavoittaa nimenomaan luokan pojat! Opetusharjoittelija reagoi oppilaiden kysymyksiin ja muihin vihjeisiin: tehtävä, jota tehtiin ei ollut helppo - siinä ei ollut valmiita kysymyksiä, ei myöskään valmiita vastauksia kirjassa. Itsenäinen päättely seitsemännellä luokalla tuotti vaikeuksia: pojat olivat innoissaan, tytöt hätäntyivät.

2. B9 biologian ja maantieteen opettajaksi opiskeleva 26-vuotias nainen, joka on toiminut jonkin verran opettajana ennen opetusharjoittelua. Hänellä ei ole muita puheviestinnän opintoja kuin perusharjoittelun aikainen 12 tunnin kurssi. Syksyn pistemäärä kyselyssä 121 (x=127.1)

Kevään pistemäärä kyselyssä 133 ($x=133.2$)

Oman kuvauksensa mukaan hän on rauhallinen, tasainen, asiallinen, iloinen opettaja, joka pärjää huumorilla ja jolla on toverillinen suhde oppilaisiin.

Syksyllä ensimmäisten tuntien aikana hän muisti keskittyneensä siihen, sujuuko tunti suunnitelmien mukaan, miten ajankäyttö onnistuu ja kuinka oppilaat saa osallistumaan tuntiin. Keväällä harjoittelun päättyessä häntä askarrutti vähiten oppilaiden mukaantulo. Sen sijaan häntä epäilytti uuden opetusmenetelmän kokeilun onnistuminen. Muutoksen huolenaiheissaan hän katsoi aiheutuneen tottumuksen mukanaan tuomasta varmuudesta sekä ohjaajien antamasta palautteesta. Harjoittelijan oman arvion mukaan eniten oli kokemuksen kasvaessa muuttunut kontakti oppilaisiin. Puheviestintätaitojen osalta hän mainitsi jännittävänsä vähemmän, saaneensa lisää ilmeikkyyttä ääneensä ja enemmän ilmeitä kasvoilleen sekä runsaammin eleitä ilmaisuunsa. Lisäksi hän käytti enemmän tilaa liikkeudessaan luokassa. Keväällä hän kertoi valikoivansa enemmän, mihin oppilaiden reaktioihin hän tarttuu. Tällä tavoin hän katsoi pitävänsä tilanteen hallinnassaan. Keväällä hänen kielenkäyttöön oli tullut enemmän sanallista havainnollistamista - havaintomateriaalin määrän vähetessä. Hän kertoi myös oppineensa pois muutamia manerejaan ja havainneensa tekevänsä lisäkysymyksiä tunneilla.

Opetusharjoittelija kertoi saaneensa jotain tietoja omasta äänenkäytöstään, ilmaisunsa vivahteikkuudesta ja käyttämistään manereista ohjaajan antaman palautteen yhteydessä. Hänen mielestään tällainen ohjaus oli auttanut häntä tulemaan tietoisiksi myös tästä puolestaan viestijänä - tietää mihin pitää kiinnittää käyttäytymisessään huomiota.

Oppilaat kuvasivat tätä harjoittelijaa useimmissa vastauksissa OK-tyyppinä. Hän oli kohtuullisen varma, mutta opetus oli jäykkää ja kuivaa -"löi vain kalvoja taululle". Tosin hän osasi selittää asiat selkeästi ja hyvin havainnollistaen, koska käytti kalvoja taitavasti. Harjoittelijan opetustyyliä kuvattiin myös asialliseksi ja sopivalla tahdilla eteneväksi. Jonkun oppilaan mielestä hän oli "ihan mukava ja inhimillinen". Tunnilla käsitellystä asiasta oppilaat muistivat

meioosin I. sukusolujen synnyn, "ryhmää, rihmaa, jonkinlainen maku mitoosin ja meioosin vertailusta, syventämistä vaille" - ja jollakin oli "pää kipee".

Ohjaavan opettajan mukaan harjoittelija oli syksyllä opetusjakson alkaessa hiljainen ja arka, mutta hänen aineen hallintansa oli hyvä. Hänestä näki, että hän ajatteli puhuessaan luokan edessä - ominaisuus, jota ohjaaja piti sekä hyvänä että huonona. Keväällä opetusharjoittelun päätyttyä sama ohjaaja kuvasi opiskelijan puheviestintäkäyttäytymistä seuraavasti: hän oli edelleen hiljainen, mutta suuntautunut luokkaan enemmän (ei enää taululle tai kalvolle puhumista). Hän ei tarvinnut kurinpitotoimia, vaikka oli hiljainen. Ohjaaja ilmoitti kertoneensa harjoittelijalle havaintonsa.

Observoidessani tunteja syksyllä harjoittelujakson alussa kuvasin häntä sellaiseksi harjoittelijaksi, jonka tunti sujui ohjelman mukaan hyvin opettajajohtoisesti. Harjoittelija antoi palautetta ja hallitsi asiansa. Valittu luentomainen työskentelytapa ei tuntunut hyvältä seurattessani oppilaiden suhtautumista - kyseessä oli opettajan esitys kalvojen perusteella. Opetusharjoittelijan esitystapa oli monotoninen - oma innostus aiheeseen ja opettamiseen puuttui. Keväälläkin hän oli laatinut tunnin, jossa hänellä itsellään oli suuri osuus: lopussa n. 15 minuutin luento yhdeksäsluokkalaisille. Hän pyrki aktivoimaan oppilaita tuomalla tunnin aiheen lähelle oppilaiden maailmaa - Pohjois-Karjalaa ja Joensuuuta - mutta kysymykset ja etenkin niiden esitystapa oli edelleen vaimeaa ja synkkää. Harjoittelija toimi rauhallisesti ja luontevasti, mutta hymy puuttui.

3. **B18** Kyseessä on 25-vuotias **maantieteen ja biologian** miespuolinen opetusharjoittelija. Hänelläkin on vain opetusharjoitteluun sisältyvät puheviestinnän 12 tunnin opinnot, mutta hän on toiminut opettajana ennen harjoittelua.

Syksyn pistemäärä kyselyssä 123 (x=127.1)

Kevään pistemäärä kyselyssä 132 (x=133.2)

Oman kuvauksensa mukaan hän on positiivinen pessimisti ja liian laiska. Hän sanoi jättävänsä aina liian vähän valmistautumisaikaa. Oppilaisiin hän sanoi suhtautuvansa yksilöinä, ei massana. Syksyllä aloittaessaan harjoittelun hän muisteli jännittäneensä etenkin siksi, että ei ehtinyt suunnitella tunteja kunnolla

ja myös siksi, että oli valinnut oppiaineen vajavaisesti. Nyt keväällä opettamaan mennessään hänen jännityksensä oli poissa. Jos tunnin aihe oli hänen mielestään järkevä, hän paneutui sen suunnitteluun. Syinä tähän muutokseen - jännittämisen poistuminen ja suunnittelun parantaminen - olivat hänen mielestään kenttäharjoittelu ja siellä tapahtunut pakollinen rutinoituminen. Hän ei osannut kuvata, mikä puheviestinnän osa-alue olisi eniten muuttunut opetusharjoittelun aikana. Hän kuitenkin kuvaili käyttävänsä keväällä niukempia eleitä ja toimivansa rauhallisemmin luokkatilanteessa. Hän katsoi liikkuvansa vapautuneemmin, joskus jopa tarpeettoman paljonkin, luokkatilassa. Oppilaiden reaktioita hän kertoi seuraavansa valppaammin - "ei tarte keskittyä omaan tekemiseen". Havainnollistamista pohtiessaan hän ilmaisi, ettei enää jaksakaan kovin hyvin paneutua havainnollistamiseen; syksyllä hän käytti paljon kuvia, keväällä sen sijaan sanoja. Syksyllä ja keväällä hän totesi käyttäneensä erilaisista kieltä; enää keväällä hän ei käyttänyt etukäteen muotoiltuja kysymyksiä, mutta toivoi pystyvänsä rikkaampaan kielenkäyttöön.

Tämä harjoittelija katsoi saaneensa ohjaavilta opettajilta tietoa viestintäkäyttäytymisestään, mutta katsoi olevan syytä saada enemmänkin. Sen sijaan hän ei ole saanut tietoa puheviestintätaitojensa kehityksestä harjoittelun aikana.

Oppilaat kuvasivat harjoittelijaa syksyllä "opettajaksi, joka puhuu niin, että se kiinnittää kaikkien huomion" toisaalta joku kuvasi häntä myös "inhottavaksi mieheksi, joka koko ajan maiskutti, puhui epäselvästi eikä antanut läksyä." Keväällä lähes kaikki oppilaiden kuvaukset hänen toiminnastaan luokassa, hänen ominaisuuksistaan ja taidoistaan olivat suorastaan ylistäviä : "piti sellasen tunnin, josta jäi asioita mieleen, havainnollisti asiat hyvin ja sai kuivastaa asiasta mielenkiintoisen, innostava, sai selvitettyä mitä proteiinisynteesi pitää sisällään ja vieläpä oikein hauskaasti opetettuna, huumoria opetuksessa, havainnoiva, eloisa, rohkea, hyvin leikkimielinen otettu mukaan - jäi paremmin asioita mieleen". Joku tosin kritisoi harjoittelijan käyttämää menetelmää: "Lastentarhan jatkokurssi, mutta varsin havainnollinen. Luulenpa, että asia jäi mieleen."

Syksyllä opetusharjoittelun alussa *ohjaava opettaja* kuvasi häntä "pikku pojaksi", kuten oppilaat olivat hänet nimenneet. Harjoittelija oli epävarman tuntuinen ja jäi helposti omiin ajatuksiinsa. Hän oli rento harjoittelija, joka piti hyvin epätasaisia tunteja, puhuen nopeasti ja hieman epäselvästi. Erityisesti ohjaava opettaja mainitsi hänen taitonsa ottaa oppilaat huomioon opetustilanteessa.

Keväällä harjoittelijan kasvoille ilmestyi hymy ja muutenkin ilmeet olivat eloisampia. Ohjaajan mielestä tämä harjoittelija oli rehellinen, myös itselleen, ja ilmaisi todelliset tunteensa - myös aamu-unisuutensa. Harjoitustuntien karttuessa oppilaiden kanssa toimiminen kehittyi koko ajan: kommunikointi oppilaiden kanssa sujui, hän oli oppilaiden "kaveri", jolla ei ollut kurinpito-ongelmia. Hän osasi antaa oppilaille myös palautetta.

Ohjaava opettaja ilmoitti kertoneensa harjoittelijalle havaintonsa tämän viestintäkäyttäytymisestä ja vielä senkin, että hän itse viihtyi harjoittelijan tunteilla.

Oma kuvaukseni: syksyllä hänen opetustaan seurattessani olen erityisesti kirjannut ylös hänen hyvän kontaktinsa oppilaisiin. Hän ei pienistä asioista tehnyt suurempia kuin ne olivat. Hän sai oppilaat mukaan kertomalla itsestään ja omista kokemuksistaan sekä vastailemalla hauskaasti oppilaiden heittämiin kommentteihin. Hänellä oli pyrkimys ottaa huomioon kaikki oppilaat - katse kiersi koko luokan usein - mutta äänekkäät pojat veivät voiton hiljaisista, viittaavista tytöistä. Keväällä totesin hänen hallitsevan sekä asian että tilanteen hyvin. Hän oli rohkea - pani itsensä alttiiksi. Lisäksi hän uskalsi myöntää oppilaiden edessä tehneensä virheitä kyseessä olevalla tunnilla. Harjoittelija aktivoi omalla viestintäkäyttäytymisellään ja opetuksellisilla keinoillaan oppilaiden ajattelua ja oli valmis siirtymään itse syrjään. Tarkoitukseni oli seurata vain yksi tunti, mutta tempauduin mukaan ja seurasin myös kaksoistunnin toisen puolen. Kyseessä oli poikkeuksellisen hyvin suunniteltu, toteutettu ja hallittu tuntikonaisuus - erinomainen tunti viestinnällisestikin - harjoittelija onnistui ylittämään lukiolaisten "lapsellista" -kammon.

4. **R2 ruotsin kielen** opettajaksi opiskeleva 23-vuotias nainen, joka on toiminut jonkin verran opettajana ennen opetusharjoittelua. Puheviestintäopintoja hänellä on pakollinen yleisopintojen äidinkielen suullisen taidon kurssi (1 ov) ja perusharjoittelun 12 tunnin jakso.

Syksyn pistemäärä kyselyssä 131 (x=127.1)

Kevään pistemäärä kyselyssä 128 (x=133.2)

Oman kuvauksensa mukaan hän on empaattinen opettaja, jonka luokassa on hyvä ilmapiiri - oppilailla on turvallinen olo. Hänellä ei ole vielä varmuutta eikä rutiinia opetustyössä. Syksyllä pitäessään ensimmäisiä harjoittelutunteja hän oli keskittynyt sekä asiatiedon että opetusmuotojen hallintaan. Tähän jälkimmäiseen hän keskittyi edelleen keväällä. Syynä tähän tilanteeseen hän piti sitä, että opetusharjoittelun arvosana määräytyy kevään tuntien perusteella ja siihen vaikuttaa mm. harjoittelijan käyttämien opetusmuotojen moninaisuus.

Erillisiä taitoalueita tarkastellessa hän sanoi luokan hallinnan muuttuneen eniten. Puheviestintätaitojen osalta hän ei mainitse mitään ilmeistä tai eleistä, hän vain totesi tullessa varovaisemmaksi ja alkaneensa puhua kuiskausten keväällä. Kuitenkin hän katsoi liikkuvansa luokkatilassa vapaammin kuin syksyllä ja myös koskettavansa oppilaita. Luokkatilanteisiin hän puuttuu herkemmin kuin syksyllä. Asian hallinnassa ei ole tapahtunut muutosta, havainnollistamiseenkin panostus on samanlaista, mutta keväällä sen miettiminen on tietoisempaa kuin syksyllä. Kielenkäyttöään hän sen sijaan mietti tietoisesti vähemmän keväällä. Opetusharjoittelija ei katsonut saaneensa paljoakaan tietoa omasta puheviestintäkäyttäytymisestään, vain vähän yhdeltä ohjaajalta, eikä lainkaan taitojensa kehittymisestä.

Oppilaat ovat kuvanneet tätä ruotsin kielen harjoittelijaa seuraavalla tavalla: ”normaali - opetti ihan hyvin, vähän tylsä - kävi vain pakolliset jutut kirjasta, yksi parhaista - oli mukava ja opetti asian perusteellisesti. Opetti asian selkeästi ja mieleenpainuvasti”. Olisi hän voinut jonkun oppilaan mielestä olla parempikin. Muutamat oppilaat pitivät häntä aika kivana ja rentona ja ystävällisenä, koska hän ei huutanut. Harjoittelija antoi kaikkien vastata tasapuolisesti. Oppilaiden mielestä se, että harjoittelija oli itse rauhallinen eikä jännittänyt aut-

toi häntä pitämään luokan hiljaisena. Opetettavasta asiasta jäi oppilaille mieleen järjestysluvut ja päivämäärän merkitseminen.

Valitettavasti en onnistunut saamaan tämän opetusharjoittelijan ohjaavan opettajan arvioita.

Observedessani harjoittelijan tuntia olen syksyllä kuvannut häntä opettajaksi, joka hallitsi tilanteen luontevasti, jonka palautekäyttäytyminen oli mekaanista ja säännöllistä, jonka käyttämät kielimuodot sekoittuivat ja jonka ääni oli hieman voimaton. Opetusharjoittelija oli rauhallinen ja antoi aikaa oppilaille tehdä tehtävä, ja vastata kysymykseen. Keväällä hän oli epävarma - tilanne ei aina ollut hänen hallussaan (luokassa esiintyi häiriöitä, joihin ohjaava opettaja puuttui kesken tunnin). Edelleenkin harjoittelijan ilmaisu oli luontevaa ja hän kuunteli oppilaita ja antoi heille palautetta. Hän oli valmis korjaamaan omaa esitystään. Harjoittelijan käyttämä kieli oli edelleen sekakieltä ja huolittelematonta suomea, mutta kontakti oppilaisiin näytti toimivan. Harjoittelijan käyttämät kalvot ja muu havaintomateriaali kaipasi kohennusta.

5. **R4 ruotsin kielen** opettajaksi opiskeleva 23-vuotias nainen. Hän on toiminut opettajana ennen opetusharjoitteluun tuloaan. Puheviestinnästä hänellä on yleisopinon 1 ov:n kurssi ja aineenopettajankoulutukseen sisältyvä 12 tunnin jakso.

Syksyn pistemäärä kyselyssä 94 (x=127.1)

Kevään pistemäärä kyselyssä 106 (x=133.2)

Itse hän kuvailee itseään rauhalliseksi, tasaiseksi ja johdonmukaiseksi opettajaksi, joka on huumorintajuinen ja aikaansaava. Mennessään opettamaan ensimmäistä kertaa harjoittelujaksolla hän muistaa ajatelleensa sitä, miten oppilaat suhtautuisivat häneen, kuin myös omaa suhtautumistaan oppilaisiin. Häntä huolesti hieman se, miten hän itse reagoisi tässä jännittävässä tilanteessa. Keväällä harjoittelun viimeisten tuntien aikana häntä eivät niinkään huolestaneet enää uusi luokka ja uudet oppilaat, vaan se sujuuko tunti siten, että siitä tulee järkevää. Muutoksen omassa ajattelussaan harjoittelija katsoi aiheutuneen uudenlaisesta näkökulmasta ja uudesta tiedosta, joita sekä kokemus että oh-

aneet. Eniten harjoittelija katsoi muuttuneensa siinä, miten hän oppilaisiin.

Viestintäkäyttäytymisensä muutoksista harjoittelija mainitsi kaiken kaikkiaan eleiden, eleiden ja äänen vivahteikkuuden ilmaantuneen mukaan oppilaisiin. Keväällä hän havaitsi myös päässeensä oppilaiden pöydästä. Keväällä hän havaitsi oppilaiden reaktiot syksyä herättäessä. Hän pyrki reagoimaan niihin kaikkiin, mutta nyt loppuvaiheessa tilanteita, niihin joiden hän katsoi olevan tarkoituksellisia. Tilanteet saivat häntä paremmin hänen hallussaan ja havainnollistaminenkin sujui keuhkoilla.

Opetusharjoittelija katsoi saaneensa jonkin verran tietoa omasta viestintäkäyttäytymisestään, mutta katsoi enempäänkin olevan tarvetta. Paikallisen viestintätaitoistaan hän on saanut ohjaavilta opettajilta ja osan saanut myös itseltä itse saamastaan muusta palautteesta. Hän piti saamaansa viestintäkäyttäytymisestään tarpeellisena, sillä hän on sen jälkeen huominnut enemmän huomiota siihen.

Oppilaiden kuvausten mukaan hän ei ollut kovin innostava opettaja oppilaita. Oppilaat havaitsivat hänen jännittävän ja epäilivät sen aiheuttaneen opettajan sotkeentumisen sanoissaan ja tekemisissään. Häntä pidettiin kuitenkin ystävällisenä. Ystävällisyys näkyi kuvauksista myös keuhkoilla. Hänellä oli taitoa osata opettaa ja toimivan luonnollisesti ja rauhallisesti luokassa.

Ohjaava opettaja kuvasi harjoittelijan viestintäkäyttäytymistä syksyllä. Harjoittelija oli hänen mukaansa jännittäjä ja erittäin esiintymiskykyinen, mutta kuitenkin sitkeä ja päättäväinen. Keväällä kuvaukset olivat positiivisia, harjoittelija oli ohjaajan mukaan kehittynyt suuresti. Hänellä oli selkeä tavoitunto. Hänellä on selkeät tavoitteet, jotka hän haluaa saavuttaa, ja hän kiinnittää huomioon omat heikot puolensa. Ohjaava opettaja kertoi keskeisistä harjoittelijan kanssa paljonkin myös hänen viestintätaitojensa

Oma kuvaukseni tästä harjoittelijasta on, että hän on lämmin ja inhimillinen opettaja. Hän hymyili paljon oppilaille ja antoi etupäässä nonverbaalia palautetta. Harjoittelija hallitsi luokassa esiin tulleet tilanteet, vaikkakin hänen jännittyneisyytensä oli selvästi havaittavissa. Hän ilmaisi avoimesti arkuutensa, mikä herätti myötätuntoa luokan oppilaissa, sillä arkuutta ei käytetty harjoittelijaa vastaan. Keväällä harjoittelijan tunti sujui myös hyvin - hän oli tilanteen johdossa melko hyvin, hän seurasi ja kuunteli luokkaa. Hän osoitti tunnin aikana hallitsevansa monipuolisesti eri menetelmiä ja käyttävänsä kieltä johdonmukaisesti. Palaute, jota hän käytti oli yksinkertaista kuittausta.

Harjoittelija oli siis saanut itseluottamusta lisää, tietoa lisää ja se näkyi hänen viestintäkäyttäytymisessään lisääntyneenä ilmaisun selkeytenä ja päämäärätietoisuutena.

6. M3 matemaattisten aineiden opetusharjoittelija, iältään 24 vuotta, nainen. Hänellä ei ole muita puheviestinnän opintoja kuin harjoitteluun liittyvä 12 tunnin jakso. Hän kertoo toimineensa opettajana jonkin verran - tehneensä pieniä sijaisuuksia - ennen harjoittelun aloittamista.

Syksyn pistemäärä kyselyssä 142 ($x=127.1$)

Kevään pistemäärä kyselyssä 141 ($x=133.2$)

Oman kuvauksena mukaisesti hän on rento, asiallinen, huumorintajuinen ja vapautunut opettaja. Syksyllä harjoittelun alussa ensi kertaa luokkaan menessään hän muisti jännittäneensä nimenomaan sitä, miten tunti sujuu asian suhteen. Keväälläkin hän edelleen luokkaan menessään pohtii tunnilla käsiteltävää asiaa. Hänen pohdintansa kohteet eivät ole suuremmin muuttuneet, jännittyneisyys on kuitenkin hävinnyt. Syyn siihen hän katsoi löytyvän yleisestä kehitymisestä: oma kypsyminen harjoittelun kuluessa, ohjaajien antama tuki ja kokemuksen karttuminen. Lisäksi asennoitumisen muutos -"ei yhden tunnin heikosti sujuminen maata kaada" - on vähentänyt jännittämistä. Esiintymisvarmuus on kehittynyt eniten, keväällä harjoittelija uskalsi käyttää ääntään jo enemmän. Harjoittelija valikoi luokan reaktioista vain osan, joihin vastaa. Har-

joittelijan oman kuvauksen mukaan hän ei ole saanut harjoittelun aikana tietoa tai ohjausta puheviestintätaidoistaan.

Oppilaat kuvasivat harjoittelijaa mukavaksi, tavalliseksi opettajaksi, joka ei pahemmin häiritse oppilaita, “ antaa tehdä itsekseen omaa työtä”. Keväällä hänen kohdalleen sattui tuttu luokka. Kuvauksissa tämä tuli selvästi esiin. Hän on hyvä, mukava ja kiva harjoittelija, joka opettaa perusteellisesti ja selittää asiat melko hyvin.

Ohjaavan opettajan arviota en hänestä saanut. Yksikään matemaattisten aineiden opettaja ei ehtinyt haastateltavaksi.

Oman käsitykseni harjoittelijasta oppitunnilla oli, että tunti oli kaikkiaan hyvin mielenkiintoinen fysiikan tunti. Harjoittelijan ja oppilaiden suhde toimi hyvin. Hän myös kuunteli oppilaita ja antoi heille palautetta. Harjoittelijan non-verbaalinen viestintä oli ilmeikästä. Tilanteen hallinnassa hän turvautui kuitenkin luokan omaan opettajaan. Hänen kielenkäyttönsä oli hyvin vapaata sisältäen huomattavasti “tota” ja “joo” -ilmauksia. Kevään tunnilla harjoittelija oli hyvin luonteva oppilaiden kanssa toimiessaan. Hän käytti jutustelukieltä, epätasällisiä ilmauksia ja tilkesanoja. Hänen onnistui omalla puhetavallaan johdatella oppilaita, houkutella heitä tekemään kysymyksiä ja tekemään itse päätelmiä. Palautetta harjoittelija antoi koko luokalle ja yksittäisille oppilaille kannustaen heitä. Hänen äänensä oli edelleen melko hiljainen, mikä korostui hänen kirjoittaessaan taululle. Matemaattisten käsitteiden selostaminen jutustellen näytti olevan hankalaa.

5 Tutkimustulosten pohdintaa

5.1 Millainen käsitys opetusharjoittelijoilla on omasta viestintäkäyttäytymisestään?

Tutkimusaineistoni mukaan opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymistä hallitsee keskittyminen aiheen ja luokan hallintaan. Epävarmuus omasta toiminnasta vaikuttaa osaltaan tähän (ks. s.40 Oppewal 1993). Opetusharjoitteliija havainnoi omaa toimintaansa luokassa sen vivahteikkuuden ja toisaalta tehokkuuden kannalta. Aineenopettajien viestintäkäyttäytymisen ja -taitojen kannalta tieto omasta toiminnasta luokassa on tärkeä, jotta opetusharjoitteliija voisi kehittää opetustaitoaan. Opetusharjoittelun edetessä harjoitteliija siirtyy oman toimintansa tarkkailusta oppilaiden toiminnan tarkkailuun. Tekemäni kyselyn perusteella suomalaisilla aineenopettajiksi valmistuvilla on melko positiivinen käsitys omasta viestintäkäyttäytymisestään luokkatilanteessa.

Oppewallin (1993) tekemissä haastatteluissa tuli esiin kolme teemaa, joihin opetusharjoittelijat kiinnittivät huomionsa: oppilaiden mahdollisuus osallistua ja oppia, opettajan kyky ylläpitää oppilaiden mielenkiinto ja huomio sekä luokassa vallitseva myönteinen ilmapiiri (ks. myös Weinstein 1989). Omasta aineistostani esiin nousseisiin kolmeen faktoriin latautuneet osiot käsittelevät samoja asioita, vaikkakin ne jakautuvat eritavoin: opettajan oman ilmaisun vivahteikkuus (faktori I), itsetunto (faktori II) ja opetuksen tehokkuus (faktori III).

Syksyn ja kevään kyselyjen välillä oli eroja. Harjoittelujakson alussa opiskelijoilla ei ole kovin selkeää ja monipuolista kuvaa luokahuonetilanteista ja niissä toimimisesta. Aikaisemman opettajakokemuksen merkitys korostuu nimenomaan harjoittelun alussa. Päätöharjoittelujakson jälkeen aikaisempien

opettajakokemusten aiheuttamat erot eivät enää olleet merkitseviä: kaikilla aineenopettajaopiskelijoilla oli jo runsaasti erilaisia kokemuksia. Käsitys omasta viestintäkäyttäytymisestäkin oli selkeämpi. Vaikka monet tutkijat ovat sitä mieltä, että vasta kokemus opettaa opettajaa, ei kukaan ole voinut varmasti osoittaa, mitkä kokemukset ovat arvokkaimpia opettajakokelaalle. Harjoittelijoiden käsitykset viestintäkäyttäytymisestä ja toiminnasta luokassa vastaavat sitä alan opintojen tasoa, jolla he ovat. (Vrt. Weinstein 1989.) Opettajan ammattitaito alkaa rakentua jo opiskeluaikana.

Suomalaiseen opettajakäsitykseen sisältyy suunnitelmallisuus. Aineistossani siihen liittyvä osio latautui sekä syksyn että kevään itsetuntofaktorissa; keväällä myös tehokkuusfaktorissa. Etukäteissuunnitelman lisäksi harjoittelutilanteessa tuntiaan pitävän opettajakokelaan ajattelua ja toimintaa ohjaavat, sekä häntä ohjaavan opettajan näkemys asioista että opetusharjoittelijan oma pyrkimys suoriutua käynnissä olevasta harjoittelujaksosta mahdollisimman hyvin.

Aineenopettajaharjoittelijoilta keräämäni haastatteluaineiston perusteella asiakokonaisuudet, jotka askarruttavat opetusharjoittelijaa eivät ole harjoittelun aikana muuttuneet, mutta niiden sisäinen painotus on. Syyt sisällön tai painopisteen muutokseen aiheutuvat opetusjakson aikana kertyneistä erilaisista opetuskokemuksista. Tässä yhteydessä on tuotava esiin harjoittelijoiden itsensä korostama kenttäharjoittelun (opetusjakso jossakin muussa kuin Normaalikoulussa) merkitys. Toimiessaan kenttäkoulussa harjoittelija saa kokemusta opettajan työstä kokonaisuutena, ei vain yksittäisissä tunti-ilanteissa. Erityisen antoisaksi mainittiin vastuun kantaminen luokan toiminnasta koko kenttäharjoittelujakson ajan.

Omia puheviestintätaitojaan tarkastellessaan (haastattelun yhteydessä) aineenopettajaharjoittelijat selvästi kommentoivat omaa äänenkäyttöään, käyttämäänsä kieltä sekä ilmeiden ja eleiden käyttöään. Nämä käyttäytymisensä alueet he mieltävät puheviestintätaidoiksi ja niitä he kykenevät itse refleктоimaan. Kenties myös siksi, että niitä on ohjauksen yhteydessä tietoisesti tarkasteltu. Oppilaiden reaktioiden havaitsemista ja niiden mukaan toimimista

harjoittelijat eivät näytä sisällyttävän puheviestintätaitoihin luokkatilanteessa. He uskovat kehittyneensä havainnointitaidossaan. Heidän mielestään oppilaiden huomioiminen kaikinensa on hyvin olennainen osa opetustaitoa ja heidän tärkein päämääränsä.

Opetusharjoittelijoille suoritettu kysely ja haastattelu antavat hyvin positiivisen kuvan opetusharjoittelijoiden omasta käsityksestä viestintäkäyttäytymisestään ja puheviestintätaitojensa kehityksestä harjoittelun aikana. Aineiston perusteella syntyi myös käsitys harjoittelun kokemisesta kokonaisuudessaan myönteiseksi, aineenopettajaharjoittelijaa kehittäväksi opintojaksoksi. Etenkin kenttäkoulussa suoritettu pitempiaikainen samojen oppilaiden kanssa työskentely lisäsi itseluottamusta ja monipuolista kokemusta opettajana toimimisesta.

5.2 Millainen on oppilaiden käsitys opetusharjoittelijoiden toiminnasta luokassa?

Oppilaat, 13 - 18-vuotiaat nuoret, pystyvät tekemään tarkkojakin havaintoja opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä. Hyvin yleiseen kysymykseenkin he vastasivat pääosin asiallisesti ja selkeästi. Oppilaiden käsitykset samasta harjoittelijasta vaihtelivat runsaasti; kyseessä on hyvin subjektiivinen tarkastelu ja luokitus, myös hyvin kriittinen. Äärimmäisyyksiä ei karteta.

Oppilaiden mielestä opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytyminen muuttuu harjoittelun aikana siten, että opetusharjoittelijoiden ilmaisen vivahteikkuus sekä oppilaiden ja heidän tarpeidensa huomioiminen lisääntyy harjoittelujakson loppua kohden. Opetusharjoittelijoiden itsensä tavoin myös oppilaat kommentoivat harjoittelijoiden äänenkäyttöä syksyllä ensimmäisten tuntien jälkeen enemmän kuin keväällä. Ääni on helposti havaittavissa, sitä on myös helppo kommentoida - sen puutteita erityisesti. Harjoittelijan ääntä ei mainita kuvauksissa, jos kaikki on äänen osalta hyvin: ääni kuuluu, mikään siinä ei ärsytä oppilasta.

Oppilaat tekivät tarkkoja ja monipuolisia havaintoja opettajistaan: heidän opetustyylistään, heidän käyttämistään opetusmenetelmistä, heidän puhetavastaan, tilanteen hallinnasta, heidän persoonastaan sekä ulkonäöstään. Yksittäisistä opettajakuvauksista päätellen oppilaat pyrkivät löytämään myös positiivisia ominaisuuksia harjoittelijoista. Opetusharjoittelijat olivat erittäin kiinnostuneita saamaan oppilaiden antamat kuvaukset tietoonsa. He pitivät tätä tietoa erittäin tärkeänä - oppilaathan ovat kaiken opetusharjoittelijan toiminnan kohteena. Opetusharjoittelun ja opetusharjoittelijan kehittymisen kannalta olisi tärkeää tietoisesti ja järjestelmällisesti ottaa oppilaat, oppimisprosessin suorittajat mukaan opettajaksi opiskelevan kasvuprosessiin.

5.3 Millainen on opetusharjoittelua ohjaavien opettajien käsitys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä?

Kaiken kaikkiaan opetusharjoittelua ohjaavien opettajien havainnot harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä luokkatilanteessa ovat yhteneväiset monessa suhteessa. Selviä asenne- ja painotuseroja eri oppiaineiden ohjaajilla löytyy: kieliaineiden opettajat arvioivat ja antavat palautetta viestintätaidoista koko ajan, historia-aineissa tekniikka on korostuneesti esillä ainakin syksyllä. Haastattelutilanteissa ohjaavat opettajat esittivät huolestuneina toiveen, että opetusharjoittelijat keskittyisivät käyttämään enemmän juuri luokkatilanteen tarjoamia mahdollisuuksia kuin "suoriutumaan roolistaan näytelmässä". Lisäksi he toivoivat harjoittelijoiden antavan oppilaille nimenomaan aiheeseen ja tilanteeseen liittyvää palautetta.

Aikaisempien tutkimustenkin (ks. Aho 1986; Fogarthy, Wang & Creek 1983; Oppewal 1993; Westerman 1991) mukaisesti harjoittelua ohjaavien opettajien käsitykset tukevat sitä, että opettajakokemuksen lisääntyessä harjoittelijat alkavat kiinnittää enemmän huomiota kokonaisuuksiin kuin yksityis-

kohtaiseen tietoon. Oppilaiden oppiminen, viihtyminen ja hyvä ilmapiiri nousevat tärkeämmäksi kuin tekniikan taitaminen. Harjoittelijan viestintäkäyttäytyminen muuttuu - itsensä tarkkaileminen jää taka-alalle. Tutkimuksessani mukana olleet ohjaavat opettajat uskovat tätä kehitystä haittaavan tuntien ja opetus- taidon arvostelemisen harjoittelujakson aikana. Muutosta syksystä kevääseen siirryttäessä on ohjaavien opettajien mielestä selvästi nähtävissä mm. luokkatilan käytössä.

5.4 Millainen on ulkopuolisen observoijan näkemys opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä?

Observointini tulokset ovat samansuuntaisia kuin opiskelijoiden käsitykset omasta viestintäkäyttäytymisestäään: opetusharjoittelijoiden viestintäkäyttäytyminen luokkatilanteessa muuttuu opetusharjoittelun aikana. Harjoittelijat seuraavat oppilaiden viestintäkäyttäytymistä sekä syksyllä että keväällä, mutta syksyllä he joko jättävät huomioimatta kaikki tai reagoivat kaikkeen. Heidän päätöksentekoprosessinsa toimii keväällä ”tehokkaammin” ja monipuolisemmin kuin harjoittelun alussa (ks. s. 35 - 38 Westerman 1991).

Opetusharjoittelijoiden tapa solmia kontakti oppilaisiin kielen avulla vaihteli: Kieli oli puhuttua kieltä, mutta sen selkeys ja ymmärrettävyys vaihteli opetusharjoittelijan opetusaineen mukaan. Kieliaineiden opetusharjoittelijoiden kieli muuttui selkeämmäksi ja luontevammaksi harjoittelun edetessä. Matemaattisten aineiden, luonnontieteiden ja historian opetusharjoittelijoidenkin kieli muuttuu. He pyrkivät kontaktiin joko lisäämällä vapaampaa, puhuttua kieltä (oppilaiden käyttämän kielen mukaiseksi) tai selkeyttämällä puhettaan (tällöin ovat opetukselliset tavoitteen oletettavasti olleet vaikuttamassa muutokseen).

Tämä havainto kuvastaa oppiaineiden luonnetta: kieliaineissa kieli on oppimisen kohdekin ja huomio on muutenkin puheessa, sanavalinnoissa,

ääntämisessä ja muissa oppiaineissa kieli on vain väline, ei itse oppimisen kohde, jolloin siihen ei niin suuresti kiinnitetä huomiota.

Toisaalta kieliaineissa myös puheviestinnän opetuksen osuus on suurempi kuin matemaattisissa ja luonnontieteellisissä aineissa, mutta historiassa on pakollisten opintoviikkojen määrä sama. Tällöin opiskelijan motivaatio, asenne kieleen, puheeseen ja opettamiseen on voinut vaikuttaa lopputulokseen.

Ohjaavan opettajan osuus on huomattava harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisen ja sen muutosten tarkastelussa. Ohjaajan oma asenne viestintään, opettamiseen (eri oppimisteoriat) ja ohjaukseen vaikuttaa siihen, miten opetusharjoittelija luokassa toimii. Jotkut ohjaajat ovat ottaneet "äidin, isän, johtajan tai valvojan" roolin harjoittelijan opettaessa luokassa. Moni harjoittelija varmasti alussa mielellään turvautui läsnä olevaan ohjaajaan sekä sisällöllisissä että ennen kaikkea luokkatilanteen hallintaan liittyvissä ongelmatilanteissa. Mutta harjoittelun edetessä - etenkin kenttäharjoittelujakson jälkeen - monet heistä kokivat tilanteen kiusalliseksi, jos ohjaava opettaja puuttui luokkatilanteen tapahtumiin.

5.5 Minkälaista tietoa ja ohjausta viestintäkäyttäytymisestään opetusharjoittelijat saavat opetusharjoittelun aikana?

Aineenopettajaharjoittelua ohjaavat opettajat antavat harjoittelijoilleen syksyllä harjoittelujakson aikana palautetta yksityiskohdista ja opetukseen liittyvistä rutiineista. Keväällä, kun harjoittelijoilla on jo opetuskokemusta, kaikkien ohjaavien opettajien antamassa palautteessa opetuskokonaisuudet, harjoittelijan persoonallisuus ja vuorovaikutustaidot nousevat tärkeimmiksi ohjauskeskustelun kohteiksi.

Haastatteleman ohjaavat opettajat sanoivat kertoneensa harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisestä tekemistään havainnoista heille itselleen harjoittelun aikana, myös havaitsemistaan muutoksista. Kuitenkin suurin osa ohjaavista opettajista ilmaisi viestintäkäyttäytymisen havainnoinnin (esim. ääni, ilmeet, eleet, katse, liikkuminen luokassa) jääneen liian vähälle huomiolle. Niiden tietoisempi tarkastelu olisi tarpeen, samoin kuin harjoittelijoiden viestintäkäyttäytymisen johdonmukainen seuranta.

Vaikka ohjaavat opettajat kertoivat ilmaisseensa havaintonsa opiskelijoille, useat opiskelijat kuitenkin kokivat jääneensä kokonaan paitsi palautetta omasta toiminnastaan. Kyseessä voi olla useampia selittäviä tekijöitä: ohjaavat opettajat uskovat kertoneensa havainnoistaan, koska ovat halunneet niin tehdä tai haastattelutilanteen vaikutuksesta vastaavat odotusten mukaisesti. Toisaalta opetusharjoittelija ei ehkä muista tai miellä saaneensa palautetta viestintäkäyttäytymisestään, vaikka olisi sitä saanutkin - hänen odotuksensa olivat toisenlaiset, kenties suuremmat.

Suomalaisilla aineenopettajaharjoittelijoilla on melko myönteinen käsitys omasta viestintäkäyttäytymisestään (ja viestintätaidoistaan). Heidän käsityksensä muuttuu jonkin verran myönteisemmäksi harjoittelujakson aikana. Opetusharjoittelijat arastelevat oppilaita aluksi mutta pitävät heidän aktivoimistaan päätaivoitteenaan. Harjoittelun edetessä harjoittelijat tarkkailevat vähemmän itseään ja enemmän oppilaitaan. He kykenevät tekemään valintoja ja ratkomaan ongelmia, mutta monipuolista palautetta, joka olisi rakentunut oppilaan vastauksen sisällölle he eivät vielä kykene antamaan. Samoin tunti tilanteen ohjaileminen ja sovittaminen oppilaiden vastausten ja muun käyttäytymisen välittämien vihjeiden perusteella odottaa vielä opettajan ammattitaidon seuraavilla askelmilla.

5.6 Opetusharjoittelijan viestintätaidot ja tulevaisuus

Opettajan viestintäkompetenssin arvioimiseksi ja siitä päätelmien tekemiseksi tulee opetusharjoittelijaa seurata vuorovaikutustilanteessa pidemmän aikaa: kommunikatiivinen kompetenssi, tai sen puuttuminen, tulee ilmi vasta jatkuvassa vuorovaikutustilanteessa. Toisaalta tilanteen ulkopuolinen henkilö ei voi arvioida kompetenssia vaan vain havaittavissa olevaa käyttäytymistä. Tutkija ei voi pelkän ilmi-ilmi käyttäytymisen perusteella arvioida opettajan kompetenssin määrää tai sen laatua. Se on puhujan kognitiivisten prosessien tuotetta (Spitzberg & Cupach 1984). Tämän käsityksen mukaisesti opettajan pätevyyden parhaat ja ainoat arvioijat olisivat oppijat, sillä he ovat pitkäänkin jatkuvien vuorovaikutustilanteiden aktiivisia osallistujia. Opettajan tehokkuuteen sisältyy kuitenkin paljon sellaista, mitä oppijat eivät voi tarkastella. Esimerkiksi miten opetusharjoittelija on sisäistänyt koko opetussuunnitelman tavoitteet ja kurssin kokonaisuuden sisällöt sekä suhteuttanut ne oppitunteihin, valmistellut tuntinsa, millainen on opetusmateriaalin "laatu" jne. (ks. Kansanen 1993).

Oppijoiden havainnot opettajan toiminnoista ovat tärkeitä: erityisesti ne, jotka he kokivat myönteisenä välittämisenä itsestään ja oppimisestaan. Vähäisin niistä ei näyttänyt olevan opettajan lämpimyys - se, miten oppijat kokevat opettajan suhtautuvan heihin. Lämpimyys ilmenee nonverbaalisessa viestinnässä: jos opetusharjoittelija haluaa pitäytyä siinä käsityksessä, että vain sanat kantavat merkitystä mukanaan, voi hän poistaa tavoitteistaan oppilaista välittämisen ja oppilaiden viihtyvyyden. Opetusharjoittelijan olisi hyvä olla tietoinen myös ilmeiden, eleiden, äänen ja muiden nonverbaalien signaalien vaikutuksesta ja arvostaa niitä osana inhimillistä viestintää (ks. Galloway 1979:197). Luokkahuoneessa tapahtuva nonverbaalinen viestintä vaikuttaa monella tavoin luokkahuoneen sosiaalisiin suhteisiin, siihen miten opetusharjoittelijan kontrolli luokkatilassa toimii - hiljaisella äänellä voi hallita luokkaa, kun muut signaalit ovat vahvoja - , miten hänen onnistuu motivoida oppijansa, miten oppijat arvostavat itseään ja opettajaansa (Galloway 1979:198).

Opetusharjoittelijan taitavuus eri opetusmenetelmien hallinnassa ja hänen valmistamansa oppimateriaalin hienous ovat erinomaisia välineitä oppimistilanteiden ohjailussa ja järjestelyssä, mutta harjoittelijaa olisi tarpeen ohjata havainnoimaan sekä omaa affektiivista toimintaansa että asennoitumistaan oppijoihin ja oppiaineeseensa. Ensimmäistä kertaa oppijat kohdatessaan harjoittelija on eräänlaisessa tietämättömyyden tilassa: hän ei tiedä tilanteesta, oppijoista, opetettavasta asiastakaan kenties, itsestään tarpeeksi, mutta hänellä on tarve näyttää pätevältä ja varmalta (Corcoran 1981). Opetusharjoittelijoista osa tukeutui ohjaavaan opettajaan, joka auttoi heidät harjoittelujakson hankaluuksien läpi. Ohjaava opettaja koettiin toisaalta voimakkaasti arvioijana. Tällaiset ristiriitaisia tuntemuksia herättävät tilanteet voisivat olla hyvinkin hedelmällisiä ohjaaja - harjoittelija -keskustelujen aiheita (Alvermann 1981). Tämänlaisesta opetusharjoittelijan reflektioon perustuvasta suomalaisesta opettajankoulutuksesta ovat kirjoittaneet mm. Kohonen & Niemi 1995 (ks. myös Calderhead 1989).

Niiden opettajan tarvitsemien viestintätaitojen, joiden avulla hän voisi mahdollisimman tehokkaasti aktivoida oppijoidensa kognitiivista, psykomotorista ja affektiivista oppimista, arvioiminen näyttää olevan hankalaa. Miten opettajaksi opiskelevat voivat saavuttaa nämä taidot? Taitojahan ei voi siirtää toiselle, mutta niihin voidaan ohjata tarkastelemalla toisten opettajien toimintaa, harjoittelemalla, ohjaamalla seuraamaan oppijoiden reaktioita, pyrkimällä kokonaisvaltaiseen oppijan ohjaamiseen, ei vain tiedon siirtämiseen. Ohjaavan opettajan, tai muun asiantuntijan, tuntuu olevan helpointa puuttua esim. opetusharjoittelijan äänenkäyttöön. Ulkopuolisenkin on helppo havaita, onko opettajan ääni riittävän selkeä ja kuuluva. Mutta ohjaaminen toisten kuuntelemiseen, heidän reaktioidensa havaitsemiseen ja sen mukaisesti oman toimintansa muuttamiseen on hankalampaa.

Opetustilannetta tarkkaillessa ei voi tehdä havaintoja siitä, mitä tosiasiallisesti tapahtuu monen oppijan ja yhden opettajan pääkopan sisällä näkymättömissä. Opettajaksi kouluttautuvaa tulisi ohjata tietoisesti reflektoidaan omaa toimintaansa itse tilanteessa: miten hän toimi ja miksi hän toimi

juuri niin siinä tilanteessa? Tilanteet tulevat ja menevät, ja jos harjoittelija silloin pysähtyy miettimään vastauksia miksi? -kysymyksiin, karkaa hetki. Tilanteen tarkastelu jälkeinpäin on paikallaan, mutta aina emme pysty tietoisesti palauttamaan mieliimme kaikkia ongelmatilanteita ja niiden ratkaisuihin vaikuttaneita tekijöitä.

Viestintätaitojen tarkastelun ja arvioinnin suhteen asiantuntijaa tarvitaan antamaan palautetta havaittavissa olevasta käyttäytymisestä ja esittämään pohdiskelua ohjaavia kysymyksiä. Harjoittelijan tietoisuus omista taidoistaan auttaa häntä niiden kehittämisessä. Tarvetta tämän tietoisuuden lisäämiseksi näyttää olevan. Tutkimukseni kyselyosuuden (opetusharjoittelijan oman käyttäytymisen itsereflektointi) tulokset osoittavat, että vaikka kokonaisuutena ottaen suomalaiset aineenopettajiksi opiskelevat arvioivat omat viestintätaitonsa mieluummin vahvoiksi kuin heikoiksi, niin pistemäärien suuri vaihteluväli kertoo joukossa olevan runsaasti myös opiskelijoita, joilla on heikko viestijäkuva - myös harjoittelun päättyessä. Näille heikot pistemäärät itsearvioinnissa saaneille opettajiksi opiskeleville olisi pyrittävä antamaan lisää tarkoituksenmukaista viestintätaitojen ohjausta harjoittelun aikana.

Opetusharjoittelijan viestintätaitoja tutkiessaan Sallinen-Kuparinen, Korpela ja Merikanto (1987) sekä Huttunen (1987) arvioivat kielen käyttöön liittyvät taidot parhaimmiksi ja palautteen antamiseen liittyvät taidot heikoimmiksi. Omat havaintoni ja tutkimusaineistostani tehdyn faktorianalyysin tulokset ovat hieman ristiriitaisia. Palautetta mittaava osio latautuu vain syksyllä opetuksen tehokkuuden yhteydessä. Sen sijaan observoituani opetusharjoittelijoiden harjoitustunteja havaitsin saman asian kuin Sallinen-Kuparisen tutkimusryhmä: yksi opetusharjoittelijan viestintätaitojen heikoimmista taidoista on palautteenantotaito. Hyvin tyypillistä näytti syksyllä olevan, että harjoittelija seurasi harjoittelun kohteena olevaa tehtävää tai tekstiä omasta kirjastaan oppilaan puhuessa, katsoi istumajärjestyksestä seuraavan vastaajan nimen, ynähti jostain, ja vuoro siirtyi seuraavalle oppilalle. Opettajan katse ei kohdannut vastaajaa ja kaikkalainen nonverbaalinen toimintakin puuttui. Tai sitten harjoittelija nyökkäsi vastauksen hyväksynnän merkiksi.

Olennaista kuitenkin vuorovaikutustilanteessa olisi kontaktin syntyminen tilanteen osanottajien välille. Verbaalisen ja nonverbaalisen koodin yhdistäminen näytti olevan harjoittelijalle liikaa tilanteissa, joissa "oikeat" tai "väärät" vastaukset, oppilaiden vastausyritykset, heidän yrityksensä saada kontakti opettajaan, "hyvien" ja "huonojen" oppilaiden huomioiminen ja kannustus pitäisi hoidella luontevasti ja tarkoituksenmukaisesti samalla kertaa.

Luokkahuoneessa viestin lähettäminen niin, että kaikki sen ymmärtäisivät, oppijoiden sanattomien viestien tulkitseminen ja niihin reagoiminen tarkoituksenmukaisesti, ei ole yksinkertaista. Puheviestintätilanne on jo dyadina monitahoinen. Luokassa, jossa on tavallaan opettajan vastaparina parikymmentä yksilöä omine viestintätaitoineen, muuttuu tilanne yhä moniulotteisemmaksi. Viestinnän verkon tulisi kuitenkin kulkea opettajan kautta. Tämä ei saa tarkoittaa sitä, että opettajan oma puhe vie suurimman osan ajasta. Opettajan ja oppijoiden tulisi työskennellä yhdessä pyrkien kohti niitä tavoitteita, jotka opettaja ja eri yhteisöt ovat oppimistilanteille asettaneet. Opettaja antaa työvälineitä ja opastaa tarvittaessa niiden käytössä, mutta ei päällystä opintietä valmiiksi.

Tämäntapainen työskentely vaatii paljon aikaa ja taitoa sekä opetusharjoittelijalta että ohjaavalta opettajalta ja didaktikolta - ennen kaikkea se vaatii yhteistyötä. Opetusharjoittelijoiden keskinäinen yhteistyö, kokemusten järjestelmällinen vaihtaminen, raportointi ja yhdessä pohtiminen edesauttaa heitä sekä viestintätaitojensa että opetustaitonsa kehittämisessä. Tämän suunnaisia ajatuksia ovat esittäneet useat suomalaiset oppimista ja opettajankoulutusta tutkineet henkilöt (ks. esim. Järvelä 1993; Ojanen 1993 ja Rantala 1994).

Erialaisten opetusmuotojen tuominen aineenopettajakoulutukseen mahdollistaa monitahoisen ja yksilöllisen opettajaksi kasvun ohjaamisen ja seurannan. Perusharjoittelujaksoon tulisi sisältyä edelleen eri oppiaineiden yhteinen puheviestinnän jakso, jolloin perehdyttäisiin opetustilanteen kannalta olennaisiin puheviestintätaitoihin ja - tietoihin. Tämän lisäksi kukin opiskelija voisi kirjata ensimmäisen harjoitustuntinsa synnyttämät tuntemuksensa ja havaintonsa. Tähän päiväkirjamaiseen raporttiin sisällytettäisiin myös harjoitteli-

jan omat reaktiot ohjaavan opettajan kommentteihin - myös se mitä hän jäi kaipaamaan, mihin omiin kysymyksiin tai odotuksiin ei tullut vastausta. Harjoittelun edetessä opetusharjoittelija pitäisi edelleen kirjata omiin viestintätaitoihinsa liittyvistä havainnoistaan ja epävarmuuksistaan. Nämä päiväkirjat toimitettaisiin sille puheviestinnän opettajalle, joka antoi harjoittelijalle ryhmäohjausta. Hän tutustuisi niihin sillä tavalla, että tullessaan seuraamaan opetusharjoittelijan pitämää tuntia hän osaisi kiinnittää huomionsa juuri niihin asioihin, joista harjoittelija kokee olevansa epävarma. Tunnin jälkeen käytävässä palautekeskustelussa olisivat mukana myös tuntia kuuntelemassa olleet toiset harjoittelijat ja toivottavasti myös muutama luokan oppilas. Harjoittelijalle voitaisiin toimittaa myös jollakin muulla tavalla oppilailta kootut mielipiteet. Jokaisen harjoittelijan tulisi laatia vielä jakson päätteeksi portfolioonsa oma arvionsa viestintätaidoistaan.

Ennen kuin opetusharjoittelija voi toimia tarkoituksenmukaisesti opettaja - oppija -vuorovaikutussuhteessa, tulisi hänen kyetä vastaamaan kysymykseen millainen opettaja hän on; ennemminkin kuin millainen oppilas hänellä on (Aromäki 1993, 25-29). Opettajankoulutukseen sisältyvää puheviestinnän osuutta suunniteltaessa sen tavoitteena voisikin olla yksityiskohtaisten "Mitä voin itselläni tehdä luokkahuoneessa" -luentojen sijaan olla "Miten voin oppia ajattelemaan ja ohjaamaan oppijan ajattelua luokkahuoneessa?" (ks. Macke 1991). Selvitettyään ensin itselleen, millainen hän on opettajana, voi opetusharjoittelija auttaa oppijoitaan parhaalla mahdollisella tavalla itse ajattelemaan. Varsinainen opettajan viestintäkompetenssin tarkastelu ei suoranaisesti anna kovinkaan paljon itse opetuksen sisältöön, mutta aineenopettajia tulisi rohkaista tutkimaan (Lahdes 1989) myös puheviestintään liittyviä asioita omasta näkökulmastaan. Uutta tutkimusta opettajuudesta ja oppimisesta julkaistaan jatkuvasti (ks. mm. Darling-Hammond 1994; Niemi 1996).

Tässä vaiheessa voi tietenkin kysyä sitä, miksi puheviestinnän lisensiaatintutkimukseni käsittelee niin paljon opettajankoulutusta yleensä eikä viestintätaitojen opettamista erityisesti. Syy tähän selvitykseen ja pohdiskeluun on se, että varoisimme osaltamme puheviestinnän opettajina ja opettajankou-

luttajina jatkamasta sirpalemaista opetusharjoittelijan ohjaamista. Kokonaisuuden, päämäärän ja yhteisten perusteiden tulisi olla jokaisen opetusharjoittelijaa ohjaavan tietoisuudessa. Puheviestinnän opettaja huolehtii oman tieteenalansa kannalta opiskelijan kokonaiskehityksestä kohti uutta opettajuutta.

Suomalaisenkin opettajan ammattiin vaikuttavien tekijöiden sekä oppimis- ja opettamiskäsitysten muututtua ovat opettajan ammattitaidon vaatimuksetkin muuttuneet. Suomalaista, opettajaksi kasvuun vaikuttavien tekijöiden tutkimustietoutta ovat omalta osaltaan lisänneet mm. Järvinen, Kohonen, Niemi ja Ojanen. Tutkimuksissa on tullut esille erilaisia vaatimuksia opettajan uudelle ammattitaidolle. Yksi vaikuttava tekijä on opettajan oma asennoituminen tulevaisuuteensa opettajana. Opetusharjoittelijan kannalta tärkeäksi vaiheeksi tässä asenteiden syntyvaiheessa muodostuu ohjausprosessi. Opetusharjoittelija on aktiivinen konstruoija, johon opetusharjoittelua ohjaavilla henkilöillä on suuri mahdollisuus vaikuttaa. Minkälaisia asenteita ohjaavat opettajat itse välittävät harjoittelijoille? Mitä asenteita harjoittelijat viestittävät oppilaille?

Opetusharjoittelijoilla on halu saada sekä tietoa uusista menetelmistä että uutta tietoa. Heillä on halu viestittää tietoaan eteenpäin, käyttää sitä. Opetusharjoittelijoille tekemäni haastattelun tulosten mukaan opetusharjoittelijat kokevat, että heillä on jo harjoittelun aikana vastuu oppilaiden ajattelun ja toiminnan ohjaamisesta. Tämä on havaittavissa jo siinä, mitä asioita he valitsevat mukaan oppitunnille, mutta ennen kaikkea siinä, miten he asiat esittävät.

Opetusharjoittelua ohjaavilla opettajilla on suuri vastuu: tiedostaa omat asenteensa ja rajoituksensa opastaessaan tulevia opettajia ohjaamaan nuoria tulevaisuuden yhteisöihin. Tämän ketjun jokaisessa lenkissä korostuvat viestintätaidot. Ollakseen luja ketju edellyttää kaikkien ohjauksesta vastaavien henkilöiden välistä yhteistyötä ja avointa mieltä suomalaisen opettajan ja opettajankoulutuksen parhaaksi.

6 Tutkimusmenetelmien ja tulosten arviointia

6.1 Tutkimusmenetelmien arviointia

Tutkimuksessa käyttämäni Likert -tyyppinen kysely, joka on laadittu opetustyyli-mittariksi, soveltuu myös puheviestintäkäyttäytymisen tutkimukseen. Sen moni-naiset oman toiminnan arviointia käsittelevät kysymykset kertovat hyvin ope-tusharjoittelijan käsityksestä itsestään opettajana. Kyselyn osioita olisi voinut karsia, poistamalla heikosti latautuneita osioita faktorianalyysia varten. Faktori-analyysi ja sen antama tieto ei kuitenkaan ole tutkimuskysymyksissäni kovin merkittävä, joten sitä ei ole tehty.

Tulosten tarkastelu jaoteltuna eri oppiaineittain on vain yksi tapa lähestyä asiaa. Valitsin sen, sillä eri oppiaineiden tai oppiaineryhmien opiskeli-joilla on eri määrä puheviestinnän kursseja yliopisto-opinnoissaan: historia-aineiden opiskelijoilla on pakollinen yleisopintokurssi suullisesta viestinnästä, matemaattisten ja luonnontieteellisten aineiden opiskelijoilla ei ole tuota pakol-lista yhden opintoviikon kurssia ja kieliaineiden opiskelijoilla on sen lisäksi hy-vinkin monessa yhteydessä kyse nimenomaan kommunikoinnista. Halusin tarkastella, näkyykö testissä ja observeitaessa mahdollisesti puheviestintäkou-luksesta aiheutuvaa eroa.

Harjoittelijoiden motivoiminen osallistumaan tutkimukseen raskaan harjoittelujakson jälkeen toukokuussa oli joskus hyvin hankalaa. Osa harjoitteli-joista suhtautui erittäin kannustavasti ja kiinnostuneesti tutkimukseen ja siihen tietoon, mitä he saivat omasta viestintäkäyttäytymisestään luokkatilanteessa. Annoin jokaiselle harjoittelijalle oman palautteeni, oman näkemykseni, obser-voimani tunteiden jälkeen sekä kerroin heille myös oppilaiden heistä kirjoit-tamista kuvauksista.

Haastattelutilanteet on kirjattu kynä ja paperi -menetelmällä. Ne olisi voitu nauhoittaa tarkempaa analyysiä varten, mutta haastattelutilanteen

luonne olisi olennaisesti muuttunut: haastattelujen organisointi sekä yhteisen ajan ja rauhallisen tilan löytäminen olisi viivästyttänyt haastatteluja ja karsinut vielä haastattelujen määrää. Haastattelut tehtiin joko samana päivänä kun he pitivät viimeisen harjoitustuntinsa tai muutama päivä sen jälkeen. Käytännössä harjoittelijoiden haastattelut järjestyivät siten, että päivystin opetusharjoittelijoiden yhteisessä opettajainhuoneessa ja poimin läsnä olleet haastatteluun.

Opetusharjoittelijoiden haastattelut olivat puolistrukturoituja, kysymyssarjan runko oli valmiina ja toistui kaikille samana, osa kysymyksistä esitettiin uudelleen hieman toisin sanoin. Kirjasin välittömästi ylös harjoittelijoiden vastaukset sellaisenaan. Ne harjoittelijat, jotka poimin esimerkeiksi olisin voinut kutsua vielä syvähaastatteluun. Heidän observoituja tuntejaan olisi voitu tarkastella lähemmin yhdessä.

Observoin tunnit ja luokittelin tapahtumat välittömästi luokkatilanteessa. Olisi ollut tarkoituksenmukaista videoida ne tarkempaa analyysia ja vaikka syvähaastattelua varten. En kuitenkaan käyttänyt videointia, sillä opetusharjoittelijat olivat muutenkin opetustilanteissa hyvin jännittyneitä. Edellisellä talvena ohjatesani opetusharjoittelijoita suoritin pienen kyselyn ja tiedustelin nimenomaan opetusharjoittelijoiden suhtautumista omien tuntiensa videointiin. Vastaus oli voimakkaasti torjuva, osa kyselyyn osallistuneista kyllä ymmärsi mitä etua heille voisi olla tuntien videoinnista, mutta ylimääräisen jännityksen vuoksi he eivät halunneet luokkaan videokameraa. Ohjaavat opettajatkaan eivät suhtautuneet myönteisesti ajatukseen viedä luokkaan videokamera: liikaa stressiä harjoittelijalle ja oppilaat saattaisivat kieltäytyä yhteistyöstä, jolloin harjoittelija olisi joutunut ylimääräisten ongelmien eteen heti alussa. Kaiken lisäksi ohjaavat opettajat vetosivat oppilaan oikeuteen olla osallistumatta tutkimukseen, jossa heidän henkilöllisyytensä olisi tunnistettavissa. Joten luovuin tunti-ilanteiden videoinnista. Videoinnilla olisi kuitenkin mahdollistettu tarkempi analyysi ja useampien observojien käyttäminen. Tulokset eivät olisi olleet niin subjektiivisia kuin ne nyt ovat.

Observoinnissa käyttämäni puheviestintätaitojen luokittelu suoraan lomakkeelle ei ollut toimiva ratkaisu. Oli hankala heti tilanteessa ratkaista,

mihin luokkaan mikäkin tapahtuma kirjataan, kun tilanne on koko ajan etenevä jatkumo. Tarkoituksenmukaisimmaksi osoittautui kunkin viisitoistaminuuttisen tapahtumien mahdollisimman tarkka kuvaus: poimia opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta sekä nonverbaalisia että verbaalisia signaaleita, luoda kuvaus kokonaisuudesta ja opetusharjoittelijan osuudesta siinä. Itse observointitilanteen jälkeen merkintöjen läpikäynti ja tapahtumien luokittelu tilanteen hallintaan, erilaisten menetelmien käyttöön, nonverbaaliseen viestintään, kuuntelutaitoon, palautteenantotaitoon, asioiden selventämiseen ja kielenkäyttöön oli toimivampi tapa. Värien käyttäminen eri luokkien symbolina osoittautui tarkoituksenmukaiseksi: päätelmien tekeminen oli niiden mukaan nopeampaa.

Tarkastelussa olisi voinut alusta lähtien ottaa huomioon myös opetusharjoittelijan päätöksentekoprosessin vaiheet ja tarkastella tilanteiden hallintaa ja harjoittelijan siirtoja eri teorioita vasten. Tämäntapainen analyysi täydennettynä harjoittelijoiden haastattelulla siitä, miten he päätyivät eri ratkaisuihin, olisi edellyttänyt tuntitilanteiden videointia. Yhdellä suoralla observointikerralla ei voi luokitella havaintoja kovin monenlaisista asioista.

Oppilaiden käyttäminen opettajan (tai opetusharjoittelijan) taitojen arvioijana on hyvin yleistä amerikkalaisessa yliopistomaailmassa. Siellä tehtyjen tutkimusten mukaan tällaisten arviointikyselyjen luotettavuus on suhteellisen suuri, jos oppilaiden määrä on yli 20. Tulokset ovat olleet myös pysyviä. Erilaiset oppilaiden antamaan arviointiin perustuvat opetuksen arviointimenetelmät on todettu tarkoituksenmukaisiksi, sillä niiden antamien tulosten avulla voidaan parantaa opetusta. (Marsh 1987.)

Oppilaille suorittamani kysely pyrkii antamaan tietoa oppilaan näkökulmasta. Saattamalla oppilaiden käsitys opetusharjoittelijan toiminnasta opetusharjoittelijan tietoon, pyritään kohti harjoittelijan viestijäkuvan selkeyttämistä ja tarkoituksenmukaisen opetustyylin muovautumista. Kyselyssäni olisi voinut olla muutama täsmällinen kysymys viestintäkäyttäytymisestä eikä yleistä, avointa kuvausta. Lisäksi oppilaan ikä ja sukupuoli olisi ollut hyvä tallentaa. Jos kysymyksiä olisi ollut enemmän, olisi oppilaille tullut lisää työtä, ja se puoles-

taan olisi voinut vaikuttaa vastauksiin enemmän. Tavoitteeni oli kerätä käsitykset mahdollisimman pikaisesti. Lisäksi oli kiinnostavaa seurata, mitä käsitteitä oppilaat käyttivät ja millaisia asioita he pohtivat. Vastauksista päätellen kortti ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla: oppilaat kirjasivat opettajan kuvauksia jo tunnilta mieleen jääneiden asioiden kohtaan, osa korttien toisesta puolesta oli tyhjiä, osa vastauksista taas selvästi osoitti tehtävän täytetyn vain pakosta - ne eivät antaneet itse kysymyksiin uutta informaatiota ("oli nainen, koska on syntynyt naiseksi; oli harkka, koska ei ollut ope; silmälasipäinen, koska on huononäköinen"). Kaikesta huolimatta menetelmä oli hedelmällinen ja keräämästäni aineistosta on laadittavissa muunkinlaisia raportteja esim. murrosikäisten kielestä.

6.2 Tutkimustulosten arviointia

En tuntenut observoimiani ja haastattelemani harjoittelijoita aikaisemmin; toki olimme saattaneet nähdä toisemme yliopistolla, joten katson heidän vastanneen haastattelukysymyksiin todenmukaisesti ilman "tutun henkilön lisää". Opetusharjoittelijoille tehdyn omaa viestintäkäyttäytymistä tarkastelevan kyselyn vastausten totuudellisuuteen on luotettava, mutta mielessä on pidettävä kuitenkin se, että jos harjoittelijalla ei ole ollut syksyllä aikaisempaa kokemusta opettajana toimimisesta, on hänellä saattanut olla vaikeuksia sijoittaa itseään opettajan rooliin. Hänellä on ollut mielessään ehkä käsitys siitä, miten hänen tulisi toimia luokkatilanteessa - aikaisemmin oppijana hankkimansa kokemuksen perusteella. Harjoittelija on voinut vastata osioihin tuon mielikuvan mukaisesti. Samoin harjoittelijan oma asennoituminen viestintään ja sen merkitykseen vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu esimerkiksi oppijoiden reaktioihin, keskittyykö hän tiedon välittämiseen vai arvostaako hän hyvää ilmapiiriä ja oppijoiden viihtymistä luokassa.

Ohjaavien opettajien vastausten jaottelu eri oppiaineittain voitaisiin purkaa ja yhdistää tulokset. Tulosten esittämistapaa perustelen sillä, että ryhmät ovat samat kuin harjoittelijoidenkin kyselyn tulosten jaottelussa. Käytetty tapa ei tietenkään tarkoita sitä, että ruotsin kielen harjoittelijat olisivat viestintäkäyttäytymiseltään heikompia kuin toiset, tai, että biologian harjoittelijat olisivat vahvempia. Tuloksiin vaikuttaa suuresti ohjaavien opettajien oma käsitys siitä, mitä puheviestintä ja puheviestintätaidot ovat. Mitä milläkin asialla itse kukin ohjaaja tarkoittaa? Myös ohjaavien opettajien asennoituminen opettajuuteen ja opettajan puheviestintätaitoihin vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä asioita he ottavat tarkasteltavakseen harjoittelijan kanssa koulutuksen aikana.

6.3 Mihin suuntaan jatkotutkimuksissa?

Tutkimusaineistoni keruu sijoittuu aikaan juuri ennen konstruktivistisen oppimiskäsityksen leviämistä vallitsevaksi suomalaisessa koulumaailmassa ja opettajankoulutuksessa, aikaan ennen "uutta tutkinnonuudistusta" 1994. Suomalainen aineenopettajankoulutus on muuttunut. Erilaista opettajuuteen ja opettamiseen liittyvää tutkimusta julkaistaan jatkuvasti. Tutkinnonuudistuksesta aiheutuneiden koulutuksen sisäisten muutosten vaikutukset opetusharjoittelijan viestintäkäyttäytymiseen ja etenkin sen tietoiseen tarkasteluun olisi hyvä tutkia, vaikkapa samaan tapaan kuin edellä. Aineistoa kerätessä on syytä huomioida huolellinen etukäteisvalmistelu selvittämällä hyvissä ajoin milloin ja missä opetusharjoittelijat milloinkin ovat (ideaali!) - onko heitä edes mahdollista haastatella? Lisäksi olisi syytä jo harjoittelun alusta alkaen henkisesti valmistaa harjoittelijoita toimintansa videointiin, samoin kuin totuttaa oppijat luokassa olevaan kameraan ja saada heidät vakuuttuneeksi tunnilla videoidun materiaalin käytöstä ainoastaan tutkimukseen.

Toinen kiinnostava ja lisätutkimuksen arvoinen asia olisi selvittää, miten oppijat voitaisiin tiiviimmin sitoa opettajankoulutukseen. Normaalikoulujen oppijat kohtaavat kouluvuosiensa aikana useita opettajia ja opetusharjoitte-

lijoita ja näin he ovat tämän alan asiantuntijoita. He ratkaisevat mitä ovat hyvän opettajan ominaisuudet, miten parhaiten saavutetaan asetetut oppitavoitteet sekä kognitiivisella, affektiivisella että käyttäytymisen alueella. Toisin sanoen opettajan ja oppijan, tai oppijoiden, välistä vuorovaikutusta ja sen suhdetta oppimiseen olisi syytä tarkastella suomalaisen kulttuurin alueella.

Kolmas tutkimushanke voisi valottaa ohjaavan opettajan ja opetusharjoittelijan vuorovaikutusta, ohjausprosessia ja sen toimivuuden edellytyksiä. Tavoitteena olisi tutkia sitä tietoa ja niitä ohjeita, joita opetusharjoittelijat saavat ohjaavilta opettajilta opetusharjoittelunsa aikana: tarkastella kokonaisuutena ohjaajan toiminnan osuutta opetusharjoittelijan ajatteluprosessien muutoksissa, kuten Kansanenkin (1993:63) esittää.

Tutkittavaa on aineenopettajakoulutuksen tämän hetken tilanteessa runsaasti: opetusharjoittelijoiden, oppilaiden ja ohjaavien opettajien näkökulma. Entä tulevaisuudessa yhä kasvavan opettajien tiimityöskentelyn asettamat vaatimukset opettajan viestintätaidoille? Uusia kysymyksiä nousee koko ajan esiin, myös puheviestinnän alueelta. Löytyykö niihin vastauksia?

Kirjallisuus

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:112. Turku: Turun yliopisto.
- Alexander, R. M. 1983. Student's perceptions on teacher characteristics: How these perceptions relate to student self-esteem and locus of control perceptions. Dissertation, Oregon State University.
- Alvermann, D.E. 1981. The possible values of dissonance in student teaching experiences. *Journal of Teacher Education*,3:24-25.
- Andersen, J.F. & J.G. Withrow 1981. The impact of lecturer nonverbal expressiveness on improving mediated instruction. *Communication Education*, 30:342-353.
- Andersen, J.F., P.A. Andersen, M.A. Murphy & N. Wendt-Wasco 1985. Teacher's reports of students' nonverbal communication in the classroom. *Communication Education*, 34:292-307.
- Anderson, C.W. 1989. The role of education in the academic disciplines in teacher preparation. Teoksessa A.E. Woolfolk (toim.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, s:88-108. Englewood Cliffs:Prentice Hall.
- Aromäki, K. 1993. Valtasuhteet vuorovaikutustilanteessa. *Opettajankouluttaja* 2:24-25.
- Berliner, D.C. 1987. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15:5-13.

- Borko, H., C. Livingstone, J. McCaleb & L. Mauro 1988. Student teacher's planning and post-lesson reflections: Patterns and implications for teacher preparation. Teoksessa J. Calderhead (toim.), Teachers' professional learning, s.65-83. London:Falmer.
- Borko, H. 1989. Research on learning to teach: Implications for graduate teacher preparation. Teoksessa A. E. Woolfolk (toim.), Research perspectives on the graduate preparation of teachers, s:69-88. Englewood Cliffs:Prentice Hall.
- Brophy 1987. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. Educational Leadership :40-48.
- Brophy, J.E. & T.C. Good 1986. Teacher behavior and student achievement. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.), Handbook of research on teaching. New York: MacMillan.
- Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education 5;1:43-51.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Ma:M.I.T Press.
- Christophel, D.M. 1990. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation and learning. Painamaton väitöskirja, West Virginia University.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson 1986. Teacher's thought processes teoksessa M.C. Wittrock (toim.), Handbook of research on teaching, s. 255-296. New York: MacMillan.
- Clarridge, P. B. 1990. Multiple perspectives on the classroom performance of certified and uncertified teachers. Journal of Teacher Education 41;4:15-25.
- Comstock, J., E. Rowell & J. Bowers 1995. Food for thought: Teacher nonverbal immediacy, student learning and curvilinearity. Communication Education 44:251-265.
- Cook-Gumperz, J.& J.J. Gumperz 1982. Communicative competence in educational perspective. Teoksessa L.C.Wilkinson (toim.),Communicating in the classroom, s.13-24.Academic Press.

- Cooley, R. & D. Roach 1984. A conceptual framework. Teoksessa R. Bostrom (toim.), *Competence in communication*, s. 11-32. Beverly Hills: Sage.
- Cooper, P. 1996. *Effective teaching and learning: teachers' and students' perspectives*. Buckingham Open U.P.
- Corcoran, E. 1981. Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32:19-23.
- Corno, L. & M. Edelstein 1987. Information processing models. Teoksessa M.J. Dunkin (toim.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. s. 40-49. Sydney: Pergamon Press.
- Cupach, W. & B. Spitzberg 1983. Trait versus state: A comparison of dispositional and situational measures of interpersonal communication competence. *The Western Journal of Speech Communication*. 47: 364-379.
- Cushman, D.P. & R.D. McPhee 1980. *Message - attitude - behavior relationship*. New York: Academic Press.
- Darling-Hammond, L. 1994. (toim.) *Review of research in education*. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*, s. 392-431. New York: MacMillan.
- Dreyfus, H. & S. Dreyfus 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dufva, H. 1992. Slipshod utterances: A study of mislanguage. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 26. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ekman & Friesen 1969. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica* 1:49-98.
- Fenstermacher, G.D. 1986. Philosophy of research on teaching: Three aspects. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.), *Handbook of research on teaching*. s. 37-49. New York: Macmillan.

- Fogarty, J.L., M.C.Wang & R.Creek 1983. A descriptive study of experienced and novice teacher's interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*. 77: 22-32.
- Friedrich, G.W. & A.Vangundy 1990. Training and development for communication competence. Teoksessa D. O`Hair & G.L.Kreps (toim.), *Applied communication theory and research*. s.125-140. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Galloway, C.M. 1979. Teaching and nonverbal behavior. Teoksessa A. Wolfgang (toim.), *Nonverbal behavior: applications and cultural implications*. s.197-207. New York: Academic Press.
- Gliessman, D., R. Pugh, L.Brown, A.Archer & S.Snyder 1989. Applying a research-based model to teacher skill training. *The Journal of Educational Research*, vol 83;2:69-82.
- Gore, J. & K. Zeichner 1991. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the united states. *Teaching and Teacher Education*, vol. 7;2:119-136.
- Gorham, J. 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37:40-53.
- Hargie, O., L. Saunders & D. Dickson 1994. *Social skills in interpersonal communication*. London and New York:Routledge.
- Hewes, D. 1980. An atomized, stochastic model of the behavioral effects of message campaigns. Teoksessa Cushman, D. & R. McPhee, s. 43-89. New York: Academic Press.
- Hirvi, V.1996. Change - education - teacher training. Teoksessa S. Tella (toim.) *Teacher education in Finland: present and future trends and challenges*. s.11-20. *Studia Paedagogica* 11. Helsingin yliopisto.
- Huhanantti, M., I. Huttunen, M. Järvelä, L. Kirstinä, T. Lappi & S.-P. Nissilä 1995. Experiences from the new curriculum of the subject teacher education in the university of Oulu. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita* 65. Oulu: Oulun yliopisto.

- Hurt, T. 1984. Communication competence for teachers: Avoiding aporia. Teoksessa R. Bostrom (toim.) *Competence in communication*, s.151-173. Beverly Hills:Sage.
- Huttunen, I., U. Puranen, S. Raappana, R. Räsänen & V. Sunnari 1992. (toim.) *Uudistuva opettajankoulutus II Vipusen vatsassa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 48. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huttunen, L. 1987. Teacher feedback behavior: An observational study of prospective teachers' verbal and nonverbal feedback strategies. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), *Perspectives on instructional communication*. s.137-149. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. Teoksessa J.B. Pride & J. Holmes (toim.), *Sociolinguistics: selected readings*. s.269-293. New York: Penquin.
- Infante,D., A. Rancer & D. Womack 1993. *Building communication theory*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Joensuun yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1991-1992: aineenopettajankoulutus. Joensuun yliopisto.
- Joensuun yliopiston humanistisen tiedekunnan opinto-opas 1996-1997: aineenopettajan pedagogiset opinnot. Joensuun yliopisto.
- Jones, M.G. & E. Vesilind 1994. Changes in student teachers' interactions with pupils. *Journal of Classroom Interaction*, vol.29;1:25-30.
- Jones, M.G. & E. Vesilind 1995. Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*, vol.11;4: 313-330.
- Järvilehto, T. 1995. Uusi oppimiskäsitys ja suomalainen koulutusjärjestelmä. Teoksessa Merenheimo & Murto (toim.) *Opetusharjoittelijasta opettajaksi*. s.45-57. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 62. Oulu: Oulun yliopisto.

- Järvelä, S. 1993. Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24;2: 126-133.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: tutkimuksia no:35*. Jyväskylä:Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.), *Discussions on some educational issues, IV. Research Report 121 s.51-65*. University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- Kelley, D.H. & J. Gorham 1988. Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education* 37:198-207.
- Knapp, M. 1992. *Nonverbal communication in human interaction*. Fort Worth, Tex.: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. s. 66-89. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja, oppimateriaaleja 21.
- Kohonen, V. & H. Niemi 1995. Developing and evaluating teacher education in Finland: Current trends and future challenges. Teoksessa S. Tella (toim.) *Teacher education in Finland: present and future trends and challenges*. s. 21-44. *Studia Paedagogica* 11. University of Helsinki.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1989. Opettaja työnsä tutkijana. *Kasvatus* 6:468-475.
- Larkin, T. 1980. Wittgenstein's *Philosophical Investigations* and the relationship between mental states and social action. Teoksessa Cushman, D. & R. McPhee (toim.) *Message - attitude - behavior relationship*, s.289-303. New York: Academic Press.
- Larson, C.E. 1978. Problems in assessing functional communication. *Communication Education*, 27:304-309.

- Lehtinen, E., M. Vauras, P. Salonen, E. Olkinuora & E. Poskiparta 1989. Oppimiskäsitys. Helsinki: Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus.
- Leino, J. 1996. Development and evaluation of professional competence. Teoksessa Ruohotie, P. & P. Grimmett (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas, s. 71-91. Saarijärvi.
- Luukkonen, J. 1995. Ohjauksen historia. Teoksessa Luukkonen, J. & E.-L. Kronqvist 1995 (toim.). Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen. s.1-22. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 63. Oulu: Oulun yliopisto.
- Macke, F. 1991. Communication left speechless: A critical examination of the evolution of speech communication as an academic discipline. Communication Education, vol 40; 2:125-143.
- Marsh, H. 1987. Student evaluations of teaching. Teoksessa M.J.Dunkin (toim.) The international encyclopedia of teaching and teacher education. s.181-187. Oxford: Pergamon Press.
- Magliaro, S. & H. Borko 1986. A naturalistic investigation of experienced teachers' and student teachers' instructional practices. Teaching and Teacher Education, 2:127-137.
- McCroskey, J., J. Andersen, V. Richmond & L. Wheelless, 1981. Communication apprehension of elementary and secondary students and teachers. Communication Education, 30:122-132.
- McCroskey, J. 1984. Communication competence: The elusive construct. Teoksessa R. Bostrom (toim.), Competence in communication. s.259-268. Beverly Hills:Sage.
- McCroskey, J., A. Sallinen, J.M. Fayer, V. Richmond & R.A. Barraclough 1996. Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. Communication Education 45:200-211.
- Medley, D.M. 1987. Criteria for evaluating teaching. Teoksessa M.J. Dunkin (toim.), The international encyclopedia of teaching and teacher education. s.169-181. Sidney:Pergamon Press.

- Mehrabian, A. 1971. Silent messages. Belmont:Wadsworth.
- Mehrabian, A. 1977. Nonverbal communication. Chicago:
- Mehrabian, A. 1981. Silent messages: implicit communication of emotions and attitudes. Belmont, California: Wadsworth.
- Morine-Dershimer,G. 1991. Learning to think like a teacher. Teaching and Teacher Education, vol.7;2:159-168.
- Mäkelä, K. 1994. Tutkinonuudistuksen jälkeinen aineeopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Newby,T. 1991. Motivational strategies used by first-year teachers. Journal of Educational Psychology,vol.83;2:195-200.
- Niemi, H. 1992. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. s. 31-46. Opetus 2000. Helsinki:WSOY.
- Niemi, H. 1996. Do teachers have a future?: conditions of teachers' growth. Teoksessa Ruohotie, P. & P. Grimmett (toim.) Professional growth and development. Direction, delivery and dilemmas. s. 227-262. Saarjärvi.
- Norton, R. 1978. Foundation of a communicator style construct. Human Communication Research,4:99-112.
- Norton, R., 1983. Communicator style. Theory, applications, and measure. Beverly Hills: Sage.
- Nussbaum, J. 1984. Classroom behavior of the effective teacher. Communication,13:81-93.
- Ojanen,S. 1993a. Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. s. 96-111. Opetus 2000. Helsinki:WSOY.
- Ojanen, S. 1993b. Kehittävä arviointi opettajan professionaalisen kehittymisen edistäjänä. Opettajankouluttaja 2:6-9.
- Oppewal, T.J. 1993. Preservice teachers' thinking about classroom events. Teaching and Teacher Education, vol.9;2:127-136.

- Paakkola, E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Opetushallitus. Valtion Painatuskeskus.
- Peterson, P.L. & M.A. Comeaux 1989. Assessing the teacher as a reflective professional: New perspectives on teacher evaluation. Teoksessa A.E. Woolfolk (toim.) Research perspectives on the graduate preparation of teachers. s.132-153. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Poole, M. & J. Hunter 1980. Behavior and hierarchies of attitudes: a deterministic model. Teoksessa Cushman, D. & R. McPhee (toim.) Message - attitude - behavior relationship, s. 245-273. New York: Academic Press.
- Prawat, R. 1992. Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. American Journal of Education. 100:354-395.
- Purhonen, P. 1978. Kinesics in discourse: an analysis of kinesics between native and non-native speakers of English. Painamaton pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto, Englannin kielen laitos.
- Rantala, J. 1994. (toim.) Opetusharjoittelu luokanopettajan koulutusohjelmassa. Studia Paedagogica 2. Helsingin yliopisto.
- Reims, A. 1996. NLP opettajan työssä. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja. Riihimäen kirjapaino Oy.
- Rubin, R.B. 1982. Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument. Communication Education, 31:19-32.
- Rubin, R.B. & J.D. Feezel, 1986. Elements of teacher communication competence. Communication Education, 35:254-268.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986a. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. Jyväskylän yliopisto. Studia Philologica Jyväskyläensia 19.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986b. Suomalaisten kommunikoijakuva. Kielikeskusuutisia, 8:3-13.

- Sallinen-Kuparinen, A. 1987. Teachers' communicator image. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), Perspectives on instructional communication. s. 23-32. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sallinen-Kuparinen, A., U. Korpela & T. Merikanto 1987. Perceptions of speech communication skills of prospective teachers. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), Perspectives on instructional communication. s. 113-136. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sallinen-Kuparinen A., P. Marttinen, P. Perämäki & M. Pörhölä 1987. Teacher effectiveness and communicator style. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), Perspectives on instructional communication. s.97-112. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 5.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1991. Teacher communicator style. Esitelmä Western States Communication Associationin seminaarissa. Phoenix. USA.
- Schmidt, C.P. & J.W. McCutcheon 1994. Verbal versus nonverbal cues in evaluations of teaching. The Journal of Research and Development in Education, vol.27;2:118-125.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. 1988. Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, M. & J. Nussbaum 1981. Student perceptions of instructor communication behaviors and their relationship to student evaluation. Communication Education, 30:44-53.
- Seibold, D.1980. Attitude-verbal report-behavior relationships as causal processes: formalization, test, and communication implications. Teoksessa Cushman, D. & R. McPhee (toim.) Message - attitude - behavior relationship, s.195-245. New York:Academic Press.

- Seppälä, R. 1995. Opettajien puheviestinnälliset valmiudet. Teoksessa M. Valo (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen. s.207-224. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopisto.
- Seppälä, R. 1996. Luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien puheviestintähuolet. Painamaton lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Shavelson, R., N. Webb & L. Burstein 1986. Measurement of teaching. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.), Handbook of research on teaching, s. 50-91. New York: MacMillan.
- Shavelson, R. 1987. Interactive decision making. Teoksessa M.J. Dunkin (toim.) The international encyclopedia of teaching and teacher education. s.491-493. Sydney: Pergamon Press.
- Shimanoff, S.B. 1980. Communication rules: Theory and research. Beverly Hills: Sage.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review 57;1:1-22.
- Smith, H.A. 1979. Nonverbal communication in teaching. Review of Educational Research. 49:631-672.
- Smith, H.A. 1987. Nonverbal communication. Teoksessa M. J. Dunkin (toim.), The international encyclopedia of teaching and teacher education. s. 466-477. Sydney: Pergamon Press.
- Spitzberg, B.H. & W.R. Cupach 1984. Interpersonal communication competence. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B.H. & W.R. Cupach 1989. Handbook of interpersonal competence research. New York: Springer Verlag.
- Sprague, J. 1993. Retrieving the research agenda for communication education: Asking the pedagogical questions that are "Embarrassments to theory". Communication Education 2:106-122.
- Staton-Spicer, A. 1983. Measurement and further conceptualization of teacher communication concern. Human Communication Research, 9: 158-168.

- Stjernberg, I. 1981. Minäkuvaan liittyviä tutkimuskohteita. *Kasvatus*, 5:323-325.
- Takala, E. 1995. Mikä ihmeen viestijäkuva? Kuvia ja käsityksiä itsestä. Teoksessa E. Takala & M. Gerlander (toim.), *Polkuja puheviestintään*. s.36-52. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Oppimateriaaleja 3. Jyväskylän yliopisto: Yliopistopaino.
- Tella, S. 1996 (toim.) *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges*. *Studia Pedagogica* 11. University of Helsinki: Haka-paino.
- Tirri, K. 1993. Evaluating teacher effectiveness by self-assessment: A cross-cultural study. Research Report 122. Department of Teacher Education. University of Helsinki: Yliopistopaino.
- Tomil, W. 1991. Training programs in research into the effectiveness of teacher behavior. *Journal of Education for Teaching*, 17;2:181-
- Valo, M. 1986. Mitä ovat puheviestintätaidot? *Virke* 6:5-14.
- Valo, M. 1986b. Speaker evaluation: a method of studying attitudes towards communication behavior. Teoksessa Sallinen-Kuparinen (toim.) *Jyväskylä studies in speech communication n:o 2*. s. 105-126. University of Jyväskylä.
- Valo, M. 1994. Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista. *Studia Philologica Jyväskylä ensia* 33. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. s.67-81. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Valokorpi, P. 1980. Kinesics in discourse between native and Finnish speakers of English. Teoksessa Sajavaara, K. & J. Lehtonen (toim.) *Papers in discourse and contrastive analysis*. *Jyväskylä contrastive studies*, 5. s. 83-108. University of Jyväskylä.
- Weber, M. 1964. *The theory of social and economic organization*. New York:Free Press.

- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54:143-178.
- Weinstein, C.S. 1989. Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40;2:53-60.
- Weinstein, C.F. & R.F. Mayer 1986. The teaching of learning strategies. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.), *Handbook of research on teaching*. s.315-328. New York: MacMillan.
- Westerman, D.A. 1991. Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* 4:292-305.
- Wragg, E.C. 1995. *An introduction to classroom observation*. London and New York: Routledge.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. *Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään*. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja 28.
- Yrjönsuuri, Y. & R. Yrjönsuuri 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

MITEN VIESTIT OPETTAJANA

Seuraavassa sinulle esitetään joukko väittämiä. Niissä kysytään, miten opettajana toimit erilaisissa tilanteissa tai miltä Sinusta niissä tuntuu. Ympyröi se numero, joka parhaiten vastaa omaa mielipidettäsi, arviotasi tai tuntemustasi. Ympyröi

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. jos olet vahvasti eri mieltä | 4. jos olet jokseenkin samaa mieltä |
| 2. jos olet jokseenkin eri mieltä | 5. jos olet vahvasti samaa mieltä |
| 3. jos et osaa sanoa | |

Vastaa nopeasti sen mukaan, minkä reaktion väittäjä saa Sinussa aikaan.

1. Saan tunnin aikana opetetuksi ne asiat, jotka olin suunnitellut.

1 2 3 4 5

2. Tulen kaikkien oppilaideni kanssa toimeen.

1 2 3 4 5

3. Opetettavia asioita on niin paljon, että tunneilla on liian harvoin aikaa paneutua oppilaiden mielipiteisiin ja kysymyksiin.

1 2 3 4 5

4. Liikuskelen mielelläni oppilaiden joukossa opettaessani heitä.

1 2 3 4 5

5. Minusta on kiusallista, jos oppilaat keskeyttävät opetukseni kysymyksillään.

1 2 3 4 5

6. Pystyn katseellani pitämään järjestyksen luokassa.

1 2 3 4 5

7. Opiskeluni aikana olen tullut vakuuttuneeksi oikeasta ammattivalinnastani.

1 2 3 4 5

8. Oppilaat muistavat minut yleensä hyvin jo ensimmäisen tunnin jälkeen.

1 2 3 4 5

9. Kerron opetukseni lomassa vitsejä ja juttuja.

1 2 3 4 5

10. Olen pettynyt, jos tunti ei sujukaan täysin siten kuin olin suunnitellut.

1 2 3 4 5

11. Liioittelen usein saadakseni oppilaat temmatuksi mukaan.

1 2 3 4 5

12. Huomaan helposti muutokset luokan ilmapiirissä.

1 2 3 4 5

13. En kerro oppilaille omista asioistani.

1 2 3 4 5

14. Opetukseni teho laskee, jos poistun luokan edestä.

1 2 3 4 5

15. Minulla on usein kiusallinen tunne, että oppilaat arvostelevat minua.

1 2 3 4 5

16. Jos saisin valita, niin välitunnilla valmistelisin mieluummin seuraavaa tuntia kuin keskustelisin oppilaideni kanssa.

1 2 3 4 5

17. Innostun usein niin, että kellon soidessa haluaisin vielä jatkaa tuntia, vaikka olen jo saanut opetetuksi asian.

1 2 3 4 5

18. Ilmaisen avoimesti tunteitani luokassa.

1 2 3 4 5

19. Annan oppilaalleni tunnustusta vain silloin, kun hän on todella sen ansainnut.

1 2 3 4 5

20. En mielestäni osaa tarpeeksi elävöittää opetustani ilmeillä.

1 2 3 4 5

21. Mielestäni useimmat opiskelutoverini ovat määrätietoisempia kuin minä.

1 2 3 4 5

22. En osaa käyttää ääntäni riittävän ilmeikkäästi opettaessani.

1 2 3 4 5

23. Jos tunnilla tapahtuu jotain yllättävää, pystyn siitä huolimatta pitämään ohjat käsissäni.

1 2 3 4 5

24. Asemani opettajana kärsii, jos olen liian tuttavallinen oppilaille.

1 2 3 4 5

25. Mielestäni runsas elehtiminen vie oppilaiden huomion pois asiasta.

1 2 3 4 5

26. Minusta on parasta, että oppilaat puhuvat vain silloin, kun annan heille siihen luvan.

1 2 3 4 5

27. Menetän joskus malttini oppilaiden kanssa.

1 2 3 4 5

28. Minusta tuntuu, että pystyn omalla persoonallisuudellani saamaan oppilaat innostumaan opetettavasta asiasta.

1 2 3 4 5

29. Opettajan liikkuminen luokassa tekee oppilaat levottomiksi.

1 2 3 4 5

30. En tunne olevani oma itseni luokassa.

1 2 3 4 5

31. Mielestäni opettaja saa ilmaista myös kielteisiä tunteitaan luokassa.

1 2 3 4 5

32. Välitön ilmapiiri rohkaisee oppilaita hälisemään.

1 2 3 4 5

33. Minulle on luontaista elehtiä luokassa.

1 2 3 4 5

34. En kiusaannu siitä, että oppilaat esittävät tunnilla omista mielipiteistäni poikkeavia ajatuksia.

1 2 3 4 5

35. Havaitsen oppilaiden käyttäytymisestä, jos he eivät ole ymmärtäneet opettamaani asiaa.

1 2 3 4 5

Olen nainen _____ mies _____ Ikäni on _____

Oppiaineeni _____

Aikaisemmat kommunikaatio-opintoni _____

Olen / en ole toiminut opettajana ennen opetusharjoittelua.

Vastasin / en vastannut kyselyyn syksyllä 1991.

KIITOS!

Liite 2

OPPILASKYSELY

Aineenopettajankoulutus/92

MIKÄ ASIA SINULLE JÄI MIELEEN ÄSKEISELTÄ TUNNILTA?

ÄSKEINEN OPETTAJA OLI _____, KOSKA HÄN

Liite 3

OHJAAVIEN OPETTAJIEN HAASTATTELU

Aineenopettajankoulutus/92

-
1. Minkä aineen ohjaava opettaja olet?
 2. Miten kuvaisit oman aineesi opetusharjoittelijan taitoa kommunikoida luokassa?
 3. Mihin taitoihin kiinnität ohjauksessasi huomiota?
 4. Kiinnitätkö huomiosi samoihin taitoihin opetusharjoittelun alussa ja lopussa?
 5. Saako opetusharjoittelija mielestäsi riittävästi tietoa omien taitojensa muuttumisesta opetusharjoittelun kuluessa?
 6. Kenen tehtäviin mielestäsi tulisi kuulua opetusharjoittelijan puheviestintätaitojen ohjaaminen? Ja millä tavalla ko. taitoja tulisi ohjata?
 7. Jos ajattelet opetusharjoittelijaa jakson alussa syksyllä ja toisaalta jakson päättyessä keväällä, niin onko hänen käyttäytymisessään luokassa tapahtunut muutoksia?
Jos, niin millaisia?
 8. Jos ajattelet etenkin vuorovaikutusta, keskustelua ja toimimista oppilaiden kanssa yleensä, niin onko jotain havaittavaa muutosta tapahtunut?
Millaisia muutoksia?
palautteen antamisessa
opetusmenetelemien valinnoissa
reagoimisessa oppilaiden kysymyksiin tai muuhun toimintaan
kyvyssä saada oppilaat innostumaan asiasta
vuorovaikutuksellisuudessa
kielenkäytössä
ymmärrettävyydessä
äänenkäytössä
ilmeiden ja eleiden käytössä
liikkumisessa luokassa
 9. Tarkastellaan kahta oman aineesi opetusharjoittelijaa:
A: Miten kuvailisit hänen puheviestintätaitojaan luokkatilanteessa opetusharjoittelun alussa?
B: Miten kuvaisit hänen puheviestintätaitojaan nyt opetusharjoittelujakson loppupuolella?
C: Oletko kertonut hänelle näistä havainnoistasi?

OPPIAINE: LUOKKA: OPETUSHARJOITTELIJA:

OHJAAJA:

OPETUSMENETELMÄ:

APUVÄLINEET:

VAIKUTELMA:

OPPITUNTILANTEEN HALLINTA	OPPITUNNIN ETENEMINEN	NONVERBAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN	KUUNTELEMINEN	PALAUTEKÄYTTÄY TYMINEN	KIELENKÄYTTÖ	ASIOIDEN SELVENTÄMINEN

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Aineenopettajakoulutus/kevät 92

KOMMUNIKOIJAJA/OPETTAJAKUVA

1. Miten kuvailisit itseäsi opettajana? Millainen olet?
2. Aloittaessasi opetusharjoittelun - mitä ajattelit mennessäsi ensimmäistä kertaa luokkaan?
3. Mitä ajattelet mennessäsi luokkaan nyt?
4. Mistä muutos mielestäsi aiheutuu? Didaktisista tiedoista, ohjaavien opettajien ohjeiden vaikutuksesta, kenttäkoulun harjoittelusta, omasta kypsymisestä?
5. Mikä taito on mielestäsi eniten muuttunut harjoittelun aikana?
6. Jos tarkastellaan puheviestintätaitoja erikseen niin, oletko itse havainnut muutosta

esim. äänenkäytössä

- ilmeiden käytössä
- eleiden käytössä
- liikkeissä
- liikkumisessa luokassa
- luokan reaktioiden havaitsemisessa
- luokan tapahtumiin reagoimisessa
- tilanteen hallinnassa
- asian hallinnassa
- asian havainnollistamisessa
- mielenkiinnon herättämisessä
- kielenkäytössä
- ymmärrettävyydessä

PUHEVIESTINNÄN OPINNOT JA NIIDEN MERKITYS

7. Mitä puheviestintään liittyviä opintojaksoja olet suorittanut ennen aineenopettajakoulutuksen alkua?
8. Mitä vuorovaikutukseen liittyvää opetusta ja ohjausta olet saanut aineenopettajakoulutuksen aikana?
9. Oletko saanut tietoa omista puheviestintätaitoistasi opettajana luokkatilanteessa?
10. Oletko saanut mielestäsi riittävästi ohjausta omien puheviestintätaitojesi kehittämisen kannalta?
11. Entä tietoa puheviestintätaitojesi kehittymisestä opetusharjoittelun aikana?
12. Millä tavalla olet saanut tätä opetusta/ohjausta?
13. Onko saamasi tieto ja ohjaus auttanut puheviestintätaitojesi kehittämisessä? (Oman opettajakäsityksesi selkeyttämistä)