

”Jos ajattelee, että jos ei olis harjoittelijoita niin olis aika tyhjää”

**NORMAALIKOULUSSA OPISKELEVIEN YLÄKOULU- JA LUKIOIKÄISTEN
OPPILAJDEN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELIJOISTA**

Jutta Parviainen

Terveyskasvatuksen
Pro gradu-tutkielma
Syksy 2014
Terveystieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jutta Iida Emilia Parviainen (2014). ”Jos ajattelee, että jos ei olis harjoittelijoita niin olis aika tyhjää”. Normaalikoulussa opiskelevien yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden kokemuksia opetusharjoittelijoista. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden pro gradu- tutkielma, 68s., 3 liitettä.

Tämän pro gradu-tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia normaalikoulussa opiskelevilla yläkoululaisilla ja lukiolaisilla oli opetusharjoittelijoista ja miten opetusharjoittelijat ja heidän toimintansa näkyivät oppilaille koulun arjessa. Tavoitteena on saada tietoa, jonka avulla voidaan kehittää oppilaiden kouluhyvinvointia.

Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta ja tutkimusaineisto kerättiin joulutammikuussa 2013 haastattelemalla 12 normaalikoulun oppilasta. Oppilaista kuusi oli yläkoululaisia ja kuusi lukiolaista. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna ja aineiston analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 109 sivua (kirjaisin Times New Roman, fontti 12 ja riviväli 1). Sisällönanalyysin tuloksena oppilaiden kokemuksista syntyi seitsemän pääluokkaa.

Oppilaiden kokemukset opetusharjoittelijoista liittyivät ammatilliseen osaamiseen, harjoittelijoiden herättämiin tunteisiin, lähestyttävyyteen ja heitä kuvaaviin ominaisuuksiin. Näihin liittyi sekä kielteisiä että myönteisiä kokemuksia. Keskeisiä tuloksia olivat myös harjoittelijoihin kohdistuva arviointi, harjoittelijoiden myötä tullut oppilaan itsereflektio ja normaalikoulun kulttuuri.

Tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta oppilaille olevan tärkeää normaalikoulun hyvä ilmapiiri, mahdollisuus oppimiseen ja oman oppimistavan löytäminen, oppilaan itsereflektio ja oppilaan ja opettajan välinen suhde. Aiempien kouluhyvinvointiin liittyvien tutkimusten perusteella nämä ovat myös asioita, jotka edistävät oppilaan kouluhyvinvointia. Oppilaiden kokemukset opetusharjoittelijoista olivat pääasiassa myönteisiä ja opetusharjoittelijat kuuluivat olennaisesti koulun arkeen ja siten myös normaalikoulun kulttuuriin. Tutkimuksen tulokset haastavat tekemään kouluhyvinvointiin liittyvää tutkimusta normaalikoulussa laajemmin. Tarkempaa tietoa tästä voitaisiin saada keräämällä aineistoa esimerkiksi kyselylomakkeella. Yksityiskohtaisemmalla ja laajemmalla aineistolla saataisiin uutta ja tarkempaa tietoa siitä, millaisena harjoittelukoulujen ilmapiiri ja opetusharjoittelijat koetaan laajemmin ja onko näillä merkitystä oppilaiden kouluhyvinvointiin.

Asiasanat: kouluhyvinvointi, oppilas, opetusharjoittelija, normaalikoulu

ABSTRACT

Jutta Iida Emilia Parviainen (2014). "If there were no teacher trainees, it would be pretty empty here". Secondary and general upper secondary level teacher training school's students' experiences of teacher trainees. The Department of Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's Thesis in Health Education, 68 pages, 3 appendixes.

The purpose of this study was to find out what kind of experiences secondary and general upper secondary level students of a teacher training school have of teacher trainees and, furthermore, how the students perceive the trainees as a part of the school's everyday life. The aim is to gain information and, more precisely, on what it is based on. This information could, consequently, help in promoting students' school well-being.

This study was carried out using qualitative research and the study data was gathered during the turn of the year 2013-2014 (December – January) by conducting twelve interviews with teacher training school's students. Six of them were secondary school students and six studied on a general upper secondary level. The interviews were semi-structured theme interviews and the gathered data was, furthermore, analyzed by using data-driven content analysis. Moreover, the data was transcribed resulting in 109 pages of text (Times New Roman, font size 12 and spacing 1). As a result of the content analysis seven main classes were formed regarding the students' experiences of teacher trainees.

The students' experiences of teacher trainees were related to the trainees' proficiency, feelings provoked by the trainees, approachability and other specific characteristics of the trainees. Both negative and positive experiences related to the above mentioned factors were reported. In addition, other reported essential experiences included evaluation focused on teacher trainees, students' self-reflection due to the presence of teacher trainees and the culture of the teacher training school.

The results of the study indicate that the students of the teacher training school consider the following matters important: good atmosphere of the teacher training school, the opportunity to learn and find one's own learning style, student's self-reflection and the teacher-student – relationship. Based on previous studies related to school well-being the above mentioned factors are also factors that promote students' general school well-being. The students' experiences of teacher trainees were mainly positive and the trainees were seen as an essential part of the teacher training school's everyday life and culture. The results of the study indicate that further research on school well-being in teacher training schools should be conducted. More accurate information about the subject could be gathered, for example, by using questionnaires. With the help of more elaborate and more extensive data one could gain new and more specific information about how the atmosphere and the trainees of the teacher training schools are experienced on a broader scale and, furthermore, whether these factors have an effect on the students' school well-being.

Keywords: School well-being, student, teacher trainee, teacher training school

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 HYVINVOINTITUTKIMUKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA.....	3
2.1 Allardtin sosiologinen hyvinvointimalli	4
2.2 Elinolot (Having)	5
2.3 Sosiaaliset suhteet (Loving).....	5
2.4 Itsensä toteuttaminen (Being)	6
3 KOULUHYVINVOINTI.....	7
3.1 Kouluhyvinvointi käsitteenä	7
3.2 Pedagoginen hyvinvointi	9
3.3 Koulun hyvinvointimalli.....	11
3.4 Opiskelukykymalli	13
4 HARJOITTELUKOULUT SUOMESSA	16
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	18
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
6.1 Tutkimusaineisto.....	19
6.2 Aineiston analysointi	21
7 OPPILAIDEN KOKEMUKSET OPETUSHARJOITTELIJOISTA	25
7.1 Opetusharjoittelijan ammatillinen osaaminen	25
7.2 Opetusharjoittelijan herättämät tunteet	29
7.3 Opetusharjoittelijan lähestyttävyyys	31
7.4 Opetusharjoittelijoita kuvaavat ominaisuudet	35
7.5 Opetusharjoittelijoihin kohdistuva arviointi	38
7.6 Opetusharjoittelijat oppilaan itsereflektion lähteenä	40
7.7 Normaalikoulun kulttuuri	41
8 POHDINTA.....	45
8.1 Tulosten pohdinta	45

8.2 Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	53
8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	56
LÄHTEET	60
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Hyvinvoinnin käsitteen voi määritellä useilla eri tavoilla ja tästä syystä siltä puuttuu universaalisti hyväksytty määritelmä ja vallalla on keskenään kilpailevia tulkintoja (McGrillvray & Clarke 2006). Perinteisesti hyvinvoinnin eri tekijät on jaettu suurpiirteisesti kolmeen kokonaisuuteen: terveyteen, materiaaliseen eli objektiiviseen hyvinvointiin ja koettuun eli subjektiiviseen hyvinvointiin (Vaarama ym. 2010). Objektiivinen hyvinvointi käsittää elinotot ja toimeentulon (Vaarama ym. 2010) kun taas subjektiiviseen hyvinvointiin kuuluvat henkilökohtaiset arvostukset ja tunteet (Hyvinvointi 2015-ohjelma, 11). Hyvinvointia on myös määritelty esimerkiksi käsitteillä onnellisuus ja elämänlaatu (Veenhoven 2000), mutta lähtökohtaisesti se on ihmisten itsensä tulkitsemien perustarpeiden tyydyttämistä (Allardt 1993). Allardt'n sosiologinen hyvinvointimalli (Allardt 1976) on yksi tapa määritellä hyvinvointia, ja sitä voidaankin käyttää hyvinvointitutkimuksen yhtenä pohjana.

Hyvinvoinnin tutkimusta voidaan toteuttaa erilaisissa ympäristöissä; yhtenä esimerkkinä on koulu, jolloin puhutaan kouluhyvinvoinnista. Lasten ja nuorten hyvinvointia on tutkittu kouluympäristössä, jolloin tarkastelu on kohdentunut esimerkiksi fyysiseen kouluympäristöön (Piispanen 2008), opettaja-oppilassuhteisiin (Konu 2002; Janhunen 2013) ja asenteisiin koulua kohtaan (esimerkiksi Holfre-Sabel 2006). Koulu toimii oppilaan yhtenä hyvinvoinnin lähteenä, mutta kouluhyvinvointiin liittyvää pedagogista tutkimusta on tehty vain jonkin verran. Osassa tutkimuksia on keskitytty enimmäkseen kouluviihtyvyyden tutkimiseen (Rimpelä 2010, 30), mutta tässä tutkimuksessa tarkastellaan kouluhyvinvointia myös pedagoginen näkökulma huomioiden, jolloin puhutaan pedagogisesta hyvinvoinnista. Pedagoginen hyvinvointi toteutuu vuorovaikutuksellisessa oppimisprosessissa, joka mahdollistaa sen, että yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan prosesseja. Nämä prosessit edistävät samalla mielekästä toimijuutta, osallisuutta ja toimintaympäristön ymmärtämistä (Pietarinen ym, 2008). Pedagoginen hyvinvointi luo myönteisiä tunnekokemuksia, edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (Meriläinen ym. 2008), mutta samalla se on koulun tavoitteleman oppimisprosessin onnistumisen ehto (Soini ym. 2008). Oppiminen nähdään myös yhtenä keskeisenä kouluhyvinvoinnin ulottuvuutena (esim. Konu 2002).

Kouluhyvinvointi rakentuu esimerkiksi Janhusen (2013) tutkimuksessa muun muassa kaverisuhteista, opettajien suhtautumisesta oppilaisiin, opettajien osaamisesta ja koulun ilmapiiristä. Niin ikään Konun (2002) tutkimuksessa, kouluympäristöllä, sosiaalisilla suhteilla ja myös oppilaan terveydellä on merkitystä oppilaan kouluhyvinvoinnin kannalta. Lapselle ja nuorelle koulu on tärkeä kehitysympäristö (Paananen ym. 2013, 37) ja perusopetuksen on annettava edellytykset oppilaan monipuoliseen kasvuun. Oppimisympäristön on oltava myös turvallinen (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 14, 18).

Suomen koulutusjärjestelmän yksi erityispiirre on harjoittelukoulujärjestelmä, jonka tarkoituksena on tarjota mahdollisuus käytännön harjoitteluun opettajiksi opiskeleville. (Vuorenpää 2003; Spåre 2006). Aineenopettajiksi opiskelevat tekevät normaalikouluissa opetusharjoittelunsa harjoitellen opettajan työtä. Normaalikoulussa opiskeleville oppilaille opetusharjoittelijoiden läsnäolon ja heidän vaihtuminensa ovat osa arkea ja heille opetusharjoittelijat näyttävät usein tavallisina opettajina. Opettajan rooli ja opettajan ja oppilaan välinen suhde näyttävät saavan useissa tutkimuksissa suuren merkityksen. Opettajan osoittama kiinnostus oppilaita kohtaan ja ammatillinen pätevyys (Janhunen 2013, 66) sekä heidän antama sosiaalinen tuki ovat merkityksellisiä koulussa viihtymisen ja menestymisen kannalta (Danielsen ym. 2009). Opettajan pysyvyys on koettu myös tärkeäksi kouluhyvinvoinnille (Janhunen 2013, 66). Edellä mainittuja tutkimuksia on kuitenkin toteutettu kouluissa, joissa opettajat eivät vaihdu niin useasti kuin normaalikouluissa. Harjoittelijoiden vaihtuvuus on eri oppiaineiden sisällä runsasta, minkä takia on kiinnostavaa tietää, millainen merkitys harjoittelijoiden vaihtumisella on oppilaille juuri normaalikoulussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laadullisen tutkimuksen keinoin normaalikoulussa opiskelevien yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden kokemuksia opetusharjoittelijoista. Kirjallisuudessa avataan erityisesti hyvinvoinnin, kouluhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin käsitettä sekä tarkastellaan kouluhyvinvointiin ja opiskelukykyyn liittyviä malleja ja harjoittelukoulujärjestelmää. Työn tarkoituksena on tarkastella oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä opettajaharjoittelusta ja työn tavoitteena on pohtia syntyneen tutkimustiedon hyödyntämistä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimuksen avulla saadaan tietoa siitä, mistä tekijöistä normaalikoulussa opiskelevien oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu ja tutkimusta voidaan hyödyntää niin koulutyössä kuin opettajankoulutuksessa.

2 HYVINVOINTITUTKIMUKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA

Yhteiskuntamme keskeinen arvo on hyvinvointi (Lagerspetz 2011) ja tarkasteltaessa yksilön hyvinvointia ymmärretään sen olevan moniulotteinen kokonaisuus, joka on jatkuvasti ajassa muuttuva ilmiö (Raijas 2008, 2). Vaikka tutkimusalalla ollaan melko yksimielisiä siitä, että hyvinvointi on arvo, jota on tärkeää edistää ja vaalia, ei samalla ole täysin selvää, mitä hyvinvointi varsinaisesti on (Lagerspetz 2011). Hyvinvointi on yksilöllistä, mutta siihen liittyy kuitenkin aina sosiaalinen ulottuvuus eli hyvinvointia koetaan suhteessa esimerkiksi omaan perheeseen tai ystäväpiiriin (Kettunen ym. 2001). Hyvinvointia ilmiönä ja sen kehityskulkua on raportoitu paljon (Vaarama ym. 2010) ja hyvinvointiin liittyvää tutkimussuuntaa on kehitetty 1960- ja 1970-luvuilla alkaen. Jussi Simpuran ja Hannu Uusitalon (2011) mukaan hyvinvointitutkimus on ammentanut taloustieteellisestä, sosiologisesta, psykologisesta ja sosiaaliantropologisesta perinteestä. Näiden tieteenalojen pohjalta on syntynyt hyvinvointitutkimuksen kuusi keskeistä perinnettä: hyvinvoinnin taloustiede, makrotasoinen elintasotutkimus, brittiläinen sosiaalipoliittinen tutkimus, elämäntyyli- ja elämäntapatutkimus, elämänlaatua käsittelevä tutkimus ja pohjoismainen hyvinvointitutkimus (Simpura & Uusitalo 2011). Hyvinvointitutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat hyvinvointi, elintaso, elämänlaatu, onnellisuus ja tyytyväisyys elämään (Simpura & Uusitalo 2011). Hyvinvointiin kuuluvia eri osatekijöitä voidaan mitata ja arvioida objektiivisesti ulkoapäin, mutta myös ihmisten itsensä kokemina (Kettunen ym. 2001).

Pohjoismaista hyvinvointitutkimusta voidaan luonnehtia viiden eri piirteen kautta: Hyvinvointi jakautuu osatekijöihin, sen määrittely tapahtuu yleisesti resurssien ja toimintakenttien perusteella, mittaaminen tapahtuu objektiivisilla mittareilla, tutkimus on läheisesti yhteydessä hyvinvointi- ja toimintapolitiikkaan ja huomio kiinnittyy enemmän huonoihin oloihin kuin hyvää elämään. Pohjoismaisista hyvinvointitutkijoista Erik Allardt tutki aktiivisesti hyvinvointia 1960- ja 1970-luvulla ja hän tutkimuksensa sijoittui resurssipohjaisen ja elämänlaatututkimuksen välimaastoon. (Simpura & Uusitalo 2011). Hän yhdisti tutkimuksissaan muun muassa objektiivisiä elinolomittareita ja elämänlaadun piirteitä, jotka täydentävät toisiaan (Simpura & Uusitalo 2011) ja määritteli hyvinvoinnin ihmisten itsensä tulkitsemisena perustarpeiden tyydyttämisenä (Allardt 1993). Allardtin käsite-erottelu (having, loving, being) esiintyy kirjallisuudessa usein, vaikka se jäikin sivuun pohjoismaisen hyvinvointitutkimuksen valtavirrasta (Simpura & Uusitalo 2011). Allardtin sosiologisen

hyvinvointimallin ymmärtäminen on kuitenkin tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä Konun (2002) kouluhyvinvointitutkimus pohjautuu kyseiseen malliin ja Konun tutkimus on taas tämän tutkimuksen keskeinen lähtökohta.

2.1 Allardtin sosiologinen hyvinvointimalli

Erik Allardtin hyvinvointimalli pohjautuu sosiologiseen tutkimukseen. Konu (2002, 19) kirjoittaa Allardtiin (1989) viitaten hyvinvoinnin olevan pohjoismaisissa kielissä sanana sellainen, joka käsittää sekä elämisen tason että elämänlaadun. Allardtin (1976, 32) pohjoismaiseen hyvinvointitutkimukseen kuuluu kaksi käsitettä, joilla on kaksi perustavaa erottelua. Nämä käsitteet ovat hyvinvointi ja elintaso. *Hyvinvointi (onni ja onnellisuus)* määritellään tarvekäsitteen avulla: Hyvinvoinnin taso määräytyy sen mukaan, millä asteella tarpeentyydytys on. Tarpeet ovat tässä yhteydessä sellaisia asioita, joiden huomioimatta ja tyydyttämättä jättäminen merkitsee huonoa oloa. Onni on taas yhteydessä ihmisen subjektiivisiin elämyksiin ja tunnetiloihin ja onnellisuuden aste on riippuvainen siitä, kuinka onnelliseksi ihmiset itsensä kokevat. Tämä erottelu perustelee sen, että hyvinvointi on huomattavasti objektiivisempi kategoria kuin onnellisuus (Allardt 1976, 32). Hyvinvointi on pysyvämpää kuin onni ja sen arvioinnissa joudutaan tarkastelemaan vaikutuksia ja syitä, kun taas onnellisuuden arvioinnissa syillä ja vaikutuksilla ei ole niin suurta merkitystä (Allardt 1976, 32).

Elintaso (elämänlaatu) koostuu lähinnä sellaisista asioista, jotka ovat aineellisia ja persoonattomia ja joiden avulla ihminen ohjailee elinehtojaan ja olojaan. Elintaso liittyy sellaisiin tarpeisiin, joiden tyydytys on määriteltävissä aineellisten resurssien esiintymisen avulla. Tällaisia tarpeita ovat muun muassa tulot, asunto ja työllisyys. Sellaisia tarpeita, joita ei voi määritellä aineellisten resurssien avulla ovat esimerkiksi sosiaaliset ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Nämä tarpeet määritellään inhimillisten suhteiden laadun perusteella ja tällaisten tarpeiden tyydytystä voidaan sanoa elämänlaaduksi. Tyydytetty tarve saattaa toimia resurssina muiden tarpeiden tyydyttämiselle (Allardt 1976, 32–33, 37). Elämänlaatu voidaan erottaa elintasosta siten, että siinä painottuvat subjektiiviset elämykset ja tunteet, kun taas elintasossa on kyse materiaalista eli materiaalisesta elintasosta (Allardt 1976, 32–33). Allardtin hyvinvointimallissa on kolme ulottuvuutta (having, loving ja being), joita avaam tekstissänne seuraavaksi.

2.2 Elinolot (Having)

Elinoloilla tarkoitetaan niitä materiaalisia asioita, joita kaikki ihmiset tarvitsevat. Ne ovat usein fysiologisia tarpeita ja niihin kuuluvat esimerkiksi ravinto, juoma, lämpö ja ilma. Allardt sijoittaa myös terveyden having- osa- alueelle, hänelle se on elinolojen yksi keskeinen osa. Terveys on resurssi, joka vaikuttaa kaikkiin osa-tekijöihin ja se on hyvinvoinnin keskeinen aines (Allardt 1976, 134). Tiedyt arvot ovat hyvinvoinnin perusta, sillä alhainen elintaso saattaa vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja hänen ympärillään oleviin sosiaalisiin suhteisiin.

Psykologiassakin esitetyt erilaiset tarveteoriat (Maslow 1943) korostavat kaikkien fysiologisten tarpeiden olevan ensisijaisia. Allardt (1976, 41) viittaa tekstissään itsekin Maslowin tarvehierarkiaan. Tämän tarvehierarkian mukaan on olemassa viisi hierarkkisesti järjestäytyntä perustarvetta, jotka ihminen pyrkii tyydyttämään etenemällä alhaalta ylös. Korkeampi tarve tyydytetään vasta sitten kun alempi on tyydytetty. Nämä perustarpeet ovat fysiologiset perustarpeet, turvallisuus, rakkaus, arvonanto ja itsensä toteuttamisen tarve. Maslowin jaotteluun sisältyvät myös puutostarpeet ja kehitystarpeet (Maslow 1943).

2.3 Sosiaaliset suhteet (Loving)

Sosiaalisissa suhteissa on kyse siitä, että yksilöllä on tarve läheisyyteen ja rakkauteen. Kun rakkaus on täydellisessä muodossaan, voidaan puhua symmetrisestä suhteesta. Tällaisessa tilanteessa ihminen saa rakkautta muilta, hänestä pidetään ja hänestä huolehditaan mutta samalla hän antaa näitä kaikkia myös muille. Hyvinvointia analysoidessa tulee huomioida niin antava kuin ottavakin puoli. Kun suhteet ovat symmetriset kaikilta osin, voidaan puhua *yhteisyydestä*. Yhteisyys on resurssi, jolloin se auttaa yksilöä toteuttamaan muita tarvittavia arvoja (Allardt 1976, 43). Myöhemmin Allardt on tarkentanut yhteisyyden määritelmää. Monissa pohjoismaisissa tutkimuksissa tutkimushenkilöiden keskeiset kontaktit liittyivät työyhteisöön. Nämä yhteisyyssuhteet ovat tärkeitä, sillä ne antavat suojaa ja tukea. Jos näitä kontakteja ei olisi, saattaisivat monet olla hyvin yksinäisiä (Allardt 1998).

Allardt (1998) mukaan hänen käyttämistään indikaattoreista puuttui kokonaan yksi yhteisyyden laji, eli tekijät, joilla ihmisen identiteetti ja omakuva rakentuvat. Hänen

mukaansa yhteisyyden tutkimuksia varten olisi pitänyt ottaa mukaan esimerkiksi uskontokunnat, vähemmistöryhmät ja maakunnat. Näissä yhteisöissä ihmiset usein muodostavat omaa identiteettiään. Jos ihmisellä ei ole olemassa yhteisyyttä tai ryhmää, vallitsee tällöin yksilöllinen ahdistus (Allardt 1998). Lapselle koulu on työyhteisö. Tässä heidän omassa työyhteisössään heidän on mahdollista vaalia sosiaalisia suhteita aivan kuten ”oikeissakin” työsuhteissa.

2.4 Itsensä toteuttaminen (Being)

Itsensä toteuttaminen on useimmiten positiivinen arvo, joka nähdään hyvinvoinnin tärkeänä osana. Itsensä toteuttamisen positiivinen puoli on henkilökohtainen kehitys, kun taas negatiivisena puolena on vieraantuminen. Vieraantumisella tarkoitetaan vieraantumista yhteisöstä ja hänet voidaan korvata esimerkiksi tietokoneella. Vieraantumista voidaan myös kutsua syrjäytymiseksi. Itsensä toteuttaminen mahdollistuu Allardtin mukaan erilaisilla osatekijöillä, joita ovat korvaamattomuus, status, tekeminen ja poliittiset resurssit. Korvaamattomuus tarkoittaa, että yksilöä pidetään persoonana ja status puolestaan sitä, että yksilö saa osakseen arvostusta. Tekemisellä tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta osallistua erilaisiin harrastuksiin ja vapaa-ajantoimintaan kuten politiikkaan (Allardt 1976, 46 – 47).

Pohjoismaisessa hyvinvointitutkimuksessa itsensä toteuttamisen- kategoriaa pyrittiin mittaamaan neljällä erilaisella indikaattorilla. Näitä indikaattoreita voivat olla esimerkiksi se ihmisen korvaamattomuus sekä mahdollisuudet omiin vapaa-ajan toimiin ja omaan elämään liittyviin päätöksiin. Ongelmaksi tutkimuksessa muodostui korvaamattomuus-kategoria, sillä sitä on hankala kysyä tutkittavalta itseltään. Korvaamattomuus on kuitenkin kategoriana tärkeä, sillä jokainen ihminen on jollain tavalla korvaamaton (Allardt 1998).

3 KOULUHYVINVOINTI

3.1 Kouluhyvinvointi käsitteenä

Kouluhyvinvoinnin käsitteelle ei ole olemassa varsinaista tarkkaa määritelmää, vaan se muodostuu useista eri käsitteistä ja teemoista. Määrittely riippuu siitä, missä yhteydessä määrittelyä käytetään. Esimerkiksi Rimpelän (2008) mukaan koulu voi edistää oppilaan hyvinvointia kaikessa toiminnassaan. Kouluhyvinvointia onkin mahdollista tarkastella esimerkiksi oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tilana (Janhunen 2013, 17). Kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kuuluvat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Fyysisenä ulottuvuutena kouluhyvinvoinnin synnyssä voidaan nähdä esimerkiksi terveelliset ja turvalliset koulutilat. Piispasen (2008, 174–175) tutkimuksessa oppilaat, vanhemmat ja opettajat pitivät oppimisympäristön turvallisuuteen liittyvinä tekijöinä muun muassa turvallisia koulutiloja ja ympäristöä, liikenneturvallisuutta ja fyysistä koskemattomuutta (Piispanen 2008, 176). Tilajärjestelyillä ja koulurakennuksen kunnolla on nähty olevan vaikutusta myös koulun toimintaan ja sitä kautta hyvinvointiin (Nuikkinen 2009, 265). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18) korostetaan oppimisympäristön tärkeyttä, sillä ympäristö tukee oppilaan kasvua ja oppimista.

Psyykkiseen ja sosiaaliseen kouluhyvinvoinnin ulottuvuuteen kuuluvat muun muassa mielenterveys, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus. Sosiaaliset suhteet voidaan jaotella vielä erikseen oppilaiden välisiin suhteisiin ja opettaja-oppilassuhteisiin. Mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä ovat koulussa esimerkiksi turvallisuus ja vuorovaikutus (Välimaa 2004, 38). Vuorovaikutukseen liittyy muun muassa opiskelutovereilta saatu sosiaalinen tuki. Sosiaalinen tuki näyttää olevan voimakkaasti yhteydessä muun muassa subjektiiviseen hyvinvointiin (Samdal 1998, 49) ja koulussa muodostuvat ihmissuhteet oppilaiden kesken ovat edellytys koulunkäynnin mielekkyydelle (Janhunen 2013, 60). Kavereita on mukava tavata koulussa ja samalla hyvät toverisuhteet auttavat koulunkäynnin sujuvuudessa (Wentzel 1998; Janhunen 2013, 59).

Useissa tutkimuksissa opettajan ja oppilaan välinen suhde nähdään huomionarvoisena oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (esimerkiksi Danielsen 2009; Suldo ym. 2008, Kuronen 2010). Tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet tarkastelemaan hyvän opettaja-

oppilassuhteen vaikutusta oppimiseen, koulumenestykseen ja kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Esimerkiksi kognitiivisten prosessien nähdään olevan tehokkaampia silloin kun opettajan ja lapsen välinen suhde on hyvä (Ahnert 2013). Hallinanin (2008) tutkimuksessa oppilaat, jotka kokivat opettajien kannustavan ja tukevan heitä koulunkäynnissä, pitivät enemmän koulusta, sillä opettajien tuki näyttää parantavan oppilaiden koulumenestystä (Hallinan 2008). Koulumenestyksen ja opettaja-oppilassuhteen yhteydessä puhutaan myös turvallisuudesta kiintymyssuhteesta. Turvallinen suhde opettajan ja oppilaan välillä voi johtaa hyvään koulumenestykseen ja näkyä sitoutumisena koulunkäyntiin (Bergin 2009).

Opettajan toiminta on keskeisessä roolissa tarkasteltaessa oppilaiden kouluhyvinvointiin liittyviä kokemuksia. Janhusen (2013, 61) tutkimuksessa oppilaat toivoivat opettajilta muun muassa tasa-arvoista suhtautumista oppilaisiin ja sitä, että opettaminen ei olisi mekaanista, vaan opettaja kohtaisi enemmän oppilasta. Lisäksi oppilaat toivoivat opettajilta vastavuoroisempaa ja läsnä olevampaa käyttäytymistä ja ymmärtäväisempää suhtautumista nuorten ikäkauteen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Näin turha vastakkainasettelu oppilaiden ja opettajien väliltä jäisi pois (Janhunen 2013, 63–63). Oppilaat odottivat opettajien luovan myös kannustavaa ja mukavaa opiskeluympäristöä (Janhunen 2013, 64). Oppilaiden koulukokemuksista ja heidän toiveidensa kuulemisesta kertoo pitkäkestoinen WHO-Koululaistutkimus. Vuosien 1994–2010 välisenä aikana oppilaiden arvioimana opettajien kiinnostus oppilaita kohtaan (”opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu”) kasvoi, mutta väitteestä samaa mieltä olevien lukumäärä pysyi verrattain vähäisenä (Kämppi ym. 2012, 49). Vuonna 2010 kolmannes oppilaita oli sitä mieltä, että opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä oppilaille kuuluu, mutta samanaikaisesti ”En osaa sanoa” vaihtoehdon valinneiden lukumäärä oli lähes puolet vastanneista (Kämppi ym. 2012, 49).

Kouluhyvinvoinnin käsitteen lisäksi kirjallisuudessa puhutaan paljon kouluviihtyvyydestä ja koulutytyväisyydestä. Usein nämä käsitteet on yhdistetty tai niitä käytetään rinnakkain. Käsitteiden käyttämisestä rinnakkain on seurannut, että kouluhyvinvointitutkimukset ovat lähinnä keskittyneet kouluviihtyvyyteen ja koulumenestyksen tutkimiseen (Pietarinen ym. 2008, 56). Muun muassa Samdal ym. (1998) ovat tutkineet koulutytyväisyyden yhteyttä sekä koulumenestystä ja tutkimus osoitti, että koulutytyväisyydellä on yhteys koulumenestykseen. Yleinen kouluviihtyvyys näyttää muodostuvan esimerkiksi siitä millaiseksi lapsi kokee hyvinvointinsa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä (Haapasalo ym. 2010). Harinen ym.

(2012, 17) taas toteavat kouluviihtyvyyden kuitenkin koostuvan monesta kouluhyvinvoinnin osa-alueesta. Tässä tutkimuksessa käytetään lähtökohtaisesti kouluhyvinvoinnin käsitettä.

3.2 Pedagoginen hyvinvointi

Kouluhyvinvoinnin lisäksi käytetään käsitettä pedagoginen hyvinvointi, joka muodostuu oppimisen ja hyvinvoinnin välisestä dynaamisesta suhteesta. Peruskoulussa pedagoginen hyvinvointi rakentuu ensisijaisesti koulun arkisissa vuorovaikutusta sisältävissä oppimisprosesseissa (Pietarinen ym. 2008). Nämä ovat pedagogisia prosesseja, joihin kuuluvat muun muassa opiskelu, toiminta luokkahuoneessa ja vuorovaikutus esimerkiksi oppilaiden välillä (Pyhältö ym. 2010). Koulussa hyvinvointi rakentuu pedagogisiin prosesseihin kuuluvista pyrkimyksistä, odotuksista ja keskinäisestä vuorovaikutuksen kokonaisuudesta, jossa oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin liittyvät kysymykset kietoutuvat toisiinsa. Pedagogista hyvinvointia rakennetaan vuorovaikutuksellisessa kokonaisuudessa. Oppimisen tarkastelu prosessina antaa mahdollisuuden yksilölle ja yhteisölle oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita ja samalla mahdollistuu mielekäs toimijuus ja osallisuus sekä mahdollisuus toimintaympäristön ymmärtämiseen (Pietarinen ym, 2008).

Vuorovaikutuksen laatu nousee keskeiseksi tekijäksi tarkasteltaessa pedagogiikkaa oppimisen, hyvinvoinnin ja mielekkään toimijuuden mahdollistavana oppilaiden ja opettajien välisenä vuorovaikutuksena. Vuorovaikutus voidaan tällöin ymmärtää koulussa esimerkiksi sosiaalisena tilana, aikana ja ihmisten välisinä suhteina. Koska vuorovaikutukselliset prosessit ovat hyvin kompleksisia, pedagogista hyvinvointia yleensä tuotetaan tai heikennetään. Pedagogista hyvinvointia tuotetaan esimerkiksi silloin, kun toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja mahdollisuus niiden muokkaamiseen. Heikentymistä voi taas tapahtua, kun opettaja esimerkiksi lisää kontrolloivia keinoja ja oppilaat yrittävät näitä testata. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta keskeisin kysymys on, miten mahdollistuisi koulun eri toimijoiden vuorovaikutus siten, että toimijoiden toimijuus ja osallisuus laajenisivat (Pietarinen ym. 2008). Autonomisuuden tunne, yhteenkuuluvuus, pätevyys ja kuulumisen tunne johonkin tai näiden elementtien puuttuminen kehittää tai heikentää oppilaiden ja opettajien jokapäiväistä vuorovaikutusta. Tämä taas heijastelee pedagogista hyvinvointia (Soini ym. 2010).

Pyhällön ym. (2010) tutkimuksessa pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun jokapäiväisessä koulunkäynnin arjessa. Oppilaat kokivat sosiaalisen vuorovaikutuksen kouluyhteisössä samaan aikaan palkitsevana, mutta myös ongelmallisena koulunkäyntinsä aikana. Tutkimuksen tulosten perusteella ikätovereiden välillä tapahtuva vuorovaikutus on tärkeässä osassa koskien pedagogista hyvinvointia. Toimivat suhteet koettiin tyydyttävinä kun taas suhteet, joissa henkilöiden välillä oli niin sanotusti kitkaa, nähtiin aiheuttavan esimerkiksi ahdistuneisuutta. Opettajien kanssa tapahtuvista kohtaamisista ei juurikaan saatu voimaannuttavaa tai emotionaalista tukea. Tämä voisi selittyä nuorten kulttuurien piirteillä, jotka eivät suosi oppilaita, ja ilmaisevat hyvin myönteisiä asenteita koulua tai opettajia kohtaan (Pyhältö ym. 2010).

Pedagogisen hyvinvoinnin tutkimusta on tehty sekä oppilaille (mm. Pyhältö ym. 2010) että opettajille (mm. Soini ym. 2010). Kummassakin tapauksessa riittävä pedagoginen hyvinvointi on koulun oppimisprosessin onnistumisen ehto. Pedagogisen hyvinvoinnin laatua kuvaa se, missä määrin koulun vuorovaikutusprosesseihin osallistuvat toimijat kokevat eheyttä, merkityksellisyyttä, kuulumisen tunnetta ja aktiivista toimijuutta suhteessa oppimiseen, toiminnan kohteeseen ja pedagogiseen kontekstiin. Opettajien ja oppilaiden toimintaa luokkahuoneessa säätelevät tekijät, jotka rakentuvat kokonaisvaltaisesti suhteessa koulupäivän toimintaan, mutta myös koulun ulkopuolella tapahtuvien asioiden kanssa (Soini ym. 2008). Tästä johtuen koulupäivä käsittää useita eri tilanteita joiden ratkaisemiseksi opettajalta edellytetään orientaatio pedagogiseen prosessiin ja neuvottelua oppilaiden kanssa (Jokinen 2001; Soini ym. 2008). Merkityksellistä on ennen kaikkea se, että prosessiin kuuluu osallisuutta, jolloin jokaisen yksilön toiminta tai käsitykset itsestään voivat muuttua (Soini ym. 2008). Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että kun oppiminen ja hyvinvointi huomioidaan pedagogiikassa yhteisesti, voidaan tukea sekä opettajien että oppilaiden jaksamista, hyvinvointia ja oppimista (Soini ym. 2008).

Kirjallisuudessa kouluhyvinvointi määritellään yleensä Anne Konun hyvinvointimallin pohjalta (esim. Janhunen 2013; Harinen 2012). Tästä syystä esittelen tätä mallia tarkemmin tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa. Mallissa tulevat esille kaikki ne ulottuvuudet, jotka ovat tärkeitä kouluhyvinvoinnin synnyssä. Aiemmin esitelty Allardtin sosiologinen hyvinvointimalli toimii koulun hyvinvointimallin viitekehysenä sovellettuna kouluympäristöön. Kouluhyvinvointimalli on kehitetty siten, että se yhdistää hyvinvoinnin,

opetuksen ja kasvatuksen sekä erilaiset oppisaavutukset koulussa. Koulun hyvinvointimallin päätehtävänä on avata kouluhyvinvoinnista syntynyttä keskustelua ja helpottaa hyvinvoinnin tutkimusta ja lisätä sen arviointia koulussa ja kouluympäristöissä. Tässä kirjallisuuskatsauksessa koulun hyvinvointimallia tarkastellaan oppilaan näkökulmasta (Konu 2002).

3.3 Koulun hyvinvointimalli

Kouluhyvinvoinnin käsite on hyvinvointimallissa jaettu neljään osa-alueeseen: *Koulun olosuhteet (having), sosiaaliset suhteet (loving), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (being) ja terveydentila (health)*. Allardtin mallissa terveys kuuluu elinolojen (having) yhteyteen, mutta tässä mallissa se on omana osuutenaan (Konu 2002, 43). Koulun olosuhteilla (having) tarkoitetaan koulun hyvinvointimallissa fyysistä ympäristöä ja koulurakennusta. Samoihin olosuhteisiin kuuluvat myös vähemmän konkreettiset asiat kuten esimerkiksi ilmanvaihto, viihtyisyys ja turvallinen työympäristö. Opiskeluympäristön tekijät kuuluvat myös merkittävällä tavalla koulun olosuhteisiin ja näihin lukeutuvat lukujärjestys, ryhmäkoot ja käytössä olevat rangaistukset. Koulussa on myös oppilaille tarjottavia erinäisiä ”palveluita”, joiden kautta olosuhteita voidaan myös tutkia. Palveluita ovat muun muassa kouluruokailu ja kouluterveydenhuolto (Konu & Rimpelä 2002).

Sosiaalinen opiskeluympäristö, opettaja-oppilassuhteet, suhteet koulutovereihin, ryhmädynamiikka, kiusaaminen, kotien ja koulun välinen yhteistyö ja päätöksenteko koulussa ovat sosiaalisia suhteita (loving) (Konu 2002, 44). Samdalin (1998, 49) mukaan koulussa vallitsevalla opiskeluilmapiiirillä on merkitystä oppilaiden hyvinvointiin ja heidän kokemaansa tyytyväisyyteen koulussa. Opettaja- oppilassuhde nousee erittäin merkittävään asemaan, kun sitä tarkastellaan koulun hyvinvoinnin näkökulmasta. Hoyn ja Hannumin (1997) tutkimuksessa selvitettiin mitkä asiat vaikuttavat yläkoulun kouluilmapiiriin. Hoy ja Hannum nostivat esille monia kouluilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä, jossa korostui erityisesti opettajien yhteisyyden vaikutus koulun ilmapiiriin. Yhteisyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajat pitävät toisistaan ja työstään. Lisäksi he välittävät erityisesti oppilaistaan ja ovat sitoutuneet heihin ja heidän hyvinvointiinsa. Samdal (1998) toteaa myös, että se miten koulua johdetaan, vaikuttaa oppilaiden tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Opettajien suhteilla

koulun ylempään johtoon nähdään myös olevan vaikutusta siihen, miten opettajat suhtautuvat oppilaisiin ja tukevat heitä (Hoy & Hannum 1997).

Allardt (1976, 47) tarkoitti being- käsitteellä sitä, että jokaista ihmistä arvostetaan omana itsenään, jolloin hän kuuluu siten tähän yhteiskuntaan. Allardt näki tärkeänä myös sen, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhteiskunta antaa mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen. Koulun hyvinvointimallin kannalta itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla (being) tarkoitetaan sitä, miten koulu näitä mahdollisuuksia tarjoaa. Koulun tulisi tarjota lapselle mahdollisuus kehittää omaa itsetuntoaan, saada palautetta, ohjausta, kannustusta ja rohkaisua ja mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin. Tärkeintä on kuitenkin se, että jokaista oppilasta tulisi pitää yhtä tärkeänä osana kouluyhteisössä. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen paranevat, kun oppilas saa positiivisia oppimiskokemuksia ja hänelle annetaan sopivaa opetusta ja ohjausta samalla kannustaen. Oppilaan saama kannustus tulisi tulla niin vanhemmilta, opettajilta kuin koulutovereiltakin, toisin sanoen kannustuksen tulisi ympäröidä oppilasta jokaiselta suunnalta. Näin hänellä on mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja sitä kautta oman kouluhyvinvointinsa parantamiseen (Konu 2002, 45–46).

Koulun hyvinvointimallissa terveydentila (health) nähdään hyvin rajatusti, sillä mallissa keskitytään tautien ja sairauksien poissaoloon. Konu (2002, 46) toteaa Seedhouseen (1986) viitaten tautien olevan sellaisia poikkeuksia, jotka ilmenevät eri kehonosissa ja näitä ilmentymiä lääketiede pystyy diagnosoimaan ja tutkimaan. Sairaudet ovat taas ihmisten kokemia tuntemuksia. Ihmisen ei ole mahdollista olla sairas tuntematta sitä, mutta ihmisellä voi olla tauti, vaikka hän ei tunne sitä. Kannas (1994, 52) korostaa, että terveyttä voidaan ja toisaalta sitä myös tulee lähestyä ilman sairauskäsitettä. Vaikka ihminen on sairas, hänellä voi olla silti kokemus terveydestä. Sairaus voi myös tuottaa terveyttä, sillä sairauden avulla opimme terveydestä (Kannas 1994, 52). Koulun hyvinvointimallissa terveydentila koostuu fyysistä ja psyykkisistä oireista, flunssista, pitkäaikaissairauksista ja muista taudeista. Se on erillinen hyvinvoinnin osa-alue ja henkilökohtainen tila, johon ulkoiset olosuhteet vaikuttavat omalla tavallaan (Konu & Rimpelä 2002; Konu 2002, 44, 45). Allardt sijoitti terveyden having- kategoriaan perustelemalla sitä yhtenä resurssina ja sen vaikutuksella muihin osatekijöihin (esim. koulutuksen hankkiminen ym.) (Allardt 1976, 134). Konu ja Rimpelä (2002) haluavat kuitenkin erottaa terveydentilan omaksi kategoriakseen, sillä hyvinvointi-

kontekstissa terveys on jokaisen henkilökohtainen taso, johon vaikuttavat ulkoapäin tulevat asiat.

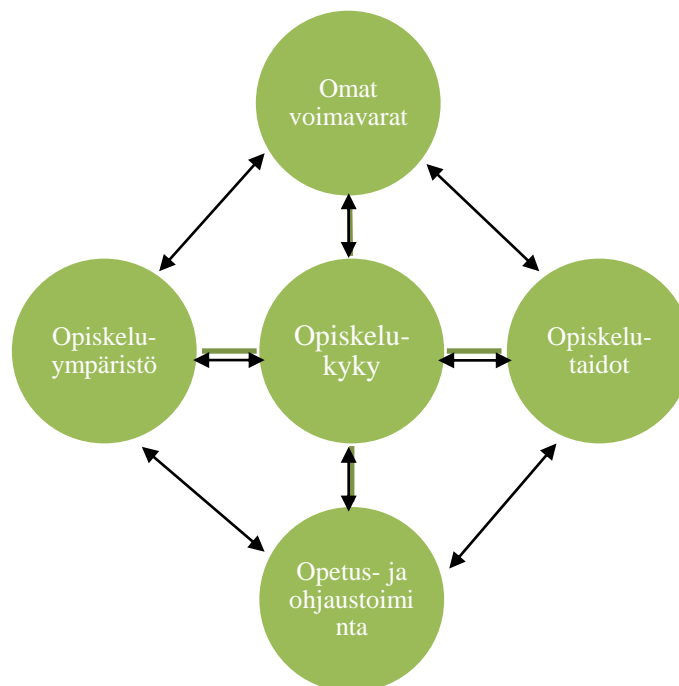
Koulun hyvinvointimallissa koulu on kaiken keskiö. Opetus ja kasvattaminen, oppiminen ja hyvinvointi ympäröivät koulua ja ne ovat myös kaikki yhteydessä toisiinsa. Kaikkien tekijöiden ollessa yhteydessä toisiinsa, mahdollistuu se, että kaikkiin osa-alueisiin voidaan vaikuttaa yhtäläillä. Kaikkia kolmea tekijää reunustaa ympärillä elävä yhteisö ja koti. Kummallakin on omanlaisensa vaikutus kouluun ja koulussa opiskeleviin oppilaisiin. Peruskasvatus tulee kotoa, johon ympäröivä yhteisö vaikuttaa keskeisesti (Konu & Rimpelä 2002). Malli tarjoaa lukuisia käyttömahdollisuuksia aina koulun ja oppilaiden hyvinvoinnista käytävistä keskusteluista koulun ja oppilaiden hyvinvoinnin arvioimiseen (Konu 2002, 65). Sen avulla kasvattajilla, niin opettajilla kuin vanhemmilla, on mahdollista saada tietoa oppilaiden ja lastensa jaksamisesta. Tämä taas auttaa siinä, että mahdollisiin ongelmiin voidaan kiinnittää huomiota entistä aiemmin. Malli antaa meille kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millä kaikilla tekijöillä on vaikutusta hyvinvoinnin rakentumiseen koulussa.

3.4 Opiskelukykymalli

Opiskelijan opintojen etenemiseen tai hidastumiseen on usein haettu syytä opiskelijasta itsestään (Kunttu 2009). Esimerkiksi yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoilla syyt opintojen hidastumiseen liittyvät useimmiten opintojen työläyteen, samanaikaiseen työssä käyntiin ja henkilökohtaisiin syihin (Saarenmaa ym. 2010). Opintojen sujumiseen vaikuttavat kuitenkin monet tekijät. Työelämässä puhutaan paljon työntekijöiden hyvinvoinnista ja siihen liittyvistä asioista kuten työkyvystä ja työterveydestä. Opiskelijoiden terveyttä ei useinkaan ole tarkasteltu näiden ilmiöiden tai käsitteiden avulla. Opiskelu on kuitenkin opiskelijan työtä (Sulander ja Romppainen 2007, 11). Opiskelijan terveyttä tarkastelemaan on kehitetty opiskelukykymalli, joka pohjautuu työkykymalliin (Sulander & Romppainen 2007; Kunttu 2009). Opiskelukykymalli on tarkoitettu pääasiassa toisen asteen ja sitä vanhempien opiskelijoiden hyvinvoinnin arvioimiseksi, mutta sen soveltaminen perusasteella on myös mahdollista.

Mallin mukaan opiskelukyky on yksilön terveyttä ja voimavaroja, mutta myös opiskelutaitoja, opetus- ja ohjaustoimintaa sekä tekijöitä, jotka tulevat opiskeluympäristöistä. Työ- ja

opiskelukykymallissa on kummassakin yhdistäviä tekijöitä: Terveys- ja voimavarat ovat molemmissa samat, työympäristöä vastaa opiskeluympäristö ja ammattitaitoa opiskelutaito. Opiskelukykymallissa on erityispiirteensä opetus- ja ohjaustoiminta, jolle työkykymallissa ei löydy vastaavaa ominaisuutta. Mallissa *voimavarat* -ulottuvuuteen kuuluvat opiskelijan persoonallisuus, elämäntilanne, sosiaaliset suhteet, fyysinen ja psyykkinen terveydentila, terveyteen vaikuttavat käyttäytymistottumukset, elämäntilanne ja optimismi (Kunttu 2009). Sulander ja Romppainen (2007, 37) toteavat tiivistäen, että terveyden ja voimavarojen ulottuvuuksissa on yhdistävänä tekijänä kokemuksellisuus. Subjektiiiviseen kokemukseen omasta hyvinvoinnista sisältyvät kaikkia nämä tekijät. *Opiskeluympäristöön* lukeutuvat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen ympäristö. Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä erilaisia oppimisympäristöjä ja opiskeluolosuhteita opintojen järjestämisestä aina opetusvälineisiin. Psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön sisältyy henkilökunnan ja opiskelijoiden välinen keskinäinen vuorovaikutus ja opiskeluilmapiiiri. Opiskelijan ammatillinen osaaminen sisältyy *opiskelutaitoihin*, joihin liittyy teknisten taitojen lisäksi esimerkiksi oppimistyyliä, opintosuunnitelman teko ja kriittinen ajattelu. *Opetus- ja ohjaustoimintaan* liittyvät opetus ja ohjaus sekä pedagoginen ohjaus ja tuutorointi ja ne ovat äärimmäisen tärkeitä opiskelun sujumisen kannalta. Ohjaus rakentaa tukevaa opiskelukykyä ja mahdollistaa vuorovaikutuksen oppilaan ja opettajan välillä (Kunttu 2009).



KUVA 1. Opiskelukykymalli (mukailtu Kunttu 2009).

Opiskelukykyä tukevat näiden kokonaisuuksien lisäksi ”ulkokehän ilmiöt” kuten perhe, vapaa-aika, sosiaaliset verkostot, hyvinvointipalvelut ja media (Romppainen & Sulander 2007, 37). Taustalla vaikuttavat myös esimerkiksi sosioekonominen asema, yhteiskunnalliset muutokset ja kulttuuriset olosuhteet. Nämä tekijät välittyvät opiskeluun yhteiskunnallisten instituutioiden kautta samalla vahvistaen tai heikentäen opiskelukykyä.

Opiskelukyky on siis toiminnallinen kokonaisuus, jossa kaikki ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti ja näin ollen siihen haetaan myös jatkuvaa tasapainoa eri tekijöiden välillä (Kunttu 2009). Esimerkiksi opetus ja vuorovaikutus vaikuttavat siihen, millainen opiskeluympäristö on ja samoin opiskeluympäristöllä on vaikutusta omiin voimavaroihin. Jos opiskeluympäristö on fyysisesti ja sosiaalisesti turvaton, vaikuttaa se negatiivisesti omiin voimavaroihin. Vaikuttamalla kaikkiin opiskelukykymallissa oleviin ulottuvuuksiin ja tekijöihin, voidaan parantaa jokaisen opiskelijan opiskelukykyä. Tähän vaikuttaminen kuuluu opiskelijan ympärillä toimiviin organisaatioihin, eli esimerkiksi opiskelijaterveydenhuoltoon. Myös itse oppilaitokset ja opiskelijajärjestöillä on tässä tärkeä tehtävä (Kunttu 2009). Niin kuin Kuntun mallissa yhdeksi keskeiseksi teemaksi nousevat sosiaaliset suhteet kouluympäristössä ja niiden merkitys hyvinvointiin. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena onkin selvittää eri hyvinvointinäkökulmien avulla opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja sen mahdollista merkitystä kouluhyvinvointiin.

4 HARJOITTELUKOULUT SUOMESSA

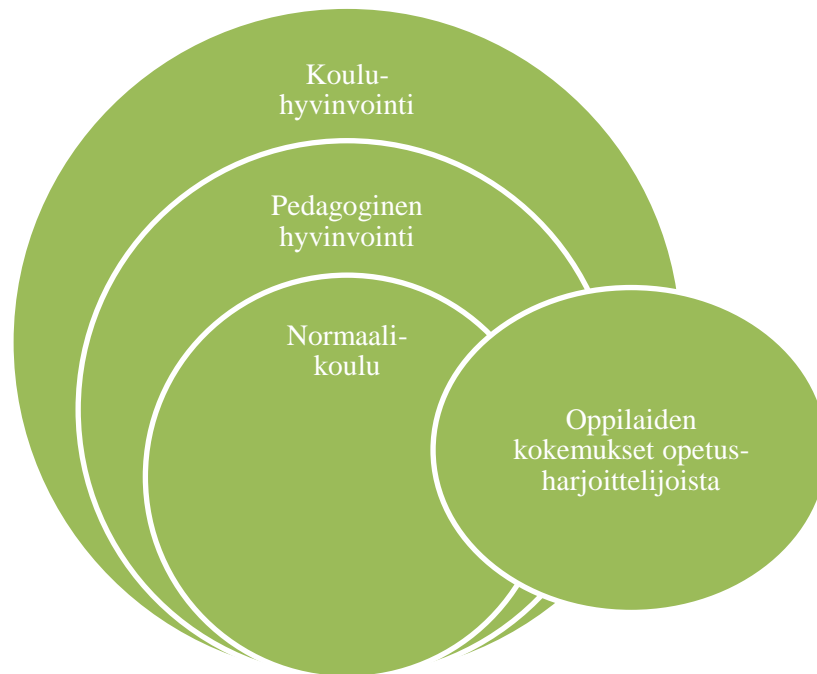
Yliopistojen yhteyteen syntyi harjoittelukouluja opetusharjoitteluja varten, kun opettajankoulutusyksiköt muodostettiin vuonna 1974. Tällöin koulujen yhteiseksi nimeksi annettiin normaalikoulu, joka juontuu sanasta normi eli malli (Spåre 2006). Koulut jatkoivat normaalilyseoiden ja seminaarien perinteitä siten, että ne toimivat opetusharjoittelun tärkeimpinä ja laajimpina harjoituskenttinä (Vuorenpää 2003). Harjoittelukouluasetuksen (502/1972) mukaan harjoituskoulujen tärkeimmät tehtävät ovat oppilaiden opetus, opetusharjoittelun järjestäminen ja tutkimus. Tutkimusta normaalikoulut eivät voineet yksinään toteuttaa, koska niillä ei ollut tarvittavia resursseja. Tutkimusta tehdään yhteistyössä muun muassa opettajankoulutuslaitosten ja kasvatustieteiden laitosten kanssa (Vuorenpää 2003). Nykyisen yliopistolain (554/2009) mukaan yliopistoissa, joissa järjestetään opettajankoulutusta, on oltava tarpeellinen määrä harjoittelukouluja opetusharjoittelun ja opettajankoulutuksen kehittämistä varten. Harjoittelukouluissa voidaan järjestää esi- ja perusopetusta sekä lukiokoulutusta. Kyseiset koulut ovat osa suomalaista koulutusperinnettä, joka on säilynyt tähän päivään saakka jatkumona ja koulujen tarkoituksena onkin varmistaa harjoittelun turvallinen ja joustava onnistuminen. Harjoittelukoulut eivät ole tutkimus- tai kokeilukouluja, vaan ne tarjoavat mahdollisimman monipuolisen harjoitteluympäristön, vaikka ne poikkeavatkin jonkin verran kunnan peruskouluista ja lukioista eli niin kutsutuista kenttäkouluista. Kenttäkouluissa opetusharjoittelu ei ole niin vahvasti pääosassa kuin harjoittelukouluissa, sillä yliopistolliseen opettajankoulutukseen kuuluvat harjoittelukoulut ovat hoitaneet ohjatuista harjoitteluista suuren osan (Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet 2007; Syrjäläinen & Meri, 2007).

Eri yliopistojen yhteydessä toimivat harjoittelukoulut ovat suomalaisen opettajakoulutuksen erityispiirre. Normaalikoulu-nimensä mukaisesti se kokoo ja tarjoaa opettamisen mallia. Ne ovat myös koulutuspolitiikan tehokas työväline, joiden avulla tuore tutkimustieto iskostetaan tuleville opettajille käytännön työkaluiksi. Uuden tutkimustiedon avulla koulut pystyvät vastaamaan nopeammin ajan haasteisiin (Spåre 2006). Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomen harjoittelukoulujärjestelmä on harvinainen, sillä Euroopan alueella ainoastaan Itävallassa on samantyyppinen järjestelmä. Ruotsissa opettajaopiskelijat taas hankkivat harjoittelupaikat itsenäisesti eri kentiltä. Vaikka harjoittelukoulujärjestelmämme on ainutlaatuinen, ovat koulut saaneet välillä kritiikkiä siitä, että ne ovat tietyllä tavalla ”epänormaaleja” (Spåre 2006). Harjoittelukoulut ovat useimmiten paremmin varusteltuja, opetusryhmät ovat pienempiä ja

harjoittelijat käyttävät oppituntien suunnitteluun paljon aikaa. Epäilijöiden mielestä harjoittelukoulujen kautta ei saa siten todellista kuvaa koulutyön ongelmista. Jotta opettajankoulutus ja opetus normaalikouluissa onnistuvat, opettamisen ja oppimisen pyritään järjestämään laadukkaasti. Opetusharjoittelijoita ohjaavat normaalikoulun lehtorit, jotka vastaavat sekä opettamisesta että ohjauksesta. Opettajankoulutus on jatkuvasti yhteistyössä esimerkiksi yliopiston ainelaitosten kanssa, jolloin yliopistoyhteys ja sieltä saatu tutkimustieto ei jää etäälle koululaitoksen kehittämisestä (Spåre 2006).

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia normaalikoulussa opiskelevien yläkoulu- ja lukioikäisten nuorten kokemuksia ja näkemyksiä opetusharjoittelijoista. Tutkimuksessa selvitetään millaisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkittaville on syntynyt opetusharjoittelijoista opiskeluidensa aikana ja mistä oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu. Tutkimuksen viitekehysessä (kuva 2) esitellään tutkittavan ilmiön keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietopohjaa oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi.



KUVA 2: Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuskysymykseni on:

1. Millaisia kokemuksia oppilailla on opetusharjoittelijoista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkittavan ilmiön tutkiminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja ymmärtää nuorten kokemuksia, joten on perusteltua käyttää laadullista tutkimusta, sillä se on ymmärtävä tutkimusote (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Tavoitteena oli ymmärtää oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä normaalikoulun opetusharjoittelijoista, jolloin oltiin kiinnostuneita siitä, miten harjoittelijat näkyvät normaalikoulun arjessa ja millainen merkitys heillä oli koulun kulttuurille. Laadullisessa tutkimuksessa aineistokeräämiseen liittyy tutkijan inhimillinen ote, jolloin tutkijan näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät pikkuhiljaa tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2010). Tutkija tekee tutkimusprosessin edetessä omia tulkintojaan ilmiöstä, jotka kehittyvät vähitellen (Kiviniemi 2010). Tutkijan teoreettiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä suuntaavat tutkimuksen kulkua (Kiviniemi 2010), mutta samalla halutaan ymmärrystä eläytymällä tutkimuskohteisiin liittyviin ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28).

6.1 Tutkimusaineisto

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää oppilaiden kokemuksia opetusharjoittelijoista, joten nuorten kokemusmaailman tutkimiseen haastattelu sopii hyvin. Haastattelussa nuorilla on mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille vapaasti ja he luovat merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Haastattelussa on myös mahdollista syventää jo saatuja tietoja (Hirsjärvi ym. 2009, 205), koska oppilaiden kokemukset opetusharjoittelijoista on tutkimusaiheena sellainen, ettei siitä ole ollut juurikaan tietoa aiemmin saatavilla. Haastatteluja tehdessä tulee aina ottaa huomioon kohderyhmä jota haastatellaan. Alasuutari (2005) kuvaa lapselle annettavaa riittävää tiedon määrää, kun kyse on haastattelusta. Riittävällä tiedolla tarkoitetaan sitä, että lapsella on tiedossa millaiseen tilanteeseen hän osallistuu ja mitä osallistuminen tarkoittaa käytännössä. Tästä syystä onkin tärkeä kuvata haastateltavalle mihin haastatteluja käytetään ja mikä on esimerkiksi haastattelijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin (Alasuutari 2005). Tähän tutkimukseen osallistuvat olivat 14–18-vuotiaita nuoria, mutta edellä mainitut pätevät myös heihin.

Tämän tutkimuksen aineistokeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoiduista haastattelumuodoista teemahaastattelu. Teemahaastattelussa kysymysten aihepiirit ovat

tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Haastattelutilanne muistuttaa enemmän keskustelua kuin tiettyjen kysymysten kanssa etenemistä tietyssä järjestyksessä ja haastattelijan aktiivinen kuuntelijan rooli korostuu. Kysymyksiä kysyessään haastattelijan tulisi löytää haastattelujen aikana kielellisen ilmaisun taso, joka vastaa haastateltavien sanastoa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102–104). Vaikka teemahaastattelussa ei ole tarkoituksena tehdä kovin tarkkarajaista suunnitelmaa, on haastattelussa hyvä miettiä teemoja ja kysymysmuotoja, jotta voidaan turvata tarvittavan tiedon saanti ja vastaukset kohdistuvat keskeisiin asioihin. Teemahaastattelun piirteisiin kuuluu myös joustavuuden periaate. Teema-alueet ja näistä nousevat kysymyssarjat tulevat haastattelun aikana esiin siinä järjestyksessä, joka tuntuu jokaisessa haastattelutilanteessa luontevimmalta. Haastattelijalle jätetään riittävästi liikkumavaraa tilanneratkaisujen tekoon ja hän voi laatia esimerkiksi kysymyksiä ennakkoon varastoon (Hirsjärvi & Hurme 2001, 102–104).

Aineiston kerääminen alkoi joulukuussa 2013, jolloin otin yhteyttä Jyväskylän normaalikoulun tutkimustoiminnasta vastaavaan opettajaan sekä koulun rehtoriin. Esittelin tutkimusaiheeni heille ja kysyin lupaa haastatteluihin, joihin tarvitsin noin 8–12 yläkoulun ja lukion oppilasta. Haastateltavien valitsemisen yhtenä kriteerinä oli, että osan haastateltavista tuli olla oppilaita, jotka ovat aloittaneet opiskelun normaalikoulussa vasta yläkoulussa tai lukiossa. Tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin syksyllä 2013 aloittaneet seitsemäsluokkalaiset ja lukion 1.vuosikurssin opiskelijat, sillä heille ei olisi välttämättä vielä syntynyt laajempia kokemuksia ja näkemyksiä opetusharjoittelijoista yhdessä lukukaudessa. Tutkimustoiminnasta vastaavan opettajan ehdotuksesta päädyttiin siihen, että normaalikoulun opettaja hoitaa haastateltavien rekrytoinnin. Tähän päädyttiin siksi, että opettajana hänellä oli mahdollisuus kysyä oppilaita haastatteluihin esimerkiksi oppituntien aikana ja toisaalta hän tunsi oppilaita entuudestaan. Tutkimusjoukoksi muodostui näin ollen 12 oppilasta, joista kuusi oli yläkoululaisia ja kuusi lukiolaisia. Normaalikoulussa ala- tai yläkoulusta asti opiskelleiden määrä oli seitsemän ja normaalikoulun yläkoulun tai lukion puolella oli viisi, poikien lukumäärä oli viisi ja tyttöjen kuusi. Puolet haastatteluista tehtiin joulukuussa, loput tammikuussa 2014.

Haastattelujen teemat suunnittelin ennen haastatteluja pyrkien niiden avulla saamaan mahdollisimman kattavasti tietoa oppilaiden kokemuksista opetusharjoittelijoista. Kuhunkin teemaan suunnittelin tarkentavia kysymyksiä, sillä valitut teemat olivat melko laajoja (Liite

2). Haastattelunrunгон testasin yhdessä pilottihaastattelussa, joka osoitti, että teemojen ympärille tulee keksiä enemmän suuntaavia kysymyksiä, jotta kysymyksiin voi vastata syvemmin. Myös ensimmäinen varsinainen haastattelu osoitti, että tarkentavia kysymyksiä kannattaa hyödyntää, sillä erityisesti yläkoulun oppilaat olivat lyhytsanaisia. Pilottihaastattelusta oli hyötyä haastattelunrunгон testaamisessa, haastattelutilanteeseen tutustumisessa ja käytännön asioiden harjoittelussa, kuten nauhurin käytössä.

Haastattelut etenivät siten, että esittelin itseni haastateltavalle ja mikä on tutkimuksen tarkoitus. Kävimme myös läpi haasteltavan yksityisyyden suojaa ja kerroin miten haastattelu etenee. Tämän jälkeen haastateltava allekirjoitti suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta (Liite 1). Haastattelujen kesto vaihteli paljon, lyhyin haastattelu oli kestoaltaan 12 minuuttia kun taas pisin oli 52 minuuttia. Vaikka haastattelujen pituus vaihteli paljon, tulivat kaikki tutkimuksen teemat käsiteltyä kaikissa haastatteluissa. Haastattelujen jälkeen litteroin haastatteluaineistot ja yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 109 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.

6.2 Aineiston analysointi

Aineiston analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi pyrkii saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa Tutkimuksessa käytettävä aineisto kuvaa haluttua tutkittavaa ilmiötä ja itse analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä eli tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksista opetusharjoittelijoista. Sisällönanalyysillä halutaan järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysiin liittyy lähes aina jokin kirjoitettu, kuultu tai nähty aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 93, 108). Sisällönanalyysin muodot voidaan jakaa aineisto- ja teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93) ja tässä tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä analyysia. Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on pyrkiä luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksessa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksena ja tehtäväasettelun mukaisesti, edeten induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakautuu kolmevaiheiseen prosessiin eli aineiston redusointiin (pelkistäminen), aineiston klusterointiin (ryhmittely) ja teoreettisten käsitteiden luomiseen (abstrahointi) (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Seuraavaksi esittelen analyysin etenemisen omassa tutkimuksessani edellä mainittujen vaiheiden kautta.

Sisällönanalyysia tehdessä tulee ennen analyysin aloittamista määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana tai lause (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110) ja tässä tutkimuksessa se on merkityskokonaisuus. Analyysin eteneminen alkoi siten, että kirjoitin auki haastattelut sanasta sanaan, jonka jälkeen luin haastattelut ja perehdyin niiden sisältöön lukemalla niitä useampaan otteeseen. Tämän jälkeen alkoi aineiston pelkistäminen. Pelkistämällä, eli aineiston redusoinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois ja etsitään tutkimuskysymyksen kannalta olennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistämisen toteutin alleviivaamalla tekstistä tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset asiat, jotka pelkistin lyhyemmiksi ilmaisuiksi.

Pelkistämistä seurasi aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä aineiston pelkistetyt alkuperäisilmaisut käydään läpi ja aineiston joukosta etsitään asiakokonaisuuksia, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia ja ne ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmittelyä varten olin tulostanut kaikkien haastattelujen pelkistetyt ilmaisut A4-kokoisille arkeille joista leikkelin ilmaisut erilleen. Leikatut paperiliuskat lajittelin omiksi ryhmiksi eli alaluokiksi. Esimerkiksi pelkistetyn ilmaisun ”Harjoittelijoiden tunneissa tietty järjestys” sijoitin alaluokkaan ”Harjoittelijoiden tuntien suunnitelmallisuus”. Alaluokkia muodostui tutkimuskysymyksestä 107. Aineiston pelkistämisestä ja alaluokkien muodostamisesta on esimerkki alla olevassa taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista

Alkuperäisilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
<i>”Kun on ollut semmonen niinkun, öö, tietty järjestys siinä tunnissa kun ne on ite sitten niinkun suunnitellu mitään tehään niinkun vaikka kello 9.37 ja”H5</i>	Harjoittelijoiden tunneissa tietty järjestys ja aikataulutus	Opetusharjoittelijoiden tuntien suunnitelmallisuus
<i>”Eli sit kun siihen on tehty suunnitelma, niin sit ne on tavallaan ajatellut sitä tuntia ja miettinyt silleen kunnolla, että mitä siinä vois tehdä ja millainen se rakenne on” H11</i>	Harjoittelijat ovat miettineet tuntien sisällön ja rakenteen	
<i>”(…) on se ehkä välttämätöntä, että ei vaan voi tulla ja opettaa ja olla tietämättä mitään niistä oppilaista”H11</i>	Harjoittelija ei voi vaan tulla opettamaan	

Syntyneet alaluokat tulostin vielä erilliselle paperille ja ryhmittelin ne yläluokiksi. Yläluokkia muodostui ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä 23 kappaletta. Tätä analyysin vaihetta kutsutaan myös aineiston klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Esimerkiksi ”Harjoittelijoiden tuntien suunnitelmallisuus” sijoittui yläluokkaan ”Harjoittelijan opettajuus” (Taulukko 2). Aineiston klusterointia seuraa abstrahointi, jossa analyysiä syvennetään muodostaen teoreettisia käsitteitä. Yläluokista muodostui ensimmäiseen tutkimuskysymykseen seitsemän pääluokkaa. Yläluokka ”opetusharjoittelijan tavat opettajana” sijoittui lopulta pääluokkaan ”opetusharjoittelijan ammatillinen osaaminen”. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena onkin yhdistellä käsitteitä ja sitä kautta saada vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

Aineiston analyysin perusteella ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia kokemuksia oppilailla on opetusharjoittelijoista” muodostui seitsemän pääluokkaa (liite 3). Pääluokat olivat: 1. Opetusharjoittelijoiden ammatillinen osaaminen, 2. Opetusharjoittelijoiden herättämät tunteet, 3. Opetusharjoittelijoiden lähestyttävyyys, 4. Opetusharjoittelijoita kuvaavat ominaisuudet, 5. Opetusharjoittelijoihin kohdistuva arviointi, 6. Opetusharjoittelijat oppilaan itsereflektion lähteenä ja 7. Normaalikoulun kulttuuri.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista

Alaluokka	Yläluokka
Harjoittelijan monet tavat opettaa	Harjoittelijan opettajuus
Harjoittelijoiden tuntien suunnitelmallisuus	
Harjoittelijoiden opetustapojen vaihtelu	
Harjoittelijoiden tuomat asiat opetukseen	
Harjoittelijoiden uudet opetustavat oppilaille	
Harjoittelija kohtaa oppilaan yksilönä	
Harjoittelijoiden tapa käsitellä oppilaita	
Harjoittelijoiden kurinpito	
Harjoittelijoiden heittäytymättömyys	

7 OPPILAIKEN KOKEMUKSET OPETUSHARJOITTELIJOISTA

Tässä kappaleessa esitän tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta. Toisen asteen otsikot ovat tutkimuskysymyksiin muodostuneita pääluokkia ja yläluokat ovat tekstissä lihavoituina.

7.1 Opetusharjoittelijan ammatillinen osaaminen

Suurin osa haastateltavista toi usein esiin asioita, jotka liittyivät harjoittelijoiden opetustaitoon eli **didaktiseen osaamiseen**. Hyviin opetustaitoihin liittyivät oppilaiden kokemukset siitä, että harjoittelijat toivat tiedon paremmin omaksuttavassa muodossa ja he osasivat neuvoa paremmin kuin varsinaiset opettajat. Oppilaat arvostivat opetusharjoittelijoiden toiminnassa myös varmaa tiedon esittämistä ja tapaa miten harjoittelijat ottivat luokan haltuun sekä heidän sosiaalisia taitojaan. Oppilaat kuvailivat myös omaa oppimistaan; osa koki oppivansa opetusharjoittelijoilta ja opetusharjoittelijoiden opetuksen myötä on syntynyt halu oppimiseen.

”Niin, no mut sitten taas joskus se voi olla tosi vapauttavaa jopa jos on joku kurssi missä et tajunnut yhtään mitään, tuleekin kiva harjoittelija joka opettaa sen hyvin niin sitten se on tosi hyvä juttu.(H9)”

”Mutta sitten taas esimerkiksi jossain semmoisessa oppiaineessa joka ei itteään kiinnosta ihan niin paljon vaikka joku historia, niin sitten kun on osunut semmoinen aivan loistava harkka joka on onnistunut innostamaan siihen juttuun...” (H8)”

Kokemukset opetusharjoittelijoiden opetustaidoista eivät kuitenkaan aina olleet positiivisia, sillä opetusharjoittelijoiden opetustaitoihin, sisältöosaamiseen ja kielelliseen ilmaisuun liittyviä negatiivisia kokemuksia haastateltavat erittelivät melko paljon. Esimerkiksi opetusharjoittelijoiden esimerkit saattoivat olla liian vaikeita tai he selittivät ne tavalla, joka ei vastannut oppilaan oman ymmärryksen tasoa. Usein kuvailtiin myös sitä, miten opetusharjoittelijat eivät vastanneet esitettyihin kysymyksiin tai he eivät osanneet auttaa oppilaita aineeseen liittyvässä ongelmassa. Opetusharjoittelijat käyttivät käsitteitä ja termejä, jotka olivat yläkoulussa ja lukiossa opiskeleville liian vaikeita. Toisaalta, tiettyjen aineiden, kuten englannin, opetusharjoittelijoiden hyvää englannin suullista ilmaisua arvostettiin ja keuhuttiin. Opetusharjoittelijoiden sisältöosaamiseen eli aineenhallintaan liittyvät puutteet

näkyivät siten, että harjoittelijat eivät osanneet opettamaansa asiaa tai he selittivät asiat suoraan kirjasta ilman, että he syvensivät opettamaansa asiaa.

”No ehkä just matikassa kun tota on vielä niin, jotenkin maalaisjärjellä selittää kaikki mulle, että mä ymmärtäisin, niin ehkä sit on tosi paljon sellaisia harjoittelijoita, jotka tulee sieltä yliopiston pitkästä matikasta ja selittää kaiken kaikilla kauheilla termeillä ne asiat.”(H8)

”No matikassa meillä oli sellanen tai se oli semmonen harkka, että se sano, että mä en oo itekään tätä kurssia käynyt täällä lukiossa, mutta, mää en nyt oikeen itekään tätä asiaa osaa, mutta opetanpahan tässä vaan. Kaikki oli vaan, että mmh, jaaha.”(H7)

Negatiiviset kokemukset oppimisesta opetusharjoittelijoiden tunneilta liittyivät siihen, että opetustilanne oli liian rento, harjoittelija oli ”liian kaveri” tai opettaminen meni harjoittelijan puolelta vitsien kertomiseksi. Oppilailla saattoi olla aavistus tai jo aiempi kokemus siitä ettei harjoittelijoiden kanssa opi, jolloin toivottiin, että harjoittelija vaihtuisi ja näin voisi oppia paremmin opetusharjoittelijan oppitunneilla.

Opetusharjoittelijan opettajuus liitettiin opetusharjoittelijan valmiuteen olla opettaja ja siihen miten hän käyttäytyy opettajana. Opetusharjoittelijoiden valmius olla opettaja riippui oppilaiden mukaan paljon opetusharjoittelijasta, sillä jollakin heistä valmiutta oli jo ennestään kun taas joiltakin se puuttui kokonaan. Tällaista osaamista on muun muassa se, että opetusharjoittelija tietää miten oppitunti etenee eikä heidän tarvitse juurikaan miettiä omaa toimintaansa luokassa. Haastateltavat kuvasivat opetusharjoittelijoiden kokemattomuutta ja eroja suhteessa varsinaisiin opettajiin. Opetusharjoittelijoiden kokemattomuus näkyi usein luokkatilanteessa esimerkiksi siten, että he eivät esiintyneet yhtä varmasti kuin varsinaiset opettajat. Opetusharjoittelijoiden kuvattiin olevan vähemmän päteviä kuin varsinaisten opettajien, sillä harjoittelija ei ole yhtä ammattitaitoinen ja heille opettaminen ei ole arkipäivää. Heissä korostettiin myös sitä, että he ovat joutuneet tekemään suunnitelman tuntiaan varten, kun taas varsinaiset opettajat eivät oppilaiden mielestä käytä aikaa tuntien suunnitteluun. Oppilaat olivat myös kohdanneet epäammattimaisesti käyttäytyviä opetusharjoittelijoita; harjoittelijat olivat käyttäytyneet tavalla, joka ei ole ominaista opettajalle. Tällaista käytöstä kuvasti esimerkiksi harjoittelijan vähättely koskien opettamaansa asiaa tai sitä, miten harjoittelija reagoi oppilaan kysymyksiin.

”Joo että just siinä matikassa oli se yksi harjoittelija joka huokaili aina kun minä kysyin viidettä kertaa, että mitenköhän tämä menee niin tota, se ehkä niinkun just...” (H12)

Harjoittelijan opettajuuteen liitettiin myös tietynlainen luottamus; Harjoittelijaan voi luottaa samalla tavalla kuin opettajaan eli esimerkiksi siihen, että hän opettaa vaaditut asiat, *”mutta ei siinä ehkä tuu siitä luottamusta H2.”* Eli vaikka harjoittelijoihin voi luottaa esimerkiksi oppimisen mahdollistajana, ei harjoittelijoihin pääse syntymään niin luottamuksellista suhdetta, että harjoittelijalle esimerkiksi kerrottaisiin henkilökohtaisista asioista, harjoittelijoiden koettiin kuitenkin suhtautuvan erittäin avoimesti oppilaisiin.

Suurelle osalle oppilaista tuntui olevan tärkeää, että luokassa oleva opetusharjoittelija on ennen kaikkea **oppilaan tukijana ja auttajana**. Oppilaat kuvasivat paljon sitä, millainen merkitys harjoittelijalla on luokan ilmapiirin luomisessa. Harjoittelijan kanssa syntyvää ilmapiiriä kuvattiin usein vapaampana ja ilmapiirin kuvailussa korostui myös oppimisen mahdollistuminen; läheisessä ilmapiirissä oppiminen mahdollistuu ja harjoittelija *”loi oikeen semmosen ilmapiirin siihen luokkaan, että kaikki uskalsi sanoa (...) omat mielipiteensä ja tyhmiä kysymyksiäkin esittää (H11)”*. Oppilaan kokemuksissa korostuivat tunteet siitä, miten tärkeä merkitys harjoittelijan toiminnalla on luokassa tapahtuvalle työskentelylle ja oppimiselle. Tärkeitä oppilaille olivat kokemukset harjoittelijoista auttajina ja kannustajina. Opetusharjoittelijat kiertelivät usein luokassa auttamassa oppilaita ja heiltä sai oppilaiden mukaan aina myös apua. Harjoittelijoissa korostui heidän innokkuutensa auttaa oppilaita ja heitä kuvattiin henkilöinä, jotka ovat ystävällisiä auttajia.

Kokemuksissa nousi esiin oppilaiden näkemyksiä harjoittelijoille ominaisista tavoista eli asioista, jotka kuvastavat **harjoittelijamaisuutta**. Harjoittelijamaiset tavat liittyivät opetukseen, sillä oppilaat kokivat, että harjoittelijoilla oli monia uusia tapoja opettaa. Opetusharjoittelijat opettivat yleensä monipuolisesti ja asioita voi oppia uusilla erilaisilla tavoilla ja tuovat oppimiseen vaihtelua. Harjoittelijamaiset tavat liittyivät opetustapojen lisäksi tuntien suunnitelmallisuuteen. Harjoittelijat nähtiin opettajina, jotka eivät voi tulla suoraan oppitunnille vaan he ovat suunnitelleet tuntejaan tarkasti. Harjoittelijoiden tunneissa on myös aina joku tietty järjestys ja harjoittelija yrittää usein tehdä omanlaisensa tunnin. Suunnitelmallisuuteen ja opetustapoihin liittyy oppilaiden näkemysten mukaan myös se kääntöpuoli, että harjoittelijat eivät halua heittäytyä. Haastateltavat toivoivat

opetusharjoittelijoilta enemmän heittäytymistä ja joustavuutta esimerkiksi opetettavan asian suhteen. Joidenkin oppilaiden yhteinen kokemus oli myös se, että ”...*kannattais ehkä sen vähän niinkun ottaa rennommin (H7)*”.

Oppilaiden kokemukset liittyivät myös harjoittelijoiden tapaan kohdata oppilaat, sillä jotkut harjoittelijat kohtaavat opettamansa luokan massana ja käsittelevät siten luokkaa kokonaisuutena.

”Mutta tota... Sekin riippuu vähän, että jotkut ehkä käsittelee enemmän sellaisena massana kuin luokkana kun taas jotkut on taas silleen, että aika tarkkaankin kiertelee kyselemässä ja kattelemassa (H 8)”

Oppilailla oli kuitenkin usein toive ja usko siitä, että harjoittelija kohtaisi oppilaan yksilönä, jos harjoittelijalla olisi enemmän aikaa käytettävissään. Oppilaiden puheista nousi esiin ymmärrys siitä, että harjoittelijoilla on paljon opiskelijoita ja vähän aikaa käytettävissä esimerkiksi kunnolliseen tutustumiseen. Samalla he kuitenkin toivoivat, että harjoittelija kohtaisi oppilaita enemmän yksilöinä, koska se kertoo opettajan aidosta kiinnostuksesta.

”No ei se oo ehkä välttämätöntä kun kattoo ehkä noita oikeita opettajia, mutta on se musta tosi pätevän opettajan merkki jos on kiinnostunut niistä oppilaista, kokee ne jokaisen yksilönä eikä vaan silleen sinä massana (H9)”

Oppilaat erittelivät myös mitä asioita harjoittelijat nimenomaan tuovat opetukseen. Harjoittelijoiden nähtiin tuovan opetukseen jotain uutta sekä tietynlaista raikkautta. Harjoittelijoiden näkyminen tarkoittaa myös opiskelijalta tietynalaista *rytmittäytymistä*.

”Siitä tulee aina semmonen niinkun, nyt tulee uus harjoittelija, nyt tulee uudet tavat, nää niinkun, siihen pitää niinkun rytmittäytyä uudelleen (H6)”

Raikkaus ja *rytmittäytyminen* koettiin kuitenkin positiivisina asioina, jotka tuovat lisäarvoa oppilaiden kouluarkeen. Harjoittelija tuo jotain uutta, jolloin se tuo koulun arkeen eräänlaista päivitystä, mutta myös sitä, että oppilaan pitää olla valmiina uutta harjoittelijaa varten. Tällainen valmius koettiin positiivisena, sillä se saa oppilaan keskittymään paremmin. Harjoittelijat tuovat päivitystä koulun arkeen, pitää oppilaiden myös tottua heihin vaikkeivät he sitä haluaisi. Osa oppilaista koki, että he joutuvat tottumaan uusiin opetusharjoittelijoihin ja opetustyyliin, koska harjoittelijoita on paljon.

”Ja sitten jos olis niitä harjoittelijoita paljon niin sitten vaihtelee että, että joutuu tottumaan uusiin asioihin (H10)”

Oppilaslähtöisyyden puute korostui monien oppilaiden haastatteluissa, kun he kertoivat opetusharjoittelijoihin liittyvistä kokemuksista. Kokemukset liittyivät siihen, miten eri tasolla opetusharjoittelijat olivat, jolloin he eivät osanneet laskeutua oppilaan tasolle. Tämän ajateltiin johtuvan siitä, että harjoittelijoille heidän opettamansa asia on usein selvä ja he eivät osaa tästä syystä laskeutua oppilaan ymmärryksen tasolle, jolla oppilaiden tietotaso siinä vaiheessa on. Usein mainittiin myös harjoittelijoiden ymmärtämättömyys; harjoittelijat eivät ymmärrä, että oppilaat eivät aina jaksaa innostua uusista asioista.

7.2 Opetusharjoittelijan herättämät tunteet

Opetusharjoittelijoita kuvatessaan oppilaat käyttivät kuvauksissaan usein millaisia tunteita tai tuntemuksia harjoittelijat olivat heissä herättäneet. **Opetusharjoittelijoiden herättämät tunteet** olivat joko kielteisiä tai myönteisiä. Kielteisiä tunteita ilmeni enemmän ja ne liittyivät esimerkiksi kyllästyneisyyteen. Oppilaat kuvailivat tätä siten, että oppilaat eivät jaksaa nostaa kättä harjoittelijan esittäessä kysymyksiä tai oppilaat eivät halua lähteä harjoittelijoiden juttuihin mukaan. Tätä kuvailtiin siten, että on *”fiilis, että ei taas jaksaa” (H2)*. Jaksamattomuuden yhteydessä kuvattiin myös yleisesti sitä, että oppilaat eivät aina jaksaa käydä koulua, mikä ei välttämättä johdu itse harjoittelijasta. Jaksamista kuvailtaessa puhuttiin myös varsinaisesta turhautumisesta. Turhautumista koettiin erityisesti silloin, kun harjoittelija ei ymmärrä oppilaita tai kun harjoittelija selittää asioita tavoilla, joita oppilas ei ymmärrä. Turhautumisen lisäksi voidaan puhua myös varsinaisesta ärtymyksestä. Ärtymystä harjoittelijassa aiheuttivat harjoittelijan ärsyttävät tavat toimia tai se, että harjoittelija opettaa jatkuvasti väärin. Ärsytyksen katsottiin aiheutuvan myös ”hirveistä” harjoittelijoista ja useimmiten ärsytys johti siihen, ettei tunnilla ei oppinut mitään. Oppimiseen liittyi myös huolestuneisuuden ja varautuneisuuden tunne, joka liittyi usein itse harjoittelijaan.

”Välillä se huolestuttaa kun se on kuitenkin vasta ensimmäisiä vuosia opettamassa ja opiskelemassa niin että osaako ne niinkun täydellisesti ne kaikki asiat, että oppiiko ite samalla tarvittavan määrän asiaa.”(H10)

Varautuneisuutta saattaa tulla esiin silloin kun harjoittelija on uusi ja oppilas haluaisi, että varsinainen aineenopettaja pitäisi oppitunnit. Harjoittelijat herättivät oppilaissa suoranaisia eintunteita ja tilanteita, joissa harjoittelija aiheuttaa olemassa olollaan suoranaisen ”huokauksen”.

Vaikka oppilaiden kokemuksissa toistuivat negatiiviset tunteet, liittyi harjoittelijoihin paljon myös myönteisiä tunteita. Myönteisyys näkyi esimerkiksi oppilaiden avoimuutena harjoittelijoita kohtaan eli he ottivat harjoittelijat avoimesti vastaan heidän tullessaan opettamaan. Avoimuuden kerrottiin näkyvän esimerkiksi siten, että oppilailla on tietynlaista positiivista uteliaisuutta harjoittelijaa kohtaan. Uteliaisuuteen liittyy oppilaan kokemuksen mukaan tietty uteliaisuus siitä, millainen seuraava harjoittelija on. Harjoittelijoiden yhteydessä puhuttiin oppilaiden positiivisesta asenteesta ja hyvästä suhtautumisesta alusta alkaen. Oppilaan omalla asenteella oli merkitystä siihen miten harjoittelijat otetaan vastaan. Avoimuudesta puhuttaessa tuli esille myös näkökulma kuinka harjoittelijoiden kohtaaminen ei voi olla kovin haitallista kenellekään oppilaalle. Tätä perusteltiin esimerkiksi sillä, että harjoittelijoiden kautta näkee erilaisia tapoja opettaa ja uusien tyylien oppiminen voi olla jopa mielekästä.

Oppilaiden myönteisyys harjoittelijoita kohtaan näkyi siten, että oppilaat kertoivat kysyvänsä useimmiten harjoittelijalta kuin opettajalta. Harjoittelijaa ei täten nähty osaamattomana vaan hänelle annettiin mahdollisuus harjoitella opettamista oppilaiden kysymysten kautta. Harjoittelijalta haluttiin kysyä, koska hänen osaamisensa uskottiin ja useiden kokemusten mukaan harjoittelijat myös kiertelevät luokassa, mikä mahdollistaa kysymisen. Kysymistä perusteltiin kuitenkin ennen kaikkea siksi ”... *no kun sillähän on siinä se pääshow meneillään (H5)*”. Harjoittelijalta nähtiin täten tilanteessa varsinaisena opettajana ja häneltä kysyminen koettiin myönteisenä.

Haastatteluissa oppilaat kuvasivat **harjoittelijoihin liittyvää arvostusta**. Oppilas koki, että harjoittelija ansaitsee arvostusta erityisesti silloin kun hän oli valmis eläytymään ja heittäytymään opetukseensa. Myös harjoittelijan *ulosannilla* ja sanallistamisella oli merkitystä, sillä mitä rikkaampaa ja monipuolisempaa kieltä harjoittelija käytti, sitä paremmin oppilas koki oppivansa. Samassa yhteydessä kuvattiin myös työtapoihin liittyvää arvostusta: monipuoliset työtavat, jolla yritetään saada oppilas oikeasti oppimaan, näytti olevan merkitystä arvostuksen syntymiselle.

Harjoittelijan arvostukseen liittyi harjoittelijan näkeminen samanarvoisena kuin oppilaiden oikea opettaja. Oppilaat kuvasivat harjoittelijoiden olevan samanarvoisia kuin opettajat ja siten heitä myös arvostettiin yhtä lailla. Harjoittelijaa kuvattiin lähes oman opettajan tasoisena ilman, että heidän välillään ilmeni suuria eroavaisuuksia. He opettivat samat asiat ja käyttäytyvät siten kuten opettajan useimmiten oletetaan käyttäytyvän. Eräs oppilas kuvasi harjoittelijoiden samanarvoisuutta siten, että harjoittelijat kohtelivat oppilaita aivan kuten muutkin opettajat.

”Että ne ottaa kanssa kaikki tavallaan silleen kohtelee, että ei pidä mitenkään että me ollaan alempi arvoisia kun te ootte oppilaita ja me ollaan täällä nyt harjoittelemassa, että me ollaan parempia, että ei oo mitään tollasta...”. (H7)

Opetusharjoittelijoiden tavasta kohdata oppilaat näkyi se, että eivät pitäneet itseään ylempiarvoisina vaan olivat oppilaiden kanssa samalla viivalla. Oppilaat arvostivat tätä harjoittelijoissa ja se mahdollisti myös opettajan ja oppilaan välisen tutustumisen.

7.3 Opetusharjoittelijan lähestyttävyyden

Haastateltavien kokemuksissa merkitykselliset asiat harjoittelijoissa liittyivät harjoittelijoiden lähestyttävyyteen. Lähestyttävyyttä kuvailtiin muun muassa **harjoittelijan läheisyyden** kautta. Harjoittelijan läheisyys syntyy harjoittelijan kertoessa jotain itsestään. Oppilaiden kokemusten mukaan harjoittelijat tekevätkin sitä usein, mutta kertominen saattaa vaihdella eri harjoittelijoiden välillä. Osa heistä kertoo pelkästään oman nimensä, kun osa taas kertoo enemmän, kuten esimerkiksi omista lempielokuvistaan. Tätä kautta oppilaat saavat tietää harjoittelijasta enemmän, mikä taas mahdollistaa sen, että harjoittelija koetaan läheisempänä ja tällainen harjoittelijan toiminta koetaan eräänlaisena luottamuksen osoituksena. Läheisyyttä voi lisätä myös se, että harjoittelija puhuu muustakin kuin opettamisestaan asioista. Tällöin harjoittelija koettiin ehkä inhimillisempänä ja helpommin lähestyttävänä kun harjoittelija ei ollut koko ajan tiukasti kiinni varsinaisessa opetuksessa.

Harjoittelijat vaihtuvat normaalikoulussa usein, mutta silti osa oppilaista koki, että harjoittelijat voi tuntea. Oppilaat kuvailivat harjoittelijan tuntemista siten, että oppilaalle tulee tunne, että hän tuntee harjoittelijan. Tällainen tunne oli yleensä seurausta siitä, kun

harjoittelija on esimerkiksi kertonut aiemmin itsestään oppilaille ja hänet koettiin helposti lähestyttävänä.

”Mut jos just silleen kun tulee harjoittelija, monesti kertoo itsestään niin sit siitä tulee ehkä semmonen fillis silleen niinkun että tuntee sen niinkun” (H2)

Harjoittelijoihin kohdistuvaan läheisyyteen liittyy kuitenkin myös tilanteita, joissa oppilas ei koe tuntevansa harjoittelijaa. Tällaista tunnetta aiheutti kokemus, ettei harjoittelijasta usein osaa sanoa millainen tämä on henkilönä. Harva oppilas myös tuntee harjoittelijaa henkilökohtaisesti muun muassa ajanpuutteen vuoksi, jolloin harjoittelijasta ei tule niin läheistä. Tähän liittyy myös se, että oppilaiden ei tule tutustuttua harjoittelijoihin. Eräs oppilas kuvaili, kuinka mukavaan harjoittelijaan voisi tutustua, mutta muuten tutustumista tapahtuu harvoin.

Harjoittelijan lähestyttävyyys ei ole riippuvainen ainoastaan siitä miten paljon harjoittelija kertoo itsestään, vaan myös hänen oppilaantuntemuksensa tasosta. Tämä näkyi harjoittelijan läheisyyden kannalta siten, että harjoittelijalla on taito lukea oppilaita ja kyky myös tulkita heitä. Kun harjoittelija on lähestyttävä ja hänellä on tietynlaista oppilaantuntemusta, on tämä harjoittelijan läheisyys silloin myös mahdollista. Harjoittelija kykenee tällöin myös huomioimaan oppilaiden lähtökohtaisen tason ja antamaan heidän oman tasonsa mukaista opetusta.

”...tai ehkä osas lukee meitä oppilaita et se ties silleen mitä me halutaan tehdä ja silleen” (H3)

Oppilaiden lähtötason huomioiminen on tärkeää erityisesti silloin kun oppilaalla on todettu esimerkiksi oppimisen vaikeuksia.

Mahdollisuus tutustumiseen on merkityksellistä harjoittelijoiden lähestyttävyyden kannalta. Oppilaat kuvailivat sitä, miten harjoittelijaan haluaa tutustua, mutta joskus myös harjoittelijaan on yksinkertaisesti helppo tutustua oppitunnin yhteydessä. Harjoittelijaan tutustuu myös erityisesti silloin kun hän opettamassa oppilaita pidemmän ajan ja oppitunnilla siihen tulee sopiva tilaisuus. Toisaalta myös harjoittelijan olemus on merkitsevää tapahtuuko tutustumista oppilaan ja harjoittelijan välillä. Myös aiemmin mainittu harjoittelijan kertominen itsestään tuli esille puhuttaessa siitä, mitkä tekijät mahdollistavat tutustumisen.

Toimivan opettaja-oppilassuhteen syntymisen kannalta näyttäisi olevan merkitsevää opettajan kiinnostuneisuus oppilaita ja heidän asioita kohtaan. Oppilaat kuvasivat sitä, miten tärkeää on, että opetusharjoittelija on kiinnostunut oppilaistaan ja osoittaa sitä esimerkiksi kyselemällä. Kiinnostuksen tulee kohdentua erityisesti oppilaan oppimista kohtaan, mutta myös muista asioista puhuminen nähtiin tekijänä, jonka kautta hyvä suhde voi muodostua. Muista kuin opetukseen liittyvistä asioista puhuminen oli asia, jonka kautta oppilaan ja opettajan väliltä voi löytyä esimerkiksi yhteisiä kiinnostuksen kohteita. Mahdollisuudet suhteen muodostumiselle ovat myös silloin, kun opettaja huomioi oppilaan ihmisenä ja yksilönä luokkatilanteessa eikä niin sanotusti kohtaa luokan oppilaita yhtenä massana. Yksilönä kohtaamisen lisäksi korostettiin lisäksi opettajan inhimillisyyttä opetuksessa ja luokassa, jolloin opettaja on myös helpompi kohdata ja suhteen muodostuminen voi onnistua.

”... No siis ainakin semmonen tavallaan, että on se kontakti tavallaan että niinkun, että se harjoittelija tai opettaja opettaa ihmisille eikä vaan tavallaan silleen luokkatilalle, että on semmoinen kontakti...” (H11)

Tutustumisen mahdollistavien tekijöiden lisäksi oppilaat kuvailivat myös tutustumista estäviä tekijöitä. Useimmiten tutustuminen harjoittelijan ja oppilaan välillä jää mahdottomaksi harjoittelijoiden nopean vaihtuvuuden takia. Harjoittelijat opettavat oppilaita lyhyen aikaa ja osassa oppiaineita on myös useampi harjoittelija jakson aikana.

”Mutta useinkaan, niinkun semmosta ei ehi, ei hirveesti ehi tutustua kun ne vaihtuu niin paljon, että tää on nyt ihan poikkeus tää terveystiedon kurssi kun oli niin pitkä se sama harjoittelija.” (H11)

Oppilaat kertomuksista kävi kuitenkin ilmi, että heiltä löytyy myös ymmärrystä harjoittelijoiden suhteen. Oppilaat tiedostavat etteivät harjoittelijat voi välttämättä tutustua oppilaisiin juurikin lyhyen ajan takia ja oppilaiden suuren lukumäärän vuoksi.

”Ja sit siihen, et ei oo tietenkään aikaa tutustua kaikkiin oppilaisiin, kun niitä on kuitenkin n. parikymmentä.” (H6)

Joissain tapauksissa myös koulu voi olla tutustumisen estäjä. Nuoret kuvailivat koulun olevan ympäristönä sellainen, jossa tutustuminen ei aina onnistu parhaalla mahdollisella tavalla. Tutustuminen ei onnistu välttämättä esimerkiksi harjoittelijan virallisuuden takia, mutta myös koulu nähdään paikkana, joka aiheuttaa sen, ettei tutustuminen ole aina helppoa. Erään oppilaan kokemuksen mukaan koulussa ei pysty tutustumaan opettajiin tai harjoittelijoihin,

koska opettaja ja oppilas ovat kuitenkin erilaisia. Toisen oppilaan mukaan taas koulussa ei tarvitse tutustua opettajiin, sillä opettaja ja kaverit ovat erillisinä.

”No siis, en mä oo koskaan ajatellut sitä silleen, kun se on vaan silleen, ope, tai silleen... Sitten on erikseen luokkakaverit tai silleen.” (H3)

Mahdollisuus tutustumiseen ja sitä kautta syntyvään vuorovaikutukseen oppilaan ja opetusharjoittelijan välillä ei kuitenkaan aina ole riippuvainen harjoittelijasta tai koulusta. Myös oppilaalla on roolinsa, jotta harjoittelijan ja oppilaan välille voi syntyä toimiva, vuorovaikutuksellinen suhde. Oppilaasta lähtevä kiinnostus näyttäisi lisäävän vuorovaikutuksen syntymisen mahdollisuutta. Oppilaan tulee itse pyrkiä vuorovaikutukseen, jotta sitä voi syntyä opettajan ja oppilaan välille. Tällaista vuorovaikutukseen pyrkimistä voi olla esimerkiksi avun pyytäminen opettajalta. Oppilaat eivät siis anna kaikkea vastuuta opetusharjoittelijalle vaan myös oppilaiden aktiivisuudella on merkitystä vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta.

”No vuorovaikutukseen tarvitaan kaks (naurua), että se riippuu aika paljon paljon siitä oppilaasta...” (H9)

Lähestyttävyyteen voidaan liittää myös **mahdollisuus pyytää apua**. Avun pyytäminen tuntui olevan oppilaiden kokemusten perusteella hankalaa silloin kun harjoittelija on opettamassa. Yhden haastateltavan kokemus oli sellainen, että harjoittelijalta ei *viitsi* pyytää apua. Apua, hän ei myöskään halunnut pyytää silloin kun harjoittelija ei juuri kierrellyt luokassa, jolloin oppilaalla oli kokemus, ettei harjoittelijaa halua vaivata.

”Tai silleen niinkun kysyä siltä jotain, mikä ei nyt välttämättä ehkä siihen kurssiin liity, niin sit harjoittelija, jos opettaja sanoo, että sano tolle harjoittelijalle, niin sit tulee semmonen, että en mä nyt viiti (nauraa) et ei ehkä just viiti välttämättä tai sit jotain...” (H7)

Harjoittelukoulussa oppilaan ja opetusharjoittelijan välisen suhteen syntymiselle oli ennen kaikkea esteenä rajallinen aika. Yksi opiskelija kuvasi, miten erityisesti harjoittelijoiden kanssa suhdetta ei pääse muodostumaan, koska oppitunneilla ei jää aikaa keskusteluille. Tähän liittyy myös opettajan tai harjoittelijan kontaktittomuus esimerkiksi siten, että opettaja istuu pöydän takana eikä esimerkiksi kiertele luokassa oppilaiden joukossa.

”Hmm. Just se jos on pelkästään sitä ollaan sen opettajan pöydän takana ja selitetään silleen.” (H12)

Avun pyytäminen voi estyä myös siitä syystä, että harjoittelijan olemus ei kannusta kysymiseen. Harjoittelija olemus voi olla esimerkiksi kaukainen, jolloin oppilaalle on muodostunut olo siitä, että harjoittelijalta ei voi kysyä apua tarvittaessa. Toiset harjoittelijat taas voivat huomaamattaan viestiä esimerkiksi nonverbaalisesti niin, ettei se kannusta oppilasta kysymiseen. Myös oppilaan lukivaikeus voi estää oppilasta pyytämään apua harjoittelijalta. Suurin syy mikseivät oppilaat pyydä apua harjoittelijoilta liittyy siihen, että oppilaat luottavat oman opettajan apuun. Oppilaat vaivaavat mieluummin omaa opettajaansa, koska tietävät, että yleensä oma opettaja tietää vastauksen. Opettajilta on usein myös helpompi kysyä, koska opettajat tuntevat oppilaat ja oppilaan ei tällöin tarvitse miettiä esimerkiksi sitä onko kysymys nolo tai vastaavaa.

7.4 Opetusharjoittelijoita kuvaavat ominaisuudet

Normaalikoulussa harjoittelevien opetusharjoittelijoiden määrän ollessa suuri, ovat oppilaat tottuneet heihin. Tottumisen myötä harjoittelijoita kuvataan myös tiettyjen heille kuuluvien ominaisuuksien kautta. Oppilaat kuvasivat haastatteluissa harjoittelijoita esimerkiksi persoonallisuuden, tapojen ja käyttäytymisen mukaan. Jotkut haastateltavat kuvasivat harjoittelijoita jopa eri oppiaineiden sisällä, eli miten eri aineiden harjoittelijat eroavat toisistaan. Haastateltavien kokemuksista ilmeni, että **harjoittelijoiden persoonat** tulevat hyvin esille, kun harjoittelijat vaihtuvat ja heitä on useampia. Harjoittelijoissa on monenlaisia persoonia ja myös sellaisia, joista ei pidetä. Yksi haastateltavista kuvasi harjoittelijoita hahmoina:

”Että tokihan niitä on sitten hyvin erilaisia hahmoja siellä. Että se on sitten vähän eri kysymys, että onko se kovin hyvä tai huono se yksittäinen harjoittelija siellä”. (H8)

Erialaisten persoonien kautta tulee yleensä esiin myös uusia asioita ja tämä ilmeni oppilaiden kokemuksista. Harjoittelijoiden erilaisten persoonien kautta tuli ilmi esimerkiksi uusia tapoja suhtautua eri asioihin, mutta toisaalta myös tapoja miten voi oppia. Harjoittelijat toivat esille omaa tyyliään ja tapojaan, joka toi erilaisuutta. Heidän kauttaan esille tulevat persoonallisuudet toivat esille myös erään oppilaan kokemuksessa sen, että monenlaisten persoonien kanssa voi tulla toimeen, vaikka persoona ei vastaisi omaa ihannetta. Esiin nousi

myös ajatus siitä, että joidenkin ihmisten kanssa tulee paremmin toimeen kuin toisten ja tämä pätee myös harjoittelijoihin. Toinen oppilas pohti sitä, miten harjoittelijan persoona on vaikuttanut oppilaan ajatuksiin siitä, onko harjoittelija hyvä vai huono opettaja.

”Et ehkä se niinkun, erityisesti ehkä se yläkoulussa ehkä se niinkun siihen liittyy, että no tavallaan se oli niin huono harjoittelija. Jos ei vaan tykännyt siitä persoonasta, mutta lukiossa sitä osaa jo enemmän, että okei toi ei oo nyt ihan mun tyyppiä, mutta se opettaa kuitenkin hyvin.” (H11)

Haastateltavat liittivät harjoittelijoihin monia tiettyjä **positiivisia ominaisuuksia**. Yksi yleisimmistä ominaisuuksista oli harjoittelijoiden nuori ikä. Harjoittelijoiden ikiä haastateltavat eivät juurikaan pohtineet, mutta he tiesivät harjoittelijoiden olevan lähempänä omaa ikää, ja sen etteivät he ole niin vanhoja kuin ”tavalliset opettajat”. Joillain haastateltavilla oli kokemuksia myös vanhemmista harjoittelijoista, mutta suurin osa kokemuksista liittyi siihen, että harjoittelijat olivat nuoria. Nuoren iän lisäksi harjoittelijoita kuvattiin innokkaina, positiivisina ja reippaina. Innokkuus liittyi yleensä oppilaiden auttamiseen, kun taas reippaus ja positiivisuus näkyivät yleisesti ottaen harjoittelijoiden käyttäytymisessä. Oppilaat liittivät harjoittelijoihin myös rentouden ja hyvän huumorintajun. Harjoittelijoita kuvattiin keskimääräistä rennommiksi ja huumorintajuisemmiksi.

”Ne on ollu silleen rentoja ja sillain niinkun... hauskoja.” (H4)

”No se oli semmonen, tieksää rento, että se oli niinkun, heitti jotain läppää siellä välillä, että se ei ottanut sitä niin tosissaan, mutta kummiskin vaati, että tehään niinkun, mitä se on suunnitellut, mutta rennosti.” (H2)

Vaikka harjoittelijat näyttäytyvät oppilaille rentoina ja hauskoina, kuvasivat haastateltavat myös harjoittelijoiden inhimillisyyttä. Kahden haastateltavan kokemukset liittyivät juuri inhimillisyyteen, jota he olivat joissain harjoittelijoissa erityisesti kokeneet. Harjoittelijoiden inhimillisyyttä näkyi esimerkiksi siten, että harjoittelija oli näyttänyt omia lempielokuviaan ja korostanut oppilaille sitä, että on luokassa oppilaita varten. Inhimillinen vaikutelma on tullut harjoittelijasta silloin, kun harjoittelija ei ole tiennyt aineestaan kaikkea. Myös harjoittelijan väsymys oli antanut harjoittelijasta inhimillisen vaikutelman. Harjoittelijan inhimillisyyttä arvostettiin erityisesti silloin, kun harjoittelija on kertonut jonkin opiskeltavan asian olleen vaikea myös hänelle.

”Sit sekin että kun ne ei oo opiskellut sitä ainetta niin kauan ja nekään ei tiää siitä kaikkea niin sit siinä on vähän on just se inhimillisempi (naurua) tai ne että ne vaikuttaa, että joo, enemmän ihmisiltä.” (H12)

”Kun taas sitten joskus on ollut näitä maanantai-aamu kahdeksan, että näkee että nyt ei oo ainoo tai että ei oo yksin väsyny luokassa, että harjoittelijakin saattaa olla vähän silleen... Tai ihan mikä tahansa muu tilanne, että ei nyt välttämättä nappais niin hirveesti” (H8)

Inhimillisyyden arvostaminen tuli esiin useammin, sillä usein oppilaat ovat kokeneet esimerkiksi omat opettajansa sellaisina, jotka vain suorittavat näyttämättä esimerkiksi todellista tunnetilaansa. Harjoittelijan väsymys näyttäytyi oppilaan mielestä täten sellaisena, joka korostaa oppilaalle, että opetusharjoittelijatkin ovat vain ihmisiä

Harjoittelijoiden olemusta luokassa kuvattiin paljon. Usein olemusta kuvattaessa puhuttiin harjoittelijan epävarmuudesta tai jännittämisestä opetustilanteessa. Jännittäminen näkyi oppilaiden mielestä usein harjoittelijasta päällepäin esimerkiksi siten, että harjoittelija menee asiassa opetettavassa asiasta nopeasti eteenpäin. Harjoittelija saattoi myös puhua hiljaisella äänellä tai hänellä meni sanat sekaisin. Epävarmaan olemukseen liittyi oppilaiden mukaan harjoittelijoilta käytöstä, jossa he ikään kuin pyysivät olemassa oloaan anteeksi tai olivat niin sanotusti ”jäässä”

”...tai sit jos se on, että anteeks että mä oon täällä eessä nyt olemassa silleen, vähän silleen et se tosi hiljaa puhuu ja silleen ei oikein saa mitään aikaseks... ” (H7)

Oppilaat kuvasivat joitakin harjoittelijoita jäykkänä tai joustamattomina, joka näkyi siten, että harjoittelija noudatti omaa tiettyä suunnitelmaansa esimerkiksi etenemällä suunnitelmaansa minuutin tarkkuudella. Harjoittelija saattoi olla myös joustamaton esimerkiksi sen suhteen mitä oppitunnilla tehdään. Joillakin harjoittelijoilla oli myös tiettyjä ärsyttäviä tapoja, joiden mukaan he toivoivat oppilaiden toimivan.

”... semmonen historianharjoittelija joka tota, koko ajan käski kun viitataan niin nostaa käden jotenkin ihan näin tikkusuoraksi ylös. Ja se tuntui tosi turhauttavalta kun tota tavallaan ei kukaan nyt silleen enää lukiossa kauheesti tee, se oli vielä tän vuoden kakkosella, sitten se oli tosi ikävää, että siihen koko

ajan puututtiin ja joka ikisen kerran kun piti vastata johonkin, niin aina tuli kommentti, että noni kunnolla kädet ylös... ” (H11)

Opetusharjoittelijoiden luomat säännöt tai heidän tietyt tapansa toimia liittyvät yleensä siihen, että harjoittelijat ajattelevat, että heidän tulee toimia tietyllä tavalla oppitunnin onnistumisen ja oman vakuuttavuutensa kannalta.

Puhuttaessa harjoittelijoista, nousi haastateltavilta ajatuksia liittyen **harjoittelijan tietoisuuteen itsestä**. Muutamat oppilaat pohtivat haastatteluissa harjoittelijoiden itsetuntemusta ja miten se tulee esiin harjoittelijana ollessa. Haastatteluissa oppilaat kuvasivat sitä, miten harjoittelijana toimiminen vaatii itsensä tuntemista, mutta myös omana itsenä olemista. Samalla pitäisi löytää myös tasapaino opettajan roolissa, joka sopii omaan persoonaan kuin myös koulumaailmaan.

”No hyviä ylipäättään ihmissuhdetaitoja tai silleen ihmisten tulkitsemista että on.. Se lähtee varmaan siitä, että tuntee hyvin itensä, on varma itestään niin sitten osaa tulkita muitakin.” (H9)

”No.. No se vaatii ihan kauheesti itsetuntemusta tai siis ihmisten tuntemista. Ja sitä niinkun tavallaan semmosta niinkun, että tavallaan näkee tilanteita käytävällä ja luokassa ja pystyy esimerkiksi erottamaan kiusaamisen ja tällasen.” (H11)

Oppilaat näkivät harjoittelijan itsetuntemuksen olevan myös merkityksellistä sen kannalta, miten hän tulkitsee muita ja puuttuu esimerkiksi koulussa tapahtuviin tilanteisiin.

7.5 Opetusharjoittelijoihin kohdistuva arviointi

Harjoittelijoiden arvioiminen oli oppilaiden kokemusten perusteella melko yleistä. Oppilaat kertoivat arvostelevansa opetustaidollisesti huonoja tai epävarmoja harjoittelijoita tai ”dissaavansa” heitä kavereiden kanssa. Huonoa harjoittelijaa saatettiin myös haukkua tunnin jälkeen tai ennen oppituntia. Oppilaat kuitenkin kertoivat, ettei harjoittelijaa haukuta yleensä ääneen niin että harjoittelija kuulisi, ”että ei niinkun haluta harjoittelijoille sitä pahaa oloa siinä.” (H8). Koska huonot harjoittelijat joutuvat yleensä arvostelun kohteeksi, ei hyvin pärjänneitä harjoittelijoita usein kehuta ääneen kavereille. Yksi haastatteluun osallistuneista

kuvasi tilannetta niin, että ”*joku tulis ihan mainitsee, että onpa nyt hyvä harjoittelija taas*” (H1). Oppilaat keskittyvät arvostelemisessaan huonoihin harjoittelijoihin eikä oppilaiden kokemusten perusteella hyvistä harjoittelijoista juuri puhuta esimerkiksi opiskelutovereiden kesken. Toisaalta harjoittelijoiden arvioimista kuvattiin vaikeana, mitä tulee esimerkiksi harjoittelijoiden keräämiin palautelomakkeisiin harjoittelun lopuksi. Useat harjoittelijat keräävät opetuksestaan palautetta ja eräs oppilas koki harjoittelijan arvioinnin vaikeana, jolloin harjoittelijalle tulee annettua vain nopeasti hyvää palautetta.

Normaalikoulussa opiskelevat, haastatteluun osallistuneet oppilaat eivät juurikaan testanneet opettamaan tulleen harjoittelijan osaamista tai niin sanotusti ärsyttäneet harjoittelijaa tahallaan esimerkiksi vaikeilla kysymyksillä. Yksi oppilas kuvasi, miten jollain tunnilla saatetaan lähteä kyselemään harjoittelijoita vaikeampiakin asioita, jos siihen tarjoutuu tilaisuus. Tätä tapahtuu usein silloin, jos tunnilla on muutenkin keskustelua ja oppilas on itse kiinnostunut kyseisestä aiheesta.

”Joskus se menee kyllä vähän siihen testaamiseenkin ehkä just jossain niinkun biologiassa tai jossain, et niinkun, vie pidemmälle niitä kysymyksiä myös sen takia että ne kiinnostaa, mutta myös sen takia että osaako se harjoittelija vastata niihin” (H8).

Yksi osa arviointia on myös **palautteen antaminen**. Yksi oppilas nosti tutkimuksessa esille positiivisen ja negatiivisen palautteen antamisen harjoittelijalle ja myös sen antamisen vaikeuden. Haastateltava kertoi antavansa hyvin spontaanisti positiivista palautetta harjoittelijalle, joka on onnistunut opetuksessa. Hän koki positiivisen palautteen antamisen luontevana, helppona ja miellyttävänä

”No kyllä mä joillekin harkoille oon mennyt sanomaan vaikka tunnin jälkeen, että oli niinkun tosi hyvä, että pidit hyvän tunnin, että oli kivaa ja tälleen...” (H7).

Oppilas kuvasi myös paljon sitä miten huonoille harjoittelijoille ei viitsi antaa koskaan palautetta, koska negatiivisen palautteen antaminen ei ole yleistä. Negatiivisen palautteen antamisen sijaan hän haluaa antaa mieluummin palautteen positiivisena. Negatiivisen palautteen antamiseen liittyy pelko, että harjoittelija saattaa masentua huonosta palautteesta, eikä oppilas halua ”*murskata toisen unelmaa opettajuudesta*” (HT7). Huonon palautteen antaminen jätetään usein varsinaiselle opettajalle

”Sit tavallaan pelkää niinkun, että jos antaa liian raa’an palautteen, että nyt se niinkun menettää yöunet ja nyt se on ihan toivoton ja masentuu.” (H7)

7.6 Opetusharjoittelijat oppilaan itsereflektion lähteenä

Harjoittelijoiden näkyminen koulussa ja oppilaiden arjessa saa oppilaat pohtimaan myös omaa osuuttaan harjoittelijoiden kohtaamisessa. **Oppilaan käyttäytyminen** voi olla opetusharjoittelijan kanssa erilaista kuin esimerkiksi aineenopettajan kanssa. Oppilaiden mielestä heidän käyttäytymisensä ei tavallisesti muutu harjoittelijoiden seurassa. Harjoittelijaan suhtaudutaan lähtökohtaisesti opettajana, joten radikaaliin käyttäytymisen muutokselle ei ole tarvetta. Yksi haastateltavista oppilaista kuitenkin totesi tunnistavansa, että saattaa muuttaa käyttäytymistään harjoittelijan seurassa. Harjoittelijan ollessa esimerkiksi epävarma, koki oppilas, että hänen käytöksensä oppilaana muuttui siten, että opetusharjoittelijan on helpompi opettaa.

”Elikkä mielessään ehkä jotenkin alitajuisesti yrittää niinkun luoda hänelle sellaisen tilanteen nyt ois mahdollisemman helppo olla opettamassa, tai silleen niinkun yrittää olla aktiivisesti ja muuta” (H8).

Suurin osa oppilaista ei kokenut miettineensä, mikä merkitys harjoittelijoilla on heille itselleen, eivätkä harjoittelijat herättäneet sen suurempia tunteita tai ajatuksia. Osalle oppilaista kuitenkin heräsi haastattelun aikana **ajatuksia harjoittelijoista** ja he pohtivat paljon harjoittelijoiden mukanaan tuomia hyviä ja huonoja asioita. Lähtökohtaisesti harjoittelijoiden näkyminen koulussa on arkipäiväistynyt, jolloin harjoittelijoita tai heidän opetustaan ei juurikaan analysoida. He kuitenkin tuovat mukanaan paljon uutta, joten erään oppilaan kokemuksen mukaan harjoittelijoiden tuleminen saattaa vaatia aluksi paljon jaksamista. Myös opetuksen tasalaatuisuudesta keskusteltiin eli voisiko se olla tasalaatuisempaa jos harjoittelijoita ei olisi. Toisaalta useat oppilaat olivat sitä mieltä että **harjoittelijoiden opetustavoista oppii**. Harjoittelijoiden kautta oppilaat kokivat saaneensa muun muassa uusia ideoita ja nähneet, mitkä asiat toimivat käytännössä ja mitkä eivät. Samalla oppilaat kokivat saaneensa erilaista näkemystä asioihin, mutta myös vinkkejä siihen miten muita voi neuvoa ja opettaa.

Eräs haastatelluista oli kuitenkin kokenut, että harjoittelijat olivat lisänneet omaa ajattelua ja saaneet pohtimaan sitä, miten paljon pelkkiä positiivisia asioita harjoittelijoihin liittyy. Hän kuvasi harjoittelijoita kaksiteräisenä miekkana: välillä harjoittelijoita ei jaksaa, mutta välillä harjoittelijan tuleminen aiheuttaa riemua. Oppilas kertoi ymmärtäneensä normaalikoulun ja harjoittelijat positiivisena asiana esitellessään lukiota 9-luokkalaisille, jotka olivat hakemassa lukioon.

”Ja vaikka välillä valittaakin jostain ,että ei jaksais, että oispa se oma opettaja mutta sit toisaalta taas se on niin kaksiteräinen miekka, että sitten joillain kursseilla on vaan ihan riemuissaan ,että jes että on harjoittelijoita, että ei oo sitä samaa opettajaa aina varsinkaan jos ei jos sillä on sellaisia opetustapoja mistä ei tykkää, niin sit on ihana jos sillä kurssilla on tosi paljon harjoittelijoita” (H11)

Samainen oppilas koki myös, että hän auttoi omalla osallaan harjoittelijaa opetusharjoittelussa. Harjoittelijoiden näkeminen on oppilaan kokemuksen mukaan auttanut ymmärtämään omaa rooliaan harjoittelussa ja saanut halun auttaa.

7.7 Normaalikoulun kulttuuri

Haastateltavien puheissa merkitykselliset kokemukset harjoittelijoista liittyivät vahvasti itse normaalikouluun. **Koulun positiivinen henki** nousi esille monien oppilaiden puheista ja sitä kuvattiin mielellään. Koulun positiivinen henki näyttäytyi koulussa muun muassa siten, että oppilaat kokivat olevansa osa koulua. Koulussa oppilaat otetaan mukaan ja jokainen on omalta osaltaan kouluyhteisön jäsen. Normaalikoulun ilmapiiriä kuvailtiin välittäväksi, jossa kaikki huomioidaan ja oppilaiden kohdalla varmistetaan, että kaikki oppivat. Ilmapiiriä kuvailtiin myös vapaammaksi ja positiivisemmaksi verrattaessa esimerkiksi aiempiin kouluihin, joissa oppilaat olivat opiskelleet. Normaalikoulun opettajat kuvattiin myös läheisinä ja välittävinä. Kaksi opiskelijaa kuvasi myös sitä, miten opettajiin on normaalikoulussa helpompi tutustua ja opettajat kohtaavat oppilaat yksilöllisemmin.

Harjoittelijan lähestyttävyyteen liittyy usein harjoittelijoiden vaihtuminen. Oppilaiden kuvasivat varsin monipuolisesti harjoittelijoiden vaihtumista ja sitä miten **harjoittelijoiden vaihtuvuus koulussa** näkyy. Haastatteluja tehtäessä vaihtuminen nousi esiin jokaisen haastateltavan kohdalla ja sitä kuvattiin usein positiivisena ilmiönä. Vaihtumista kuvattiin useimmiten hyvin nopeana tai harjoittelijat vaihtuivat niin nopeasti, ettei sitä oppilaiden

kokemusten mukaan aina huomio. Koska harjoittelijat vaihtuvat nopeasti, tuo vaihtuminen myös erilaista opetusta ja ennen kaikkea uusia opetusmenetelmiä. Tämä koettiin useimmiten positiivisena asiana. Uusien opetuksellisten asioiden myötä myös vaihtuminen koettiin *virikstävänä*, ikään kuin uudenlaisena asiana, joka piristää koulun arkea.

”No mitäs mä sanoisin, no on se aina jännä nähdä millainen tyyppi sieltä tulee (naurua), se totaa, no on se silleen yleensä virikstävää, silleen just tulee uusi reipas kaveri siihen.” (H9)

Kysyttäessä harjoittelijoiden vaihtumisesta, oppilaat kokivat vaihtumisen positiivisena asiana erityisesti siksi, että se tuo *mukavaa vaihtelua*. Harjoittelijoiden vaihtumista pidettiin kivana, jolloin harjoittelijaan ei ehdi kyllästyä eikä opettamassa aina ole oma varsinainen aineenopettaja. Useat oppilaat korostivat tykkäävänsä vaihtumisesta ja pitävänsä sitä positiivisena juurikin vaihtelun vuoksi. Toisten oppilaiden kohdalla vaihtumiseen liittyvät tunteet olivat hyvin neutraaleja; harjoittelija voi vaihtua eikä se aiheuta sen suurempia reaktioita tai tunteita.

”Ääh, ei mua silleen haittaa, että musta se on ihan kivakin, että vaihtuu niinkun naamakin välillä” (H12)

Joskus harjoittelijoiden toivottiin vaihtuvan muista syistä. Usein oppilaat toivoivat harjoittelijoiden vaihtumista erityisesti silloin, kun harjoittelija ei osannut opettaa tai opetettava aihe oli vaikea, jolloin toivottiin oman opettajan opetusta heti vaikean aiheen alussa.

”Sittenhän on tietysti semmosia, että kun jossain jaksossa sattuu, että on semmosia tosi lyhyitä niitä harjoitteluita, että on vaikka vaan kaks kaksoistuntia. Niin sitten kun sitä on koko jakso, niin sitten välillä se saattaa alkaa olla silleen väsyttävää, että aina taas tulee uus ja ihan eri jutut ja niinkun tavat.” (H11)

Vaihtumiseen liittyi myös harmistusta. Eräs opiskelija koki opetusharjoittelijoiden vaihtumisen väsyttävänä jos harjoittelija vaihtuu usein, mutta myös silloin jos oma opettaja on kiva. Toisaalta samainen opiskelija koki harjoittelijoiden vaihtumisen tuottavan harmistusta myös silloin kun mukava harjoittelija lähtee. Harjoittelijoiden vaihtuminen kuuluu kuitenkin olennaisena osana normaalikoulun kulttuuria ja kaikki oppilaat olivat siihen tottuneet. Vaihtuminen koskettaa oppilaita lähes joka päivä, mutta oppilaiden kokemuksissa se ei näy

kovinkaan kielteisenä. Vaihtumisen ymmärretään kuuluvan kouluun ja siihen suhtauduttiin sen mukaisesti.

Harjoittelijoiden kuuluminen kouluun tuli esille jokaisessa haastattelussa. Useimmat oppilaat kuvasivat sitä miten harjoittelijat olivat osa arkiopiskelua ja he kuuluvat kouluun. Oppilaat kertoivat harjoittelijoiden olevan osa ”tätä” ja siten myös osa omaa elämää. Harjoittelijat näkyvät joka päivä koulun arjessa ja ilman harjoittelijoita koulu tuntuisi tyhjältä tai vieraalta. Jo aiemmin mainitun virkistämisen ja raikkauden lisäksi harjoittelijoiden nähtiin päivittävän normaalikoulun ilmapiiriä.

”Et aattelee silleen että se on niinkun osa, että se kuuluu tähän. Tavallaan et se kuuluu tavallaan siihen kouluun, että se ei oo mikään ventovieras joku ulkopuolinen vaan se tavallaan niinkun koulun sisäpuolelle tai silleen.” (H7)

Kuulumisen lisäksi harjoittelijoihin oli myös totuttu. Tottumiseen liittyi usein se, että oppilaat eivät enää huomanneet harjoittelijoita tai eivät huomioineet heitä. Harjoittelijoita kuvattiin ihan tavallisiksi opettajiksi, joihin oppilaille on tavallinen suhde. Keski- ja alkeisopettajien nähtiin hukkuvan enemmän massaan kuin esimerkiksi hyvän tai huonon. Jotkut oppilaat olivat opiskelleet normaalikoulussa alakoulusta asti, jolloin he kuvasivat harjoittelijat täysin arkipäiväisenä ilmiönä, jota ei oikeastaan muista. Toisin sanoen, harjoittelijat eivät tuntuneet enää miltään.

”Että ei niissä oo mitään erityistä ja se kuitenkin vaihtuu aika nopeesti ni, ei niist semmosia muistoja jää oikein.” (H1)

”Ei oikeen miltään, en mä tiedä. Mä vaan aattelen, että nyt tuli harjoittelija ja nyt tuli toinen.” (H5)

Vaikka harjoittelijoihin onkin oppilaiden osalta totuttu, ilmeni oppilaiden kokemuksissa kuitenkin se, miten harjoittelija näkyy koulussa. Eniten harjoittelijoita näkyy luokkatilanteessa, mutta oppilaat yhdistivät harjoittelijat tilanteisiin, jossa he juttelevat esimerkiksi ohjaavan opettajansa kanssa. Harjoittelijoita saatettiin myös nähdä käytävillä siirtymässä luokasta toiseen, jolloin käytävällä oli myös enemmän niin sanottuja valvojia. Tämä taas näkyy erään oppilaan kokemuksen mukaan niin, ettei käytävällä ole niin paljon häiriöitä välituntisin kun on enemmän opettajia. Tunneilla saa enemmän apua kun on harjoittelijoita, mutta esimerkiksi kirjastossa kurssikirjojen lainaaminen on hankalampaa. Tämä johtuu siitä, että harjoittelijat ovat kurssikirjojen ensisijaisia käyttäjiä ja he saavat

lainata kirjan ensin jos sitä tarvitsevat. Useimmiten harjoittelijat kuitenkin jätetään omiin oloihinsa, vaikka heitä koulussa näkyykin.

Joidenkin oppilaiden kokemuksissa tietyn oppiaineen harjoittelijat käyttäytyivät tai pukeutuvat tietyllä tavalla, mikä näkyi koulun arjessa. Näitä tiettyjä oppiaineita olivat muun muassa matemaattis-luonnontieteelliset aineet ja liikunta. Matemaattis-luonnontieteellisen aineen harjoittelijoita kuvattiin usein virallisina, henkilöinä, jotka pukeutuivat siisteihin vaatteisiin. Heidän käytöksensä saattoi olla myös pidättyväisempää, mutta taas toisen oppilaan kokemuksen mukaan esimerkiksi fysiikan miespuoliset harjoittelijat ovat olleet reippaita ja rentoja

”Mutta sitten jotkut luonnontieteiden opettajat yleensä semmosia, ei niin semmosia rennossa vaatteissa olevia vaan silleen... Vähän virallisemmissa vaatteissa olevampia.” (H10)

Liikuntapedagogiikan opiskelijat oppilaat tunnistivat esimerkiksi rennosta pukeutumisesta, johon kuuluvat jonkinlaiset urheiluvaatteet. Urheiluvaatteiden lisäksi liikuntapedagogiikan opiskelijat kuvattiin rentoina, jotka juttelivat useiden oppilaiden kanssa. Yleisesti ottaen liikunnan opettajien hyvää osaamista kehuttiin.

Harjoittelijoiden nähtiin kuuluvan osaksi koulua myös siitä syystä, että harjoittelija on normaalikoulussa oppimassa työtään. Oppilaat kertoivat miten tärkeää harjoittelijan on saada kokemusta opettamisesta ja siksi on tärkeää, että on olemassa paikkoja, joissa opettamista voi harjoitella. Harjoitellessa harjoittelijat oppivat käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä ja harjoittelija harjoittelee sitä miten opetetaan. Harjoittelijalta saatetaan kysyä juuri siksi apua, että tämä saisi harjoitusta opettamiseen.

”Yleensä kysyn harjoittelijalta, koska se on harjoittelemassa sitä opettamista, ja mä ajattelen, että sen pitää myös oppia vääntämään rautalangasta nekin jutut joita mä en ymmärrä, että pitää saada harjoitusta myös siihen niinkun oppilaitten semmoseen ohjaamiseen.” (H8).

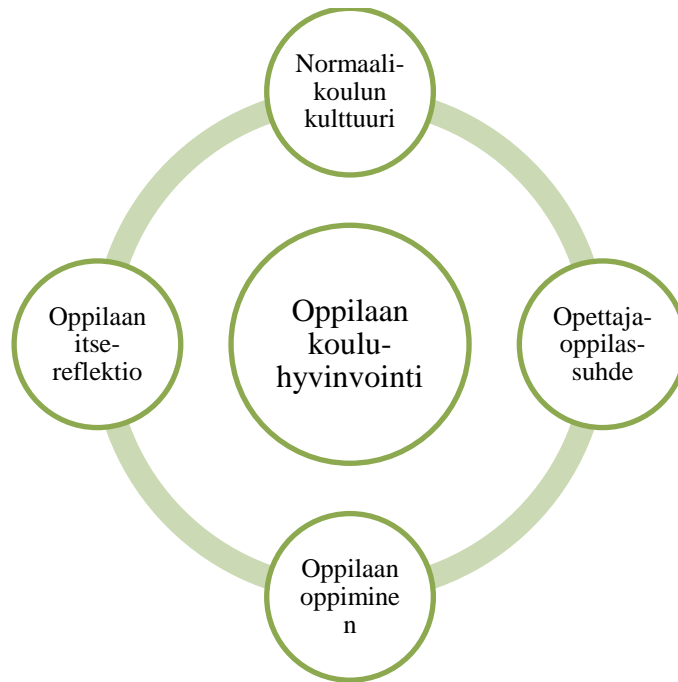
Harjoittelija nähtiin ennen kaikkea opiskelijana, joka on vasta oppimassa työtään. Tästä syystä usean oppilaan mielestä oli tärkeää, että harjoittelija saa mahdollisuuden harjoitella oikeassa ympäristössä opettamista. Haastateltavien mukaan harjoittelija tekee itselle tärkeää työtä, jota voi oppia vain oikeastaan normaalikoulussa harjoittelemalla.

8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden kokemuksia normaalikoulun opetusharjoittelijoista. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen keskeisempiä tuloksia aiemman tutkimuksen valossa. Tutkimuksen tavoitteena on hyödyntää tutkimustietoa oppilaiden kouluhyvinvoinnin ja pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Seuraavaksi pohditaan sitä, mistä normaalikoulussa opiskelevien oppilaiden kouluhyvinvointi rakentuu ja keskeisimmät tulokset on korostettu otsikoiksi. Lopuksi pohditaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä, eettisyyttä ja luotettavuutta.

8.1 Tulosten pohdinta

Tekijät, joiden on todettu muissa tutkimuksissa vaikuttavan kouluhyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen, tulivat myös tässä tutkimuksessa oppilaiden kokemuksissa esille. Kouluhyvinvoinnin rinnalla voidaan tämän tutkimuksen yhteydessä puhua pedagogisesta hyvinvoinnista. Pedagogisessa hyvinvoinnissa, hyvinvoinnin keskipisteenä ovat toimijuus ja osallisuus ja ne edellyttävät toinen toisiaan (Pietarinen ym. 2008; Soini ym. 2008). Osallisuutta syntyy silloin kun yksilö on jatkuvassa vuorovaikutteisessa prosessissa, jossa toimijalla eli esimerkiksi oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja siten myös muokata niitä. Yksilön käsitys itsestään voi myös muuttua (Soini ym. 2008). Olen tiivistänyt alla olevaan kuvaan tutkimuksen keskeisimmät tulokset, joista oppilaan kouluhyvinvointi näyttäisi rakentuvan normaalikoulussa ja miten ne omalta osaltaan rakentavat myös pedagogista hyvinvointia.



KUVA 3: Keskeisimmät oppilaan kouluhyvinvointia rakentavat tekijät normaalikoulussa tässä tutkimuksessa.

Normaalikoulun ilmapiiri ja kulttuuri

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä tuloksista oli aineistosta hahmottunut kuva normaalikoulun ilmapiiristä ja kulttuurista. Koulun ilmapiirin merkitystä oppilaiden hyvinvointiin on tutkittu paljon ja esimerkiksi McNairin ja Johnssonin (2009) mukaan myönteinen kouluilmapiiri ja tukea antava kouluympäristö näyttäisivät vaikuttavan myönteisesti oppilaiden asennoitumisessa kouluun. Normaalikoulun ilmapiiri tarjosi oppilaalle paikan turvalliseen opiskeluun ja he kokivat kuuluvansa kouluunsa. Oppilaat kokivat, että heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteistään ollaan kiinnostuneita. Ahosen ym. (2014) tutkimuksessa opettajat tunnustivat oppilaiden tarpeen olla aktiivisessa roolissa oppimisessa, mutta usein kuitenkin koulun käytännöt passivoivat oppilaan (Ahonen ym. 2014). Normaalikoulun oppilaat kokivat, että he kuuluvat kouluun ja voivat vaikuttaa koulun toimintaan, mutta opetusharjoittelijat voivat sinällään passivoida oppilaan. Jos opetusharjoittelija on päättänyt miten tunnilla esimerkiksi edetään, ei oppilaalle tällöin anneta mahdollisuutta osallistua prosessiin. Pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen kannalta pedagogisissa prosesseissa korostuu opettajien ja oppilaiden aktiivinen rooli oppijoina (Pietarinen ym. 2008). Sosio-konstruktivistisessa oppimistutkimuksessa on painottunut kokemus osallisuudesta (Pietarinen ym. 2008). Hyvinvoinnin kannalta pelkkä eheyden tunne,

eli käsitys omasta itsestä ja vaikuttamisen mahdollisuuksista, on riittämätön elementti. Jotta hyvinvointia koettaisiin enemmän, on yksilön koettava osallisuutta ja aktiivista toimijan roolia suhteessa yhteisön toimintaan (Pietarinen ym. 2008) ja tällainen rooli yhteisön toiminnassa korostui oppilaiden kokemuksissa. Kouluilmapiirin ja yhteishengen rakentumiseen voivat vaikuttaa kaikki kouluyhteisössä toimivat, mutta erityisesti opettajilla on merkittävä rooli toimiessaan malleina muille (Janhunen 2013, 68).

Oppilaiden hyvinvoinnin kannalta tulos on merkityksellinen, sillä Janhusen (2013, 30) mukaan opetus, jossa oppilas kokee itsensä hyväksytyksi ja joka kannustaa oppilasta osallistumiseen on hyvinvointia edistävää. Koululuokan ja koko koulun ilmapiirin ja koheesion ollessa hyvä, oppilaiden turvallisuuden tunne vahvistuu. Yhteisyyden tunne on tärkeää, sillä kiinteissä ryhmissä ryhmän jäsenet välittävät toisistaan ja auttavat toisiaan (Schmuck & Schmuck 2001, 115). Tässä tutkimuksessa osa muista kouluista normaalikouluun tulleista oppilaista koki saavansa enemmän apua kuin vanhassa koulussa. Lisäksi opettajat ja opetusharjoittelijat varmistivat, että kaikki saavat apua. Oppilaiden kokemusten perusteella harjoittelijat nähtiin useimmiten aktiivisina avun tarjoajina sekä auttajina.

Harjoittelijat ovat kiinteä osa normaalikoulua ja sen kulttuuria ja heidät koettiin osaksi koulun arkea. Opiskelupaikkana normaalikoulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden nähdä erilaisia opettajia, opetustapoja- ja menetelmiä. Opetusharjoittelijoita on monessa eri oppiaineessa ja joissakin aineissa heitä on useita, joten harjoittelijoiden vaihtuvuus on suurta. Aiemman tutkimuksen mukaan tämä voi olla haastavaa, sillä Piispanen (2008) tutkimuksessa erityisesti oppilaiden opettajat ja vanhemmat pitivät opettajien pysyvyyttä tärkeänä koulun turvallisuutta takaavana tekijänä (Piispanen 2008, 174–176). Runsasta sijaisopettajien määrää ja opettajien vaihtuvuutta on pidetty myös oppimista heikentävänä tekijänä (Janhunen 2013, 66.) Tähän tutkimukseen osallistuneista 12 opiskelijasta vain muutama koki, että oma oppiminen voi estyä siksi, että oppilaille oli useita harjoittelijoita. Oppilaat kuvasivat opetusharjoittelijoiden vaihtumista enimmäkseen mukavana asiana, joka toi omanlaista vaihtelua, piristystä ja raikkautta kouluarkeen ja harjoittelijoiden piristävyys on havaittu myös Brooks (2000) tutkimuksessa. Tähän liittyivät oppilaiden kokemukset myös siitä, etteivät he yleensä kyllästyneet opetusharjoittelijaan. Tämän tutkimuksen pienen aineiston perusteella normaalikoulussa opiskelevat yläkoulu- ja lukioikäiset eivät kokeneet opetusharjoittelijoiden

vaihtuvuutta ongelmallisena. Tätä tulosta voisi selittää sillä, että oppilaille on kuitenkin joka oppiaineessa pysyvät opettajat, joiden puoleen oppilaat voivat tarvittaessa kääntyä.

Opettaja-oppilassuhde

Opettaja-oppilassuhteesta nousi haastatteluista tärkeimmiksi näkökulmiksi lähestyttävyyys, tuen ja avun saaminen ja mahdollisuudet tutustumiseen. Nämä olivat merkityksellisiä, kun oppilaat arvioivat kokemuksiaan harjoittelijoista. Suldon ym. (2009) tutkimuksessa opettajan tuella oli merkitystä oppilaiden sosio-emotionaaliseen hyvinvointiin ja sen myötä subjektiiviseen hyvinvointiin. Positiivinen opettaja-oppilassuhde näyttäisi lisäävän myös kouluun kuulumisen tunnetta ja edistävän lämmintä kouluilmapiiriä, joilla on yhteyttä esimerkiksi oppilaan hyvään koulumenestykseen (Vieno ym. 2005). Pietarisen ym. (2014) tutkimuksessa koulumenestystä ja hyvinvointia säätelevä tekijä oli ennen kaikkea oppilaiden koettu emotionaalinen sitoutuneisuus opettaja-oppilassuhteissa. Tässä tutkimuksessa korostuivat oppilaiden hyvät ja läheiset suhteet koulun varsinaisiin opettajiin, kun taas harjoittelijoista oppilaiden kokemukset olivat ristiriitaisempia. Osa oppilaista koki, että harjoittelijoihin pystyi tutustumaan kun tietyt edellytykset olivat kunnossa. Esimerkiksi silloin, kun harjoittelija osoitti inhimillisyyttä, kertoi itsestään tai osoitti kiinnostusta oppilasta kohtaan. Opettajan tietynlainen käyttäytyminen ja toiminta ilmaisevat Suldonin ym (2008) tutkimuksen mukaan sosiaalisen tuen määrää. Runsaasta sosiaalisesta tuesta kertoi se, että opettaja osoitti kiinnostusta esimerkiksi oppilaiden kuulumisia kohtaan (Suldon ym. 2008) ja opettajan antama sosiaalinen tuki on merkityksellistä esimerkiksi koulussa viihtymiseen, koulutytyväisyyden ja koulussa menestymisen kannalta (Danielsen ym. 2009). Harjoittelukoulussa tuen saaminen tai suhteen muodostuminen ei välttämättä ole mahdollista, sillä Jussilan ja Saaren (1999, 46) mukaan harjoittelujaksojen lyhyden vuoksi suhde oppilaisiin saattaa jäädä pinnalliseksi. Brooks (2000) tutkimuksessa opettajaharjoittelua ohjaavat opettajat kuitenkin kokivat, että opetusharjoittelijoilla on enemmän mahdollisuuksia keskittyä oppilaisiin.

Hyvän opettaja-oppilassuhteen muodostumista voi estää tilanne, jossa opettaja ei ota oppilaaseen kontaktia tai hänen olemuksessaan on jotain sellaista, joka ei kannusta oppilasta esimerkiksi vuorovaikutukseen. Vuorovaikutusprosessiin osallistuvien toimijoiden kokemukset esimerkiksi tilanteen eheydestä, merkityksellisyydestä ja kuulumisen tunteesta määrittävät pedagogisen hyvinvoinnin laatua (Soini ym. 2008). Opettajan ja oppilaiden

hyvinvoinnin kannalta näyttäisi olevan hyödyllistä pedagogiikka, joka huomioi sekä sisällölliset että sosiaaliset tavoitteet vuorovaikutustilanteessa (Soini ym. 2008). Kielteiset kokemukset harjoittelijoista liittyivät tämän tutkimuksen vuorovaikutustilanteissa siihen, että harjoittelija oli käyttäytynyt oppilaiden seurassa epäammattimaisesti tai hän ei ollut ottanut oppilaisiin kontaktia. Nicholsin (2008) tutkimuksessa opettajan negatiivisen suhtautumisen oppilaisiin on todettu heikentävän oppilaan kouluun kuulumisen ja kiinnittymisen tunnetta. Negatiivisella suhtautumisella tarkoitetaan tutkimuksessa esimerkiksi opettajan epäreilua käytöstä tai sitä ettei hän tarjoa apuaan (Nichols 2008). Nicholsin (2008) tuloksia vahvisti tässä aineistossa poikkeuksellinen oppilaan kokemus hänen ongelmiaan vähättelevästä opetusharjoittelijasta. Lähtökohtaisesti normaalikoulun oppilaat olivat etupäässä sitä mieltä, että harjoittelijat tarjosivat apuaan eikä negatiivista suhtautumista harjoittelijoiden puolelta juuri ilmennyt.

Davidsonin ym. (2008) pilottitutkimuksessa tarkasteltiin yhdysvaltalaisen ja suomalaisten koululaisten käsityksiä sosiaalisesta tuesta. Yhdysvaltalaisilla yläkouluikäisillä oli suomalaisia ikätovereitaan myönteisemmät käsitykset sosiaalisen tuen saamisesta eri lähteistä kuten muun muassa kavereilta, opettajilta ja vanhemmilta. Erityisesti opettajalta arvioitiin saatavan enemmän tukea verrattuna suomalaisten oppilaiden arvioihin (Davidson ym. 2008). Kämpin ym. (2012, 113) WHO-Koululaistutkimuksen aineistoihin perustuvassa trendianalyyssissä opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehitys on ollut myönteistä vuodesta 2006 vuoteen 2010. Opettajan kiinnostuneisuus oppilaiden kuulumisia kohtaan oli samaisen tutkimuksen mukaan kuitenkin edelleen alhaista (Kämpin ym. 2012). Kyseisen pitkäkestoisen tutkimuksen valossa voitaisiin sanoa, että suomalaisten oppilaiden kokema opettajan ja oppilaan välinen suhde ei ole niin tukea antava kuin sen toivottaisiin olevan. Normaalikoulun oppilaiden kuvaama suhde opetusharjoittelijoihin oli oppilaiden kokemusten mukaan paljolti harjoittelijoista riippuvaista; joihinkin harjoittelijoihin oppilaat tutustuivat ja harjoittelijat tekivät omalla toiminnallaan tutustumisen mahdolliseksi. Kaikkien kanssa luottamuksellista suhdetta ei päässyt syntymään. Tästä huolimatta harjoittelijat koettiin kuitenkin ihmisinä, joihin voisi tutustua tarpeen vaatiessa.

Opettaja-oppilassuhteita tarkasteltaessa ja tutkittaessa tulee aina ottaa huomioon, että koulu on paikka, jossa vallitsee tietty hierarkisuus. Lahelman ja Gordonin (2002) mukaan tätä ilmentää niin sanottu virallisen koulun määritelmä, jolla viitataan muun muassa koulun sääntöihin ja kouluinstituution luomaan muodolliseen hierarkiaan opettajien, koulun muun henkilökunnan

ja oppilaiden välille. Virallinen koulu näkyy koulujen opetussuunnitelmissa ja muissa asiakirjoissa, jotka koskevat koulunkäyntiä. Koulun arjessa se näyttäytyy muun muassa opetusmenetelminä, opetuksen sisältöinä ja vuorovaikutuksena, joka rakentuu luokkahuoneessa opetuksen ympärille (Tolonen 2001, 78). Tätä hierarkisuutta normaalikoulun oppilaat kuvasivat siten, että koulussa ei oikein pysty tutustumaan opetusharjoittelijoihin opettajan ja oppilaan välisen hierarkian takia. Osa oppilaista oli tosin sitä mieltä, että harjoittelijoihin ei tarvitsekaan tutustua, sillä opettajat ja kaverit ovat erikseen.

Oppilaiden oppiminen

Tämän tutkimukseen keskeistä antia keskeistä olivat oppilaiden itsereflektio ja oman oppimisen tarkastelu. Oppilaiden kokemukset opetusharjoittelijoista rakentuivat sen perustalle miten oppilaat olivat harjoittelijan tunnilla oppineet ja miten asioita oli opetettu. Oppilaille oma oppiminen oli tärkeää ja harjoittelijan ammatillista ja didaktista opetustaitoa arvostettiin. Oppimisen tärkeys tuli ilmi myös Konun ym. (2002) tutkimuksessa, jonka mukaan oppilaat arvostivat eniten koulukontekstissa itsensä toteuttamista, kuten sitä, että saivat apua ongelmiinsa tai löysivät itselleen mielekkään tavan opiskella. Nämä seikat ennakoivat myös oppilaiden kouluun liittyvää hyvinvointia (Konu ym. 2002). Normaalikoulun oppilaiden haastatteluaineistosta ilmeni, että harjoittelijoiden avulla oppilaat voivat löytää itselleen uusia oppimistapoja, koska usein harjoittelijat käyttävät monipuolisia opetusmenetelmiä harjoitteluissaan. Oppilaat saivat osallistua aktiivisesti oppimisprosessiin, koska joidenkin harjoittelijoiden opetusmenetelmät osallistavat opiskelijaa. Tämä mahdollistaa myös yhteisöllisen oppimisen, jonka Opendakkerin ja Van Dammen (2000) tutkimuksessa todettiin vaikuttavan myönteisesti luokan kaikkien oppilaiden oppimiseen.

Oman oppimistyylin tunnistamisella ja tiedostamisella on merkitystä oppilaiden kouluhyvinvointiin (O'Toole 2008). Mietolan ym. (2005) mukaan lapsen yksi oppimistehtävä oppimisvelvollisuuden aikana on tunnistaa itsensä oppimisen saralla, eli esimerkiksi se millainen oppija on. Oppilaat kertoivat haastatteluissa siitä, että he ovat opetusharjoittelijoiden myötä saaneet uusia ideoita oppimiseen ja ovat saattaneet löytää oman mielekkään tavan oppia. Lisäksi he ovat nähneet oppimistapoja, jotka eivät sovellu itselle. Oppimisen kannalta on merkittävää, että opetus on sellaista, että se vastaa oppilaiden tarpeisiin (Askew & Lodge 2000). Harjoittelijoiden opetuksen ei kuitenkaan aina koettu vastanneen oppilaiden tarpeisiin, sillä harjoittelijat eivät aina ottaneet huomioon oppilaiden

lähtötasoa, mikä aiheutti oppilaissa ärtymystä ja turhautumista, eikä oppiminen mahdollistunut. Liikasen ja Moision (2000) pro gradu- tutkimuksessa tuntien taso vaihtelee sen mukaan, kuinka hyvä harjoittelijan oppilaantuntemus ja hänen tietämyksensä oppilaiden lähtötasosta on. Kuten tässä ja monissa muissa tutkimuksissa, osalla oppilaista on halu oppimiseen. Esimerkiksi Engelsin ym. (2004) tutkimuksessa oppilaat mainitsivat kouluun tulemisen syyksi kavereiden näkemisen, mutta myös oppimisen. Oppilaat, jotka olivat tutkimuksessa vastanneet kouluun tulemisen syyksi ”jotta oppisi jotain”, arvioivat hyvinvointinsa paremmaksi (Engels ym. 2004). Samaa suuntaa viittaa myös Van Petegemin ym. (2007) tutkimustulos, jonka mukaan halu oppia oli yhteydessä oppilaiden parempaan hyvinvointiin. Jos kouluun liittyi pakko-näkökulma eli oppilas tuli sinne vain suorittamisen takia, heikkeni oppilaiden hyvinvointi selvästi (Van Petegem ym. 2007).

Oppilas havaintojen tekijänä ja itsensä reflektijana

Koulun arjessa oppilas havainnoi itseään jatkuvasti oppijana. Samalla hän tarkastelee myös muuta kouluympäristöä. Fyysinen koulurakennus rajaa opettajat ja oppilaat tilaan, jossa on mahdollisuus erilaisten toimintojen paikantamiseen ja siten se palvelee myös identiteettitarpeita (Laine 1997, 52). Koulutila tarjoaa mahdollisuuden myös opettajien tarkasteluun. Normaalikoulun oppilaiden kokemusten perusteella osa oppilaista pohti hyvinkin tarkasti harjoittelijoiden olemusta ja persoonaa esimerkiksi luokkatilanteessa. Harjoittelijat näyttäytyvät luokassa oppilaille tietynlaisena ja heihin liittyvää havainnointia tehdään sekä yksin että opiskelutovereiden kanssa. Opettajaa voidaan pitää emotionaalisesti ja sosiaalisesti tasapainoisena myös ihmisenä ja kokonaisuutena sellaisena, että hän on läsnä koulussa *persoonana*. Vain osa opettajista kuitenkin näyttäytyy koulussa sellaisena, kuin he ovat yksityisinä ihmisinä ja useimmiten ylle ”puetaan” ammattiminä (Kaikkonen 1999). Oppilaat huomaavat tällaisen ammattiminän eli harjoittelijan roolin opetuksessa ja se saa oppilailta usein negatiivisen vastaanoton. Oppilaat kertoivat, että harjoittelijoissa heitä ärsytti liiallinen opettajamaisuus eli tilanteet, jossa harjoittelijat olivat keksineet uusia sääntöjä tai he puuttuvat epäolennaisiin asioihin eli rikkovat koulun normeja. Tällaista toimintaa voisi pitää harjoittelijoiden roolien esiin tulemisena. Kaikkien harjoittelijoiden ammattiminä ei tule opetuksessa esiin, vaan he toimivatkin omina itsenään luokkatilanteissa. Oppilaat pohtivat haastatteluissa sitä, haluavatko harjoittelijat antaa itsestään virallisen ja hyvän vaikutelman, jotta heidän toimintansa näyttäisi harjoittelua ohjaavan opettajan edessä ammattitaitoiselta. Kaikkosen (1999) mukaan opettajuutta ammattina leimaavat tietyt opettajille asetut tavoitteet

ja aktiivinen osallistuminen. Nämä tietyt tavoitteet voivat liittyä esimerkiksi opettajan rooliin kasvattajana tai siihen, että opettajan tulisi olla ajan hermolla (Luukkainen 2005).

Oppilaat ovat harjoittelijoita kohdatessaan saaneet mahdollisuuden nähdä erilaisia ihmisiä ja he kokivat nähneensä useita eri persoonallisuuksia. Ennen kaikkea opetusharjoittelijoiden vaihtuminen toi esille heidän persoonallisia piirteitään. Luukkaisen (2005) mukaan opettaja käyttää opetuksessaan ja työssään omaa persoonaansa. Opettajan persoonan käyttäminen on keskeisintä ammatillista osaamista, mitä opettajalla voi olla. Opetustyössä olisikin tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin (Tirri 1999, 14). Tämän lisäksi on tärkeää, että opettaja on ihmisenä sellainen kuin hän oikeasti on (Blomberg 2008). Oppilaille merkityksellistä oli se, että harjoittelija käyttäytyy tunnilla rennosti ja hän on inhimillinen, toisin sanoen oma itsensä. Kaikkosen (1999) tutkimuksessa oppilaat arvostivat opettajaa, joka on huumorintajuinen, normaali ihminen niin hyvine kuin huonoine puolineen. Hyvän opettajan kriteereiksi mainittiin myös sellainen opettajan persoona, joka on läsnä (Kaikkonen 1999). Läsnä oleminen ja inhimillisyys näyttäytyivät myös tämän tutkimuksen oppilaille tärkeinä. Inhimillisyys, kuten harjoittelijan avoimesti osoittama väsymys viestii harjoittelijan *ihmismäisyydestä* ja oppilas saa harjoittelijan kautta ”hyväksynnän” myös omille väsymyksen tunteille. Oman persoonan esille tuomisella on myös vaikutusta harjoittelijan auktoriteettiasemaansa. Opettajan henkilökohtaisiin piirteisiin perustuva auktoriteettiasema lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja parantaa samalla myös heidän tunne-elämänsä kehittymistä (Blomberg 2008). Samalla harjoittelijasta tulee myös helpommin lähestyttävä. Nykymuotoisessa opettajankoulutuksessa on ryhdytty kiinnittämään entistä enemmän huomiota opettajan persoonallisuuden kehittämiseen ja opettajan työn moninaisuuteen (Kolu 2000).

Oppilaat eivät tässä tutkimuksessa arvostelleet harjoittelijoiden persoonaa, vaan harjoittelijoiden persoonien pohtiminen oli heidän vaihtumisestaan seurannut luonnollinen ilmiö koulussa. Oppilaat nimesivät harjoittelijoiden persooniin kuuluviksi ominaisuuksiksi esimerkiksi reippauden ja iloisuuden. Harjoittelijoiden ominaisuudet eivät kuitenkaan aina olleet pidettyjä, vaan ne myös ärsyttivät oppilaita. Deckerin ym. (2008) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa selvitettiin opettajien persoonallisuuden piirteitä harjoittelujakson aikana ja harjoittelua suorittavat osallistuivat kolmeen mittaukseen. Tutkimuksen perusteella harjoittelijaopiskelijoilla korostuivat voimakkaasti viisi suurinta persoonallisuuden piirrettä (Big Five). Harjoittelijat olivat keskivertoa ekstrovertimpiä, avoimempia ja sovinnollisempina

eli he omasivat sellaisia piirteitä, jotka nähdään sopivina ja joita edellytetään vuorovaikutuksellisessa toiminnassa. Harjoittelijat olivat myös keskimääräistä tunnollisempia ja neuroottisimpia. (Decker ym. 2008). Yhdysvaltalais tutkimuksessa esiin tulleita piirteitä ilmeni myös osittain tässä tutkimuksessa kun tarkastellaan reippautta, avoimuutta ja iloisuutta. Myös Brooks (2000) tutkimuksessa, joka on osa laajempaa tutkimusta (Barker ym. 1996) opetusharjoittelijoita kuvattiin energisiksi, innostuneiksi ja luoviksi. Muut havainnot, joita normaalikoulun oppilaat tekivät harjoittelijoista, liittyivät harjoittelijoiden epävarmuuteen ja näkyvään jännitykseen. Aution (2012) tutkimuksessa tutkittiin niin luokanopettajien kuin luokanopettajiksi opiskelevien jännittämistä. Jännittämistä ilmeni esimerkiksi opetustilanteissa, joissa piti saada luokassa työrauhaa omalla auktoriteetillaan. Lisäksi sitä ilmeni tilanteissa, joissa syntyi epäilyä oman ammattitaidon riittävydestä hankalissa opetusryhmissä. Myös arvioitavana oleminen niin oppilaiden kuin harjoittelijoiden ohjaajien toimesta aiheutti luokanopettajaksi opiskeleville jännitystä (Autio 2012, 49–51). Kaiken kaikkiaan opetusharjoittelijan rooliin kuuluu jännittäminen (Liikanen & Moisio 2000, 59). Harjoittelijoiden jännittäminen on kuitenkin hyvin yleistä ja myös normaalikoulun oppilaat näkivät sen.

Opetusharjoittelijat saivat oppilaat pohtimaan myös omaa rooliaan ja toimintaansa luokassa. Oppimistapojen omakohtaisen pohtimisen lisäksi harjoittelijoiden näkyminen koulussa haastoi oppilasta myös oman käytöksensä tarkkailuun. Osalla oppilaista käyttäytyminen muuttui harjoittelijoiden seurassa, useimmiten myönteisesti. Liikasen ja Moisio tutkimuksessa oppilaiden käytös muuttui levottomammaksi silloin kun luokkatilanteessa oli pelkästään harjoittelija (Liikanen & Moisio 2000, 68). Tässä tutkimuksessa yläkoululaisten kokemuksissa harjoittelija näyttäytyi vain henkilönä, joka opettaa ja hänen opetuksensa on hyvää tai huonoa. Lukiolaiset taas näkivät harjoittelijuuden laajemmin ja pystyivät reflektoimaan omia muuttuneita käsityksiään. Muuttuneita käsityksiä edustaa esimerkiksi ymmärrys siitä, ettei harjoittelijan persoonalla ole mitään tekemistä sen suhteen, kuinka hyvä tai huono opettaja hän on.

8.2 Tutkimuksen hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tuli esille vahvasti monia tekijöitä, jotka heijastelevat mahdollisesti normaalikoulussa opiskelevien oppilaiden kouluhyvinvointia. Samanlaisia tekijöitä on saatu muissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu yleisesti tekijöitä, joilla on vaikutusta oppilaiden

kouluhyvinvointiin. Kyseiset tutkimukset on kuitenkin toteutettu kenttäkouluissa, joissa opetusharjoittelua ei juuri tehdä ja lisäksi mukana oli myös kansainvälisiä tutkimuksia. Vaikka normaalikoulussa opiskelevien oppilaiden kokemukset olivat hyvin samansuuntaisia muihin tutkimuksiin verrattuna, tulisi oppilaiden kouluhyvinvointia harjoittelukouluissa käsitellä laajemminkin. Kouluhyvinvoinnissa voi kuitenkin olla koulukohtaisia eroja, joka asettaa tutkimukselle tiettyjä haasteita.

Kuten useat tutkimukset ovat osoittaneet (esimerkiksi Konu 2002; Suldon ym. 2008; Danielsén 2009; Janhunen 2013) opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on merkitystä niin oppilaan oppimisen, mutta myös ennen kaikkea hyvinvoinnin kannalta. Hyvä opettaja-oppilassuhde parantaa oppilaan oppimista, lisää hänen sosio-emotionaalista hyvinvointiaan ja luo tunteen kouluun kuulumisesta. Sillä vahvistetaan muun muassa ryhmään kuulumisen tunnetta (Kuronen 2010, 203). Tätä suhdetta ei ole kuitenkaan tarkoituksena rajata pelkästään varsinaisiin opettajiin, vaan harjoittelijoilla on yhtä tärkeä rooli. Harjoittelijoiden kohdalla haasteita kuitenkin aiheutuu siitä, etteivät he ole koulu yhteisön varsinaisia pitkäaikaisia jäseniä ja he eivät esimerkiksi juurikaan vaikuta koulun käytäntöihin. Esimerkiksi pedagogista hyvinvointia ei voida kehittää harjoittelijoiden kanssa jos heille on ajatuksena vieras oppilastyön ja opettajayhteisön kehittäminen (Soini ym. 2008). Normaalikoulujen henkilökunnan tulisikin kannustaa opetusharjoittelijoita ja oppilaita ottamaan vastavuoroisesti enemmän kontaktia toisiinsa harjoittelujen alusta lähtien, sillä harjoittelijat ovat tasavertaisia opettajien ohella. Opettaja-oppilassuhteen monimuotoinen vuorovaikutus voitaisiin ottaa näkyvämmiin esiin koulujen työyhteisöjen kehittämisessä (Soini ym. 2008). Harjoittelijat ovat osa normaalikoulujen työyhteisöä, jolloin he voisivat olla mukana luomassa keinoja opettajien ja oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden parantamiseksi.

Normaalikoulun oppilaat pitivät tässä tutkimuksessa merkityksellisenä sitä, että harjoittelija ottaa oppilaaseen kontaktia ja luo sellaisen ilmapiirin, joka mahdollistaa tutustumisen. Kaikki harjoittelijat eivät kuitenkaan käyttäneet aikaa esimerkiksi tutustumiseen joten harjoittelijoiden joukossa oli paljon yksilöllisiä eroja. Toomin (2008, 237 – 239) tutkimuksessa kuvataan opettajien hiljaista pedagogista tietämistä. Hiljainen pedagoginen tietäminen tapahtuu useimmiten prosessina interaktiivisessa opetustilanteessa ja opettajalla oleva hiljainen pedagoginen tieto sisältää muun muassa pedagogisen suhteen, opettajan opetuksen sisältöön liittyvän suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisen. Lisäksi siihen kuuluvat pedagogisen auktoriteetin ylläpito, oppilaan roolin tai auktoriteetin ylläpitäminen

sekä tietoisuus opetuksen sisällön luonteesta (Toom 2006, 237 – 240). Opettajankoulutuksessa opetusharjoittelija voi päästä tietyille tasoille ja myös opetusharjoittelu ohjaa hiljaisen pedagogisen tietämisen suuntaan. Hiljaisen pedagogisen tiedon saaminen vie kuitenkin aikaa ja opetusharjoittelija lähtee keskittymään liikaa esimerkiksi opetuksen sisällöistä. Opetusharjoittelijoita voitaisiin kannustaa ja ohjata havainnoimaan enemmän opettaja-oppilassuhteen kannalta keskeisiä tekijöitä. Kannusta ja ohjausta voisi tulla niin normaalikoulun ohjaavien opettajien kuin opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan suunnasta. Opetusharjoittelijoilla voidaan lähtökohtaisesti ajatella olevan hyvät vuorovaikutustaidot, mutta heidän tulisi myös pohtia miten nämä taidot pääsevät oikeuksiinsa, jotta opettaja-oppilassuhteesta tulee hyvä.

Koettu subjektiivinen hyvinvointi on yhteydessä koulutyytyväisyyteen ja koulussa viihtymiseen (Joronen 2005). Subjektiivinen hyvinvointi nousi tässäkin tutkimuksessa yhdeksi keskeiseksi ilmiöksi, sillä subjektiivisessa hyvinvoinnissa korostuvat muun muassa sosiaaliset suhteet. Kouluhyvinvointi rakentuu usean toimijan yhteistyössä ja se on pitkäjänteistä jatkuvaa työtä, jonka tulisi näkyä koko ajan koulun arjessa. Koulu arki ei kuitenkaan aina anna mahdollisuutta toimijuuteen. Opettajat tiedostavat oppilaiden kaipaavan aktiivista roolia luokkatilanteessa, mutta silti oppilaiden roolia pidetään passiivisena (Soini ym. 2014). Harjoittelijoiden tunnit ovat ennalta suunniteltuja ja samalla tiettyyn jaksoon voidaan mahdollistaa montakin harjoittelijaa saman oppiaineeseen. Tämä kuuluu normaalikoulun kulttuuriin ja on osa siihen kuuluvaa arkea, eivätkä oppilaat voi tilanteeseen juuri vaikuttaa. Opettajankoulutuksessa ja normaalikouluissa voitaisiinkin pohtia enemmän miten opetusharjoittelijoita saataisiin mukaan osaksi koulun toimijuutta heidän pitamiensä oppituntien lisäksi. Tässä voitaisiin hyödyntää esimerkiksi koulun henkilökunta, jotka voisivat syventää harjoittelijoille koulun toimintakulttuurin tuntemusta omien tietojen ja kokemuksiansa kautta.

Jatkossa tutkimusta oppilaiden kouluhyvinvoinnista tulisikin tehdä entistä kattavammin harjoittelukoulut huomioiden. Tutkimusta on yleisestikin tehty harjoittelukouluista vähän, mutta erityisesti kouluhyvinvointiin liityvää tutkimusta ei ole tehty. Jatkossa olisi kuitenkin tärkeää saada laajennettua tutkimusta koskemaan useampia normaalikoulussa opiskelevia, keräämällä aineistoa esimerkiksi kyselylomakkeella. Näin saataisiin laajempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, millaisena harjoittelukoulujen ilmapiiri ja opetusharjoittelijat koetaan ja onko näillä tekijöillä yhteyttä oppilaiden kouluhyvinvointiin.

Opetusharjoittelijoiden laajaa osaamista hyödyntämällä ja harjoitteluja kehittämällä voitaisiin hyvinvointitutkimusta toteuttaa laajemmin eli esimerkiksi tutkimalla tarkemmin yksittäisiä osa-alueita kuten oppilaiden oppimista tai opettaja-oppilassuhdetta.

8.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimukseen liittyvä uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen uskottavuus lähtee siitä, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä koko tutkimuksen ajan. Hyvä tieteellinen käytäntö perustuu siihen, että tutkija noudattaa tutkimuksen tekemisessä rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimustyön vaiheessa tulosten tallentamisesta aina tutkimukseen arviointiin asti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.)

Tähän tutkimukseen osallistuneille ei missään tutkimuksen vaiheissa aiheutunut haittaa. Tutkimukseen osallistuneita tiedotettiin alusta lähtien tutkimuksen tarkoituksesta ja sen kulusta. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa oppilaille korostettiin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja sen voi täten myös keskeyttää koska tahansa. Koska tutkimus suoritettiin koulussa oppituntien aikana, pyydettiin rehtorilta lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta myös kirjallisesti ja tässä kirjallisessa tutkimusluvassa oli myös erikseen korostettu, että tutkimus on mahdollista keskeyttää koska tahansa. Ennen suostumuksen allekirjoittamista oppilaiden kanssa on käyty kyseinen suostumuslomake suullisesti läpi ja tässä vaiheessa tutkimukseen osallistuvilla oli mahdollisuus lisäkysymysten esittämiseen. Oppilaille korostettiin, että heitä ei ole mahdollistaa tunnistaa haastatteluista. Tutkittavat olivat tietoisia myös aineiston asianmukaisesta hävittämisestä; haastateltavia tiedotettiin ennen haastatteluja tutkimusaineiston eli äänitallenteiden ja kirjallisten tuotosten asianmukaisesta hävittämisestä kun tutkimus on saatettu päätökseen. Nämä liittyvät tutkimustietojen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Haastattelun luotettavuutta voidaan parantaa useilla eri tekijöillä. Sen laadukkuutta voidaan varmistaa muun muassa tekemällä hyvä haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Tässä tutkimuksessa haastattelurunko suunniteltiin etukäteen ja sitä myös testattiin pilottihaastattelussa. Pilottihaastattelussa kävi hyvin nopeasti ilmi, että haastattelujen teemoja tulee syventää ja lisäkysymyksiä miettiä. Haastattelurunko tarkentui vielä lisäkysymysten

osalta ensimmäisessä haastattelussa, jonka jälkeen se saavutti lopullisen muotonsa. Hirjärven ja Hurmeen (2001, 184) mukaan kaikkiin lisäkysymyksien muotoihin ei voi kuitenkaan aina varautua ja tämän vuoksi tässä tutkimuksessakin kysymysten järjestys saattoi esimerkiksi vaihdella.

Haastattelujen luotettavuuteen voidaan vaikuttaa myös haastattelukoulutuksilla. Tutkijana en itse osallistunut haastattelukoulutukseen, vaan ennen haastatteluja syvennyin haastattelu-kirjallisuuteen ja pilottihaastattelu itsessään opetti paljon haastattelun tekemisestä. On kuitenkin mahdollista, että kehittyminen haastattelijana saattoi näkyä siten haastateltavien vastauksissa. Tätä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana. Haastattelujen edetessä myös oma itsevarmuus haastattelujen suhteen kehittyi. Kiviniemen (2010) mukaan tutkimusprosessin edetessä tutkittavan näkemykset ja tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä kehittyvät. Aineistonkeruussa tapahtuva vaihtelu kuuluu tutkimuskehitysprosessiin, eikä sitä silloin voida pitää niin sanotusti puutteena. Tutkijan on kuitenkin tärkeä tiedostaa millaista vaihtelua tutkijassa, aineistokeruumenetelmässä, mutta myös tutkittavassa ilmiössä tapahtuu (Kiviniemi 2010). Tässä tutkimuksessa vaihtelua tapahtui juuri haastattelutekniikan kehittämisessä, mutta vaihtelua tuli myös haastateltavien kautta. Joidenkin haastateltavien kanssa haastattelut kestivät pidempään ja niistä tuli esiin paljon syvällisempiä asioita. Osa haastateltavista oli myös avoimempia jolloin keskusteluista tulisi laajempia.

Aineistokeruumenetelmänä haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia (Hirsjärvi 2009, 206). Lasten haastatteluissa tulee ottaa myös huomioon se, että haastateltava voi pyrkiä vastamaan opettaja-oppilassuhteen kaltaisesti, eli vastaamista voi ohjata pyrkimys antaa oikea vastaus (Alasuutari 2005). Pyrin vähentämään sosiaalisesti suotavia vastauksia korostamalla oppilaille, että kaikkia heidän vastauksensa ovat hyviä ja kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Useampaa oppilasta mietitytti esimerkiksi huonosta harjoittelijoista kertoessa, onko harjoittelijan ”haukkumisella” vaikutusta esimerkiksi oppilaan arvosanoihin tai leviävätkö tiedot eteenpäin. Korostin haastateltaville tässä yhteydessä tutkimuksen salassapitovelvollisuudesta. Pyysin oppilaita kertomaan asioista mahdollisimman laajasti ja omakohtaisesti. Tarvittaessa tein tarkentavia kysymyksiä, joilla sain selville oppilaan mielipidettä tai kokemusta. Itse haastattelutilanteesta pyrin luomaan hyvin avoimen ja välittömän omalla avoimella persoonallani.

Haastattelujen jälkeen suoritin aineiston litteroinnin. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185) mukaan haastattelun laatua voidaan parantaa sillä, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Suurimman osan haastatteluista litteroin heti haastattelujen jälkeen, mutta osan vasta myöhemmin johtuen siitä, että haastattelujen väliin sattui joulutauko. Tämä ei kuitenkaan haitannut, sillä olin tehnyt haastatteluista kohtuullisesti muistiinpanoja, jotka auttoivat litteroinnissa.

Hirsjärvi ym. (2009, 232) määrittelevät tutkimuksen luotettavuutta kohentavaksi tekijäksi sen, jossa tutkija selostaa tarkasti tutkimuksen toteuttamisen. Luotettavuutta voidaan määritellä myös uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuttavuuden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä käsitteellistykset ja tulkinnat valittujen tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tätä varmistin tutkimuksen kuluessa palaamalla useampaan kertaan alkuperäiseen litteroituun aineistoon ja tarkastamalla alkuperäisiä ilmaisuja. Muodostaessani pelkistettyjä ilmaisuja yritin välttää ylitulkintaa ja muodostaa ilmaisut niin, että tutkittavan ääni kuuluu ilmaisuista. Tutkimustulosten siirrettävyys on laadullisessa tutkimuksessa tietyn ehdoin mahdollista, mutta lähtökohtaisesti katsotaan, ettei se ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen mahdollista (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tämän tutkimuksen siirrettävyys onnistuu samanlaisessa kouluympäristössä eli normaalikoulussa, koska se on ollut koko tutkimuksen tekemisen lähtökohta. Siirrettävyydestä ei voida puhua tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkaan kovinkaan laajasti, sillä tutkimuksen tuloksia ei voida juuri verrata aiempiin tutkimuksiin. Vaikka siirrettävyys ei täysin toteudukaan, on tutkimuksessa kuitenkin vahvistavuutta. Vahvistavuudella tarkoitetaan, että aineistosta tehtyihin tulkintoihin saadaan tukea muista vastaavista ilmiöistä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tämän tutkimuksen tulokset voidaan siirtää muun muassa ulkomailla tehtyihin tutkimukseen tiettyjen kohtien osalta.

Luokittaessaan ja kuvatessaan tutkittavien maailmaa, tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan miten hän on luokituksen tehnyt (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189) Myös Eskola ja Suoranta (2008, 216) näkevät, että tutkimus on luotettava silloin kun lukija pystyy seuraamaan helposti tutkijan päättelyä. Tutkimuksen raportoinnista tulee selvitä miten tutkimusaineisto on koottu ja analysoitu ja aineisto on raportoitu riittävän yksityiskohtaisesti niin, että lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olenkin pyrkinyt koko

tutkimuksen ajan raportoimaan tutkimusta mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tekstissä on käytetty aineistolainoja tulkintojen avaamiseksi.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä puhutaan usein kylläntymisestä. Kylläntymisellä tarkoitetaan tilannetta, jossa uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta (Eskola & Suoranta 2008, 62). Tässä tutkimuksessa saturaatio saavutettiin tietyiltä osin, koska haastateltavien vastaukset sisälsivät paljon samoja asioita. Täydellistä saturaatiota ei kuitenkaan saavutettu, sillä jokaisen haastateltavan puheesta nousi uusia ja yllättäviä näkökulmia, joita ei ollut aiemmin mainittu. Aineiston lukumäärä oli riittävä, mutta oppilaiden kokemukset olivat kuitenkin hyvin yksilöllisiä. Saturaation lisäksi tutkimuksen tekemisessä on huomioitava tutkijan ennakko-oletukset. Tutkimuksen varmuutta voidaankin lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset (Eskola & Suoranta 2008. 212). Olen ollut aiemmin normaalikoulussa harjoittelijana, joten siitä syystä minulle olisi saattanut muodostua ennakko-oletuksia oppilaiden kokemuksista. Pyrin kuitenkin työntämään syrjään nämä aiemmat kokemukset ja sieltä tehdyt havainnot, jotta en lähtisi tekemään kysymyksiä esimerkiksi omien kokemusten pohjalta. Ennakko-oletuksia ei myöskään päässyt syntymään toisten tutkimusten kautta eikä minulla itsellä ole omakohtaista kokemusta oppilaana olemisesta harjoittelukoulussa.

LÄHTEET

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler M. & Schneiderwind. J.S. 2013. The Impact of Teacher–Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a Priming Paradigm. *Developmental Psychology* 49 (3) 554 – 567 doi: 10.1037/a0031283.
- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2014. Teachers’ professional beliefs about their roles and the pupils’ roles in the school. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development* 18 (2) 177 – 197.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J, Ruusuvoori. & L., Tiittula (toim.) *Haastattelu- tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Allardt E. 1976 *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Juva: WSOY.
- Allardt E. 1993. Having, loving, being: an alternative to the Swedish model of welfare research. Teoksessa M.C Nussbaum & A. Sen (toim.) *The quality of life*. Oxford: Claredon press, 88 – 94.
- Allardt E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J.P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Tampere: Tammer-Paino, 40–46.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. Teoksessa S. (toim.) *Askew Feedback for Learning*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 1–18.
- Autio, A. 2012. Jännittääkö opettaja? Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia jännittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 18.6.2014 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37951>.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the Classroom. *Educational psychology review* 21 141 – 170 doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291.
- Brooks, V. 2000. In the Lion's den? Pupils and school-based initial teacher training. *Educational studies* 26 (1), 101 – 115.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research* 102 (4), 303–318.
- Davidson, L.M., Demaray, MK., Malecki, CK., Ellonen, N. & Korkiamäki, R. 2008. United States and Finnish Adolescents' Perceptions of Social Support: A Cross-Cultural Analysis. *School Psychology International* 29, 363–375.
doi:10.1177/0143034308093675
- Decker, LE. & Rimm-Kaufman, SE. 2008. Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher education quarterly* 35 (2) 45–64.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. 2004. Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 30 (2), 127–143.
- Eskola, J. & Suoranra J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health education* 112 (3), 256–271.
- Hallinan, M.T. 2008. Teacher influences on student's attachment to school. *Sociology of education* 81 (3) 271 – 283.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 56.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holfre- Sabel, M-A. 2006. A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. Educational research 46 (1), 55 – 75.
- Hoy, WK. & Hammum JW. 1997. Middle School Climate: An Empirical Assessment of organizational health and student achievement. Educational Administration Quarterly 33, 290–311.
- Hyvinvointi 2015-ohjelma. Sosiaalialan pitkän aikavälin tavoitteita. 2007. Sosiaaliterveysministeriön julkaisuja 2007:3. Viitattu 11.10.2014 http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3640.pdf&title=Hyvinvointi_2015__ohjelma__Sosiaalialan_pitkan_aikavalin_tatavoitt_ei_fi.pdf.
- Janhunen K – M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Publications of the university of Eastern Finland dissertations in social sciences and business studies no 52.
- Jokinen, K. (2001). Koulu neuvoteltavana. Nuorisotutkimus 19 (4), 3–16.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.

- Kannas L. Kolme arvoitusta – terveys, kasvatus, inhimillinen kasvu ja kehitys. 1994
Teoksessa H. Peltonen (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki:
Opetushallitus: 52.
- Kettunen, T., Ihalainen, J. & Heikkinen. H. 2001. Monimuotoinen sosiaaliturva. 3. uudistettu
painos. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos.
Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kolu, U. 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa A. Berghäll, K. Båsk, K. Harra, R. Itälä,
E. Lahdes, M.-L. Nissilä, & C. Åminne (toim.), Elinikäinen oppija Livslångt lärande. Juva:
WS Bookwell Oy, 107–126.
- Konu A. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteiden laitos 2002;
887.
- Konu, A & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. Health Promotion
International 17 (1), 79–87.
- Kuntu K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. Työterveyslääkäri 27
(1):21–24.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta
syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja
elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
Tutkimuksia 26.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012.
Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja
Pohjoismaissa 1994 – 2010 - WHO-koululaistutkimus (HSBC). Koulutuksen
seurantareportti 2012: 8.

- Lagerspetz, E. 2011. Hyvinvoinnin filosofia. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2002. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 12–41.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylä: SoPhi.
- Liikanen, A. & Moisio, M. 2000. Oppilaan käsitys opetusharjoittelijan roolista harjoittelukoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 18.6. 2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10656>.
- Maslow AH. A theory of human motivation. *Physiol Rev* 1943; 50:370–396.
- McGrillvray, M. & Clarke M. 2006. Human well-being. Concepts and measures. Teoksessa M. McGrillvray & M. Clarke (toim.) Understanding human well-being. New York: United Nations University Press, 3 – 16.
- McNair, R. & Johnsson, HD. 2009. Perceived School and Home Characteristics as Predictors of School Importance and Academic Performance in a Diverse Adolescent Sample. *North American journal of psychology* 11 (1), 63–84.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen M. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7 – 11.
- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Paino salama Oy, 9 – 19.
- Nichols, S. L. 2008. An Exploration of Students' Belongingness Beliefs in one Middle School. *Journal of Experimental Education* 76 (2), 145–169.

- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1398.
- Opendakker, M-C. & Van Damme, J. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11 (2), 165–196.
- O’ Toole, L. 2008. Understanding individual patterns of learning: implications for the well-being of students. *European journal of education* 43 (1), 71 – 86.
- Paananen, R., Nipuli, S., Kivimäki, H. & Luopa, P. 2013. Lasten, nuorten ja heidän vanhempiansa terveys ja hyvinvointi. Teoksessa M. Pelkonen, T. Hakulinen-Viitanen, M. Hietanen-Peltola & T. Puumalainen (toim.) Hyvinvointia useammille- lasten ja nuorten palvelut uudistuvat. Lasten ja nuorten terveyden ja hyvinvoinnin neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriö 2013.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2014. Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 67, 40 – 51.
- Piispanen M. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 2008.

- Pyhältö K., Soini T. & Pietarinen J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 25, 207–221 doi 10.1007/s10212-010-0013-x
- Raijas. A. 2008. Arjen hyvinvointi ja mahdollisuudet sen mittaamiseen. Kuluttajatutkimuskeskus. Työselosteita ja esitelmiä 110. Viitattu 1.10.2014. http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/5157/2008_110_tyoseloste_hyvinvohyvi.pdf.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2008 – 2009. Teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13 – 54.
- Rimpelä, M. 2010. Kouluhyvinvointi. Teoksessa M. Rimpelä, S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa. Peruseräraportti 2009. Koulutuksen seurantaraportit 2010: 1*.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen. V. 2010. *Opiskelijatutkimus 2010*. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Samdal O. 1998. The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being. University of Bergen. Research Centre of Health Promotion.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research* 13 (3), 383 – 397.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group Processes in the Classroom*. 8. painos. Boston: McGraw–Hill.

- Simpura, J & Uusitalo, H. 2011. Teoksessa (toim.) J. Saari. Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4, 244 – 257.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and teaching* 16 (6), 735–751.
- Spåre, P. 2006. Harjoittelu tekee opettajan. *Opettajankoulutus norsseineen on suomalaisten koulumenestyksen salaisuus. Opettaja* 13 20 – 23.
- Sulander J, Romppanen V. Hyvinvointi koulutyössä ja opiskelussa. Opiskelijoiden hyvinvointia kartoittavan työkalun kehittäminen. Työympäristötutkimuskeskuksen raporttisarja 26:2007. Työterveyslaitos.
- Suldo, S.M., Shaffer, E.J. & Riley, K.N. 2008. A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School psychology quarterly* 23 (1), 56–69. DOI: 10.1037/1045-3830.23.1.56
- Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuudet. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:19
- Syrjäläinen, E. & Meri, M. 2007. Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta. *Käyttätymistieteellisen tiedekunnan julkaisuja* 24.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Tolonen, T. 2001. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing At the Core of Teacher's Professionality. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 276

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vaarama, M., Moisio, P. & Karvonen, S. 2010. Johdanto. Teoksessa (toim.) M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen. Suomalaisten hyvinvointi 2010. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. 2007. Student Perception as Moderator for Student Wellbeing. *Social Indicators Research* 83 (3), 447–463.

Veenhoven, R. 2000. The four qualities of life Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of happiness studies* 1, 74 – 100.

Vuorenpää J. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turun yliopiston julkaisuja sarja C. 2003:199.

Välimaa, R. 2004. Nuorten itsearvioitu terveys ja toistuva oireilu 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa. WHO-koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto: Terveiden edistämisen tutkimuskeskus.

Yliopistolaki 645/ 27.6.1997.

Yliopistolaki 559/ 24.7.2009.

Suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä haastateltava,

Tämä haastattelu on osa Jutta Parviaisen terveystieteiden pro gradu-tutkielmaa. Haastattelun tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemuksia opetusharjoittelijoista. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnin edistämiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Haastatteluun osallistumalla annan lupani siihen, että haastattelu nauhoitetaan ja sitä käytetään tutkimustarkoituksessa kuitenkin niin, että siitä ei voida minua missään vaiheessa tunnistaa. Nauhoitettu aineisto kirjoitetaan tekstiksi ja kerätty aineisto analysoidaan kokonaisuutena. Pro gradun tuloksissa käytetään vain lyhyitä aineistolainoja, joista ei voida yksittäistä henkilöä tunnistaa. Tiedän, että henkilöllisyyteni jää vain tutkijan tietoon ja tutkimuksen jälkeen haastatteluaineisto hävitetään asianmukaisesti.

Olen suostunut haastatteluun täysin vapaaehtoisesti ja voin keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa ilman mitään syytä keskeyttämiselle.

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus ja nimenselvennös _____

Haastattelijan yhteystiedot:

Jutta Parviainen

040-xxxxxxx

jutta.i.e.parviainen@student.jyu.fi

Teemahaastattelun runko

Tutkimuskysymys 1: Millaisia kokemuksia oppilailla on opetusharjoittelijoista?

1. Taustatiedot (vuosiluokka/vuosikurssi, sukupuoli, kuinka kauan opiskellut normaalikoulussa)

2. Opetusharjoittelijat

- Miltä sinusta tuntuu kun koulussa on opetusharjoittelijoita?
 - Mukavaa?
 - Kurjaa?

- Miltä opetusharjoittelijan vaihtuminen tuntuu?
 - Mitä ajatuksia vaihtuminen herättää?

- Kerro vähintään yhdestä hyvästä ja huonosta harjoittelijasta, joita sinulla on ollut opiskelujen aikana

- Miten opetusharjoittelijat ja koulun vakituiset opettajat eroavat toisistaan?

- Millaisen harjoittelijan kanssa tulet parhaiten toimeen
 - Tuntevatko harjoittelijat sinua tai sinä heitä?
 - Millainen suhde sinulla on harjoittelijoihin?

Ylä- ja pääluokat**1. Millaisia kokemuksia oppilailla on opetusharjoittelijoista**

Yläluokka	Pääluokka
Harjoittelijan didaktinen osaaminen	OPETUSHARJOITTELIJAN
Harjoittelijan opettajuus	AMMATILLINEN OSAAMINEN
Harjoittelija oppilaan tukijana ja auttajana	
Harjoittelijamaisuus	
Oppilaslähtöisyyden puute	
Harjoittelijoiden herättämät tunteet	OPETUSHARJOITTELIJAN
Harjoittelijoiden liittyvä arvostus	HERÄTTÄMÄT TUNTEET
Harjoittelijan läheisyys	OPETUSHARJOITTELIJAN
Mahdollisuus tutustumiseen	LÄHESTYTTÄVYYS
Mahdollisuus avun pyytämiseen	
Harjoittelijan persoona	OPETUSHARJOITTELIJOITA
Harjoittelijoiden positiiviset ominaisuudet	KUVAAVAT OMINAISUUDET
Harjoittelijan olemus	
Harjoittelijan tietoisuus itsestä	
Harjoittelijoiden arvioiminen	OPETUSHARJOITTELIJOIHIN
Palautteen antaminen	KOHDISTUVA ARVIOINTI
Oppilaan käyttäytyminen	OPETUSHARJOITTELIJAT OPPILAAN
Ajatukset harjoittelijoista	ITSEREFLEKTION LÄHTEENÄ
Harjoittelijoiden opetustavoista oppiminen	
Koulun positiivinen henki	NORMAALIKOULUN KULTTUURI
Harjoittelijoiden vaihtuvuus koulussa	
Harjoittelijoiden kuuluminen kouluun	