

**"Mut ois se ihan kivaa sillein, et jos niitä ei ois ihan koko
aikaa." - Normaalikoulun oppilaiden ajatuksia opetushar-
joittelijoista sekä näiden vaihtuvuuden merkityksestä
koulussa koettuun turvallisuuteen**

Sannukka Jaatinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jaatinen, Sannukka. 2020. "Mut ois se ihan kiva sillein, et jos niitä ei olis ihan koko aikaa." - Normaalikoulun oppilaiden ajatuksia opetusharjoittelijoista sekä näiden vaihtuvuuden merkityksestä koulussa koettuun turvallisuuteen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 sivua.

Suurin osa opettajankoulutukseen sisältyvistä ohjatuista opetusharjoitteluista toteutetaan yliopistojen alaisuudessa toimivissa harjoittelukouluissa, Normaalikouluissa. Jatkuvasti vaihtuvat opetusharjoittelijat kuuluvat kiinteänä osana Normaalikoulujen koulukulttuuriin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, mitä Normaalikoulun oppilaat opetusharjoittelijoista ja näiden vaihtuvuudesta ajattelevat sekä millainen merkitys harjoittelijoiden vaihtuvuudella on oppilaiden koulussa kokemaan turvallisuuden tunteeseen.

Tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto on kerätty puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla, joihin osallistui yhdeksän Normaalikoulun viidennen luokan oppilasta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Oppilaat näkivät opetusharjoittelijoissa sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Osa koki opetusharjoittelijoiden tuoman vaihtelun mieluisana, kun taas osaa se häiritsi. Suhtautuminen opetusharjoittelijoihin vaihteli ja heidän seurassaan käyttäytyttiin ja toimittiin sekä positiivisemmin että negatiivisemmin kuin oman opettajan kanssa. Oppilaat kokivat koulussa olonsa turvalliseksi, eivätkä he nähneet opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudella olevan merkitystä koettuun turvallisuuden tunteeseen.

Oppilaat näkivät harjoittelijat omaan opettajaan verrattuna keskeneräisinä, epävarmoina ja vieraina, mutta hauskoina. Oma opettaja koettiin tuttuna ja hänen ammattitaitoonsa luotettiin harjoittelijoita enemmän. Turvallisuuden kokemisessa oman opettaja pysyvyys kompensoi harjoittelijoiden vaihtuvuutta.

Avainsanat: harjoittelukoulut, oppilaat, opetusharjoittelu, opettaja-oppilassuhde

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	OHJATTU OPETUSHARJOITTELU	8
	2.1 Ohjattua harjoittelua.....	10
	2.2 Oppilaana harjoittelukoulussa.....	12
3	OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE.....	13
	3.1 Pedagoginen suhde.....	14
	3.1.1 Välittäminen ja oppilaan aito kohtaaminen	18
	3.1.2 Luottamus opettaja-oppilassuhteessa	19
	3.1.3 Opettajan auktoriteetti.....	21
	3.2 Opettaja turvallista oppimisympäristöä luomassa	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	29
	4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	29
	4.3 Tutkimusmenetelmät, aineiston keruu ja eettisyys	30
	4.4 Aineiston analyysi	35
5	OPETUSHARJOITTELIJAT OPPILAIDEN SILMIN	42
	5.1 Harjoittelijat tuovat hauskuutta kouluarkeen	43
	5.1.1 Vaihtelu virkistää ja uusiin ihmisiin on mukava tutustua.....	43
	5.1.2 Harjoittelijat panostavat opetukseen.....	44
	5.1.3 Harjoittelijoista on hyötyä.....	45
	5.2 Negatiivinen näkökulma	45
	5.2.1 Harjoittelijoiden lähteminen surettaa.....	45

5.2.2	Harjoittelijoiden määrä tuntuu suurelta	46
5.2.3	Harjoittelijoiden läsnäolo häiritsee	47
5.2.4	Kokemattomuus ja puutteet opetustaidoissa.....	48
5.3	Harjoittelijat ovat osa normaalia kouluarkea	49
5.3.1	Harjoittelijat eivät eroa omasta opettajasta	49
5.3.2	Harjoittelijat eivät herätä tunteita	50
5.3.3	Harjoittelijoiden vaihtuvuuteen on tottunut.....	51
5.4	Harjoittelijoiden kanssa on erilaista	52
5.4.1	Harjoittelijat ovat erilaisia kuin oma opettaja	52
5.4.2	Harjoittelijat eroavat toisistaan	55
6	OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN OPETUSHARJOITTELIJOIHIN	
	OPETTAJINAAN	56
6.1	Harjoittelijat samalla viivalla oman opettajan kanssa	57
6.2	Suhtautuminen harjoittelijaan ja omaan opettajaan eroaa.....	58
6.2.1	Positiivisempaa harjoittelijan seurassa	58
6.2.2	Sympatia harjoittelijoita kohtaan	60
6.2.3	Välinpitämätön suhtautuminen harjoittelijoihin.....	61
6.2.4	Positiivisempaa oman opettajan kanssa	62
6.3	Suhtautuminen harjoittelijaan vaihtelee.....	63
6.3.1	Suhtautuminen muuttunut aiemmasta.....	63
6.3.2	Suhtautuminen riippuu persoonasta	64
7	KOETTU TURVALLISUUS KOULUSSA.....	64
7.1	Koulussa on turvallista	65
7.1.1	Hyvä ilmapiiri luo turvallisuutta.....	65
7.1.2	Turvallinen fyysinen ympäristö.....	66
7.1.3	Ihmiset tuovat turvaa.....	66

7.2 Pysyvät aikuiset kompensoivat vaihtuvuutta	67
8 POHDINTA.....	68
8.1 Tulosten tarkastelua	68
8.1.1 Oppilaiden suhtautuminen.....	69
8.1.2 Koettu turvallisuus.....	74
8.2 Tulosten merkittävyys.....	75
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuuksia	77
LÄHTEET	82

1 JOHDANTO

Ohjattu opetusharjoittelu on olennainen ja tärkeä osa suomalaista opettajankoulutusta, ja sen historia ulottuu aina 1800-luvun puoleen väliin, kansakoulunopettajaseminaarin perustamiseen saakka (ks. Salo 2017). Ohjattujen harjoittelujen tarkoituksena on antaa opettajaopiskelijoille kattava ja mahdollisimman realistinen kuva opettajan työstä, ja opetusharjoittelussa tulevat opettajat pääsevätkin harjoittelemaan opetustyötä sekä kaikkea siihen kuuluvaa kokeneen ja koulutetun opettajan ohjauksessa (SOOL Ry 2015, 5). Opettajaopiskelijat pitävät opetusharjoittelua suuressa arvossa, sillä sen aikana heillä on mahdollisuus integroida oppimaansa teorian tietoa käytännön työhön (Allen & Wright 2013; Lapinoja 2006; Jyrhämä 2005; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2014).

Suurin osa opetusharjoitteluista järjestetään yliopiston alaisuudessa toimivissa harjoittelukouluissa sekä tietyissä kenttäkouluissa. Harjoittelujaksojen mukaan vaihtuvat opettajaopiskelijat ovat siis kiinteä osa harjoittelukoulujen toimintakulttuuria sekä oppilaiden kouluarkea. Tässä tutkimuksessa haluan selvittää, mitä harjoittelukoulun oppilaat ajattelevat näistä koulussaan näkyvässä roolissa olevista opetusharjoittelijoista, ja kuinka he kokevat näiden suuren vaihtuvuuden. Ohjattua opetusharjoittelua on tutkittu jonkin verran opettajaopiskelijoiden sekä ohjaavien opettajien näkökulmasta (esim. Clarke & Collins 2007; Ferrer-Kerr 2009; Parker 2011, Ulvik & Smith 2011) mutta oppilaiden näkökulma ei ole tutkimuksissa juurikaan päässyt esiin. Oppilaat viettävät suuren osan ajastaan koulussa, joten ei ole lainkaan merkityksetöntä, kuinka he kouluarkensa ja siihen kuuluvat aikuiset kokevat.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkittävässä roolissa oppilaan koulunkäynnin kannalta. Tutkimusten mukaan lämpimät suhteet opettajaan vaikuttavat niin oppilaan oppimistuloksiin, motivaatioon, itsetuntoon ja

käyttäytymiseen (Cornelius-White 2007; O'Connor 2011) kuin yleiseen hyvinvointiinkin (Konu 2002). Onnistuakseen opettajan ja oppilaan välinen suhde vaatii luottamusta (Raatikainen 2011; Troman 2000). Luottamus taas rakentuu hitaasti ja sen mahdollistuminen vaatii osakseen aikaa sekä yhteisen historian (esim. Ilmonen & Jokinen 2002). Onko harjoittelukoulun oppilaiden näin ollen edes mahdollista rakentaa onnistunutta suhdetta jatkuvasti vaihtuviin opetusharjoittelijoihin?

Turvallisuuden tunne on yksi ihmisen perustarpeista ja siksi tärkeää myös koulumaailmassa (esim. Pekki & Tamminen 2002, 58-59). Turvallisuus on hyvän oppimisympäristön keskeisin lähtökohta ja edellytys kaikelle oppimiselle, sillä turvattomuuden tunne ja pelko syövät oppimiseen tarvittavia voimavaroja (Haapaniemi & Raina 2014; Piispanen 2008). Lapsille rutiinit sekä asioiden tuttuus, pysyvyys ja ennakoitavuus tuo turvallisuutta (Tilus 2004, 49, 66, 83). Arjen ennakoitavuus sekä kiireettömyys on merkitty koulutyön tavoitteisiin myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 27). Mutta kuinka rutiinit, asioiden tuttuus ja pysyvyys sekä arjen ennakoitavuus saadaan säilymään koulussa, jossa opetusta antavat aikuiset vaihtuvat jatkuvasti? Entä mikä merkitys opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudella on oppilaiden koulussa kokemaan turvallisuuden tunteeseen?

2 OHJATTU OPETUSHARJOITTELU

Ohjattu opetusharjoittelu kuuluu kiinteänä osana suomalaiseen opettajankoulutukseen. Sen rooli on merkittävä, sillä siihen sisältyy mahdollisuus integroida teoretietoa käytännön työhön (esim. Allen & Wright 2013; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2014). Opettajaopiskelijat kokevat teoriaopinnot irrallisena opettajan käytännön työstä ja muun muassa siksi pitävät opetusharjoittelujen antia suuressa arvossa (Lapinoja 2006; Jyrhämä 2005). Joidenkin opiskelija-arvioiden mukaan jopa 90% kaikesta tarpeellisesta opitaan nimenomaan opetusharjoittelussa (Saloviita 2013). Koulutuksella ja teoretiedolla on tärkeä merkitys, mutta asiantuntijuuden kehittymien kannalta olennaista on se, miten tietoa osaa käyttää. Opitun tiedon ja aikaisemmin hankittujen taitojen soveltaminen uusissa, entisiä muistuttavissa tilanteissa, kehittää asiantuntijuutta. (Jyrhämä 2002, 75.) Opetusharjoittelussa opettajaopiskelijat saavat harjoitella tätä tietojen ja taitojen yhdistämistä kokeneen opettajan ohjauksessa, mikä tekee opetusharjoitteluista erittäin merkittäviä opiskelijan opettajaidentiteetin rakentumisen kannalta (SOOL Ry 2015, 7).

Ohjatun opetusharjoittelun juuret ulottuvat aina 1800-luvun puoleen väliin ja Uno Cygnaeuksen perustamaan kansakoulunopettajaseminaariin saakka. Tuolloin Jyväskylän opettajaseminaarin yhteyteen perustettiin mallikoulu, jossa kansakoulunopettajaksi opiskelevat pääsivät harjoittelemaan koulunpitoa. Samoihin aikoihin sai alkunsa myös normaalilyseojärjestelmä, jossa tulevat oppikoulunopettajat suorittivat auskultointejaan eli harjoittelivat opettamista. Opettajankoulutus siirtyi yliopistojen ja opettajankoulutusta antavien korkeakoulujen yhteyteen peruskoulujärjestelmän tullessa käyttöön 1970-luvulla. Yliopistojen yhteyteen perustettiin harjoittelukouluja, jotka nimettiin normaalilyseojärjestelmän mukaan Normaalikouluiksi. (ks. Salo 2017, 138-140.)

Opetusharjoittelun järjestämisestä vastaavat opettajankoulutusta järjestävät yliopistot. Suurin osa opettajankoulutukseen kuuluvasta opetusharjoittelusta

järjestetään Normaalikouluilla, mutta harjoitteluja järjestetään jonkin verran myös kunnallisilla yhteistyökouluilla. Yliopistolain 88§ velvoittaa yliopistoja pitämään yllä riittävä määrä harjoittelukouluja, joissa tarjotaan opetusta esiopetuksesta lukiokoulutukseen (yliopistolaki 2009/558). Muutoin kukin yliopisto päättää itse opetusharjoittelun järjestämistä koskevista asioista, sillä kaikkia yliopistoja yhteisesti koskevaa ohjeistusta tai linjaa ei ole laadittu. Yliopistot ovat kuitenkin julkaisseet omia ohjeistuksiaan ja artikkelikokoelmia opetusharjoitteluihin liittyen. Esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos on laatinut praktikumikäsikirjan yliopiston ulkopuolisissa kouluissa toimivien opetusharjoittelun ohjaajien kouluttamiseksi (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2014). Myös Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL Ry on julkaissut valtakunnallisen suosituksen opetusharjoittelulle (SOOL Ry 2015).

Opettamisen, opetusmateriaalin laatimisen ja opetuksen suunnittelun lisäksi opetusharjoittelussa on tarkoitus perehtyä mahdollisimman kattavasti opettajan työn muihinkin osa-alueisiin. Ohjattujen harjoitteluiden tarkoituksena onkin antaa kattava ja mahdollisimman realistinen kuva opettajan työstä. (SOOL Ry 2015, 5.) Normaalikoulut poikkeavat kuitenkin koulukulttuuriltaan ”tavallisista” kunnallisista kouluista jo pelkästään opetusharjoittelijoiden vaihtuvien joukkojen jatkuvalla läsnäololla, ja opettajaopiskelijoiden keskuudessa Normaalikouluja onkin kritisoitu siitä, etteivät niissä suoritettavat harjoittelujaksot anna todellista kuvaa opettajan työstä ja tehtävistä muun muassa Normaalikoulujen korkean varustetason ja muiden resurssien vuoksi (ks. Hynönen 2006).

Kritiikkiä on saanut osakseen myös harjoitteluissa saadun ohjauksen laatu, tai ainakin laadun vaihtelevuus. Opiskelijoiden mielestä tuntuu olevan tuurista ja henkilöstä kiinni, minkälaista ohjausta opetusharjoittelun aikana ohjaavalta opettajaltaan saa (ks. esim. Ojanen 2000, 10-11). Ohjaavan opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen laadulla onkin suuri merkitys ohjauksen onnistumisen kannalta. Täytyy kuitenkin muistaa, että ohjaussuhteen vuorovaikutus on kaksisuuntaista, ja molemmat osapuolet vaikuttavat omalla käyttäytymisellään toisiinsa (Jyrhämä 2002, 81).

2.1 Ohjattua harjoittelua

Kuten opetus yleensäkin, on opetusharjoittelu luonteeltaan tavoitteellista toimintaa. Tavoitteet ovat peräisin opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta, ja opiskelija konkretisoi yhdessä ohjaajansa kanssa yleiset tavoitteet omiksi henkilökohtaisiksi kehittymistavoitteikseen. Ilman tavoitteellisia päämääriä toiminta harjoittelussa saattaa jäädä epämääräiseksi ja tuottaa myös pettymyksiä. (Syrjäläinen ym. 2014.) Opetusharjoittelun ohjauksen keskeisenä tarkoituksena on edistää opiskelijan pedagogisen ajattelun ja toiminnan laadun kehittymistä (Blomberg ym. 2009, 31) sekä huolehtia, että harjoittelussa saadut kokemukset johtavat ammatilliseen kasvuun (Kaneko-Marques 2015, 66). Näin ollen myös ohjauksen on oltava luonteeltaan tavoitteellista (Syrjäläinen ym. 2014).

Ohjauksen laadussa ja onnistumisessa ohjaajalla on suuri merkitys. Harjoittelun ohjaajan tulee olla kokenut, ammattitaitoinen, ohjaajakoulutuksen saanut sekä motivoitunut opiskelijoiden ohjaamiseen. Harjoittelulle asetettujen tavoitteiden toteutumisen sekä ammatillista kehitystä tukevan, rakentavan palautteen antamisen kannalta ohjaajan pätevyys on ensisijaisen tärkeää (SOOL ry 2015, 7, 9-10). Asiantuntijuus, siihen liittyvä tiedonhallinta sekä omat opettamisen taidot ovat ohjaajan perusedellytyksiä. Onnistuakseen ohjaussuhde vaatii kuitenkin laadukasta vuorovaikutusta, jonka syntymisessä keskeistä on ohjaajan asenne työhönsä sekä hänen kunnioituksensa ja avoimuutensa opiskelijaa kohtaan. (Jyrhämä 2002, 90.) Ohjaajan vastuulla on ilmapiirin sekä turvallisuutta ja luottamusta herättävien järjestelyjen ja toimintatapojen luominen (Syrjäläinen ym. 2014). Ohjaajat ja opiskelijat pitävätkin myönteistä ilmapiiriä ohjauksen tärkeimpänä piirteenä. Hyvä ohjaaja on kannustava, empaattinen ja kuunteleva. (Väisänen 2002, 248.)

Opiskelijat eroavat toisistaan sen suhteen, kuinka paljon ja minkälaista tukea ja ohjausta he ohjaajaltaan kaipaavat. Myös ohjaajat eroavat ohjaustyyleistään, ja toisten suosiessa suurempaa ohjausta sekä valmiita neuvoja, toiset kannustavat epäsuoremmalla ohjauksellaan opiskelijoita itse löytämään ratkaisut ongelmien ilmetessä. (Syrjäläinen ym. 2014.) Taitava ohjaaja osaa kuulostella

ohjattavan opiskelijan tarpeita ja mukauttaa toimintansa tilanteen mukaisesti. Näin ollen eri opiskelijat saattavat saada samaltakin ohjaajalta erilaista ohjausta. (Jyrhämä 2002, 81-82.) Kun ohjaajan tyyli vastaa opiskelijan tarpeisiin, on ohjaus tasapainoista ja onnistunutta. Haasteita ohjaussuhteeseen voi syntyä, jos konkreettisia neuvoja kaipaava opiskelija ei niitä ohjaajaltaan saa, tai vastaavasti itseohjautuvalle opiskelijalle niitä tarjotaan hänen mielestään liikaa. (Syrjäläinen ym. 2014.)

Ohjauksen tarkoituksena ei ole vain toistaa ohjaavan opettajan omien mallien mukaista toimintaa, vaan opetusharjoittelija tulee nähdä aktiivisena ja omaaloitteisena toimijana (SOOL Ry 2015, 7). Opiskelijat tekevät itse johtopäätöksiä saamastaan ohjauksesta, ja onkin yksilöstä kiinni, kuinka tarpeelliseksi hän annettujen ohjeiden noudattamisen kokee (Jyrhämä 2002, 81). Neuvot, joiden antajan auktoriteetti perustuu hänen osaamiseensa (a person being an authority), saavat useimmiten enemmän painoarvoa kuin ainoastaan asemaansa perustuvan auktoriteetin omaavan henkilön (a person being in authority) antamat neuvot (Steutel & Spiecker 2000, 325). Jos opiskelija siis pitää ohjaajaansa hyvänä ja taitavana opettajana ja haluaa viedä omaa opettajuuttaankin samaan suuntaan, pitää hän varmasti ohjaajaltaan saamia neuvoja arvossaan.

Opettajat perustelevat usein tekemiään ratkaisuja sekä intuitiivisesti että rationaalisesti, eli opettajan pedagogisen päätöksenteon voidaan sanoa perustuvan sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon. Myös opetusharjoittelun ohjaajan toimintaa ohjaavat teorian tiedon lisäksi hänen käytännön sääntönsä, periaatteensa sekä mielikuvansa. (Jyrhämä 2002, 79, 81.) Onkin siis tärkeää, että ohjaaja tiedostaa ne taustasitoumukset, joihin hänen toimintansa perustuu (Syrjäläinen ym. 2014). Jotta ohjaaja kykenee palvelemaan ohjattavan ammatillista kasvua suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, tulee hänellä olla tietoisesti jäsennetty kasvatustieteellinen teoriapohja sekä syvällisesti ja kriittisesti pohdittu ymmärrys oman kasvatustieteensä perustasta. Jotta ohjaaja pystyy kohtaamaan ohjattavansa objektin sijaan itse toimivana subjektina, täytyy hänen ensin tiedostaa myös oma subjektiivisuutensa. (Ojanen 2003, 123-124.) Opetusharjoittelun ohjaaja joutuu miettimään oman toimintansa perusteita tavanomaista opettajaa

tarkemmin, sillä opiskelijat kysyvät häneltä paljon neuvoja (Jyrhämä 2002, 79). Oman toiminnan perusteleva kehittää opettajan pedagogista ajattelua (Jyrhämä 2002, 79), ja siksi harjoittelussa pyritään siihen, että ohjaajan lisäksi myös opetusharjoittelijat kykenevät perustelevaan toimintaansa ja ymmärtämään, miksi tekevät niin kuin tekevät (Syrjäläinen ym. 2014).

2.2 Oppilaana harjoittelukoulussa

Ohjattua opetusharjoittelua on tutkittu opettajaopiskelijoiden sekä ohjaavien opettajien näkökulmasta, mutta harjoittelukoulun oppilaiden näkökulma tutuu jääneen taka-alalle. Yliopiston harjoittelukoulut poikkeavat kulttuuriltaan jonkin verran ”tavallisista” kunnallisista kouluista. Ehkä näkyvin ero muihin kouluihin verrattuna on juurikin harjoittelukouluissa suuressa roolissa olevat opetusharjoittelijat. He ovat vaihtuvina joukkoina mukana oppitunneilla joko opettamassa itse tai seuraamassa opettajien ja toisten harjoittelijoiden pitämää opetusta. Harjoittelukoulun oppilaat tottuvat koulutaipaleensa alusta asti opetusta antavien aikuisten ja heidän opetustyyliensä vaihtuvuuteen sekä erilaisten aikuisten läsnäoloon niin omassa luokassa kuin koulun käytävilläkin.

Kuosmanen ja Huopainen (2007) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan Hämeenlinnan normaalikoulun oppilaiden, heidän vanhempiansa sekä koulun opettajien käsityksiä harjoittelukoulun koulukulttuurista ja oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Tutkimuksen perusteella oppilaat viihtyivät koulussa hyvin, ja tämä viihtyvyys välittyi koteihin asti. Oppilaat eivät pitäneet kouluaan mitenkään erityisenä, mikä selittyy ainakin osittain sillä, ettei heillä ollut kokemusta muunlaisesta koulukulttuurista. Heille vaihtuvat opetusharjoittelijat ja muut harjoittelukoulun erityispiirteet olivat luonnollinen osa kouluarkea. Tutkimukseen osallistuneet opettajat sekä vanhemmat sen sijaan tunnistivat ja toivat näitä koulun erityispiirteitä enemmän esiin. (Kuosmanen & Huopainen 2007, 65-67.)

Kuosmanen ja Huopaisen (2007) haastattelemat harjoittelukoulun opettajat näkivät koulun kulttuurin erityisyydessä sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvänä puolena nähtiin se, että opettajaopiskelijoiden myötä luokassa on paljon aikuisia

paikalla, mikä mahdollistaa erilaisten opetusmenetelmien sekä eriyttämistapojen monipuolisen käytön. Huonona puolena taas mainittiin koulukulttuuria leimaava harjoittelukoulun rooli ja se, että lukuvuosi rytmittyy eri mittaisten harjoittelujaksojen mukaisesti, eikä spontaaneille aikataulumuutoksille ole tilaa. Opettajat kokivat myös, että heillä itsellään on hyvin vähän aikaa toimia oman luokkansa kanssa. (Kuosmanen & Huopainen 2007, 66.)

Kuosmanen ja Huopaisen (2007) tutkimustulosten perusteella opettajaopiskelijat koettiin sekä positiivisena että negatiivisena osana koulun kulttuuria. Oppilaiden kriittisyys opetusharjoittelijoita kohtaan kasvoi ylemmille luokille mentäessä, mutta opetusharjoittelijoiden vaikutus koulunkäyntiin, sekä positiivinen että negatiivinen, oli vahvemmin esillä vanhempien ja opettajien kuin oppilaiden vastauksissa. Vanhempien ja opettajien vastauksista välittyi myös huoli oppilaiden jaksamisesta, ja he toivoivat omalle opettajalle jäävän enemmän pidettäviä oppitunteja, jotta arkeen saataisiin enemmän pysyvyyttä. Erityisesti opettajat ilmaisivat huolensa sosiaalisilta taidoiltaan heikkoja oppilaita sekä tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsiviä oppilaita kohtaan, sillä opettajien mukaan he voivat kärsiä koulun runsaasta opettajavaihtuvuudesta ja virikkeisyydestä. (Kuosmanen & Huopainen 2007, 68.)

3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN SUHDE

Oppilaiden ajatuksiin ja kokemuksiin opettajistaan vaikuttaa se, minkälaiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu. Harjoittelukoulussa opettajaopiskelijoiden ja oppilaiden välisten suhteiden kehittymiselle haasteita tuo opiskelijoiden vaihtuvuus ja harjoittelujaksojen rajallinen kesto. Onnistuneeseen suhteeseen kuuluva luottamus ei synny hetkessä, vaan vaatii aikaa ja yhteisiä kokemuksia (esim. Ilmonen & Jokinen 2002; Raatikainen 2011). Jotta lapsi voidaan kohdata aidosti ja vastata hänen tarpeisiinsa, tarvitaan hyvää oppilaantuntemusta (esim. de Guzman ym. 2008).

Muodostaessaan suhdetta harjoittelukoulun oppilaisiin opettajaopiskelijoille on kuitenkin etua heidän nuoresta iästään. Nuorisokulttuurin tunteminen tuo opettajaopiskelijoita lähemmäs oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja auttaa heitä karismaattisen auktoriteetin rakentamisessa (Pellegrino 2010, 65). Laurseinin (2006, 65-66) mukaan harjoittelija voikin saavuttaa persoonallisille tekijöille perustuvan auktoriteetin mahdollisesti kokeneempaa opettajaa helpommin. Opettajan persoonalla on vaikutusta oppilaiden kanssa muotoutuvaan vuorovaikutukseen ja suhteeseen (Koski-Heikkinen 2014, 143), mutta myös oppilaan oma persoona, asenne ja suhtautuminen opettajaa kohtaan vaikuttaa siihen, millaiseksi suhde kehittyy.

3.1 Pedagoginen suhde

Koulumaailmassa oppilas solmii monia erilaisia sosiaalisia suhteita. Näistä lapsen koulussa muodostamista suhteista opettaja-oppilassuhteella on hänen hyvinvointinsa kannalta erityisen tärkeä merkitys (Konu 2002, 44). Oppilaan emotionaalisten tarpeiden kannalta on tärkeää voida tuntea koulu turvalliseksi paikaksi, jossa opettaja on kiinnostunut hänen hyvinvoinnistaan. Opettajan asenteesta tulisikin välittyä oppilaita kohtaan tunnettu luottamus, kunnioitus ja huolenpito. Hyvä opettaja auttaa, arvostaa ja kohtelee oppilaita kunnioittavasti, sekä pitää luokassa yllä turvallista ilmapiiriä. (Saloviita 2014, 40, 60.)

Opetustapahtuman aikana opettajan ja oppilaan välille muodostuvaa aitoa ja inhimillistä vuorovaikutussuhdetta kuvataan termillä *pedagoginen suhde* (ks. esim. Kansanen 2004, 75). Opettajan ja oppilaan välinen suhde muotoutuu monista eri tekijöistä ja siinä voidaan nähdä olevan kyse ainakin auktoriteetti-, välittämisen- ja tunnesuhteesta, jotka kietoutuvat toisiinsa (Harjunen 2002, 319). Hämmäläinen ja Kurki (1997, 93) näkevät pedagogisen suhteen ytimenä ihmisyyden arvon korostamisen ja ajatuksen ihmisestä arvona sinänsä. Edellytyksenä hyvälle pedagogiselle suhteelle onkin opettajan ja oppilaan välinen kunnioitus ja arvostus (Uusikylä 2006, 70).

Pedagogisessa suhteessa opettajan myönteinen asenne oppilaita kohtaan korostuu. Harjusen (2009) mukaan opettajien mielestä pedagogisen vuorovaikutussuhteen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat luottamussuhteen rakentaminen oppilaiden kanssa, oppilaiden inhimillinen kohtelu sekä eettinen toiminta, joka ilmenee huolenpitona ja oikeudenmukaisuutena oppilaita kohtaan. Opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa korostetaan tasavertaisuutta sekä oppimisen ohjaamista perinteisen auktoriteetin ja opettamisen sijaan (Vuorikoski 2003, 30). Vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan tulisi molempien olla aktiivisessa roolissa ja osallistua vastavuoroisesti. Kuitenkin opettajan vastuu oppilaan opettamisesta ja vaikuttamisesta oppilaaseen tekee heidän asemistaan eriarvoisia. (Kansanen 2004, 37-40.) Pedagoginen suhde keskittyy lapsen tarpeisiin ja oppimiskykyyn. Tähän liittyy myös kasvatettavan sivistyskykyisyys ja -oikeus, mihin perustuen kasvattajan tulisi siis pitää kasvatettava tasavertaisena, mutta kuitenkin sivistettävänä yksilönä. (Siljander 2005, 76.)

Pedagogisesta suhteesta puhuttaessa liitetään siihen usein ajatus pedagogisesta rakkaudesta ja kiintymyksestä. Käsitteillä kuvataan opettajan pyrkimystä ja halua tehdä parhaansa lapsen hyväksi, ymmärtää hänen elämismaailmaansa ja tukea häntä. Luotettavaan, hyväntahtoiseen ja arvostavaan henkilöön voi lapsi kiinnittyä ja luoda pedagogisen suhteen. (Juutilainen 2009, 261.) Pedagoginen rakkaus voidaan nähdä pedagogisen suhteen ytimenä (Kansanen 2004, 70) ja siihen perustuva luottamus, jonka pohjalle pedagoginen auktoriteetti ja kunnioitus rakentuvat, taas kaiken pedagogisen vaikutuksen edellytyksenä (Hämäläinen & Kurki 1997, 90).

Koska kaikki opetus perustuu vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuvaan kohtaamiseen, on opetuksen ytimessä kohtaamisen laadukkuus (Uusikylä & Atjonen 2005, 240). Kaikkein tärkeimmäksi oppimistuloksiin vaikuttavaksi tekijäksi onkin havaittu opettaja. Opettajan merkitys on keskimäärin tärkeämpi kuin oppilaaseen tai hänen kotitaustaansa liittyvät asiat tai kouluun ja opetusmenetelmiin liittyvät tekijät. (Saloviita 2013, 38.) Opettaja-oppilassuhteiden toimiminen on merkityksellinen tekijä lapsen oppimisen lisäksi myös koko opetuksen onnistumisen kannalta (Virta & Lintunen 2012, 31). Esimerkiksi Cornelius-Whiten

(2007,134) tutkimuksen mukaan lämpimät suhteet opettajaan vaikuttivat suoraan oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymiseen sekä hyviin matemaattisiin ja verbaalisiin saavutuksiin, mutta myöskin heidän osallisuuteensa, tyytyväisyyteensä, itsetuntoonsa, motivaatioonsa ja sosiaalisiin suhteisiinsa koulussa. Hyvän opettaja-oppilassuhteen on havaittu olevan yhteydessä myös esimerkiksi oppilaan koulussa kokemaan turvallisuuteen (ks. Wentzel 2009; Konu 2002) sekä opettajaan kohdistuvaan luottamukseen (ks. Raatikainen 2011).

Oppimisen lisäksi hyvällä suhteella opettajaan on vaikutusta myös oppilaan käytökseen. O'Connorin ym. (2011) tutkimuksessa positiivinen opettaja-oppilassuhde suojeli ja ennaltaehkäisi oppilaan sisäänpäin kääntynyttä ongelmakäyttäytymistä (internalizing behavior), kuten masentuneisuutta ja vetäytymistä. Myös oppilaan ulospäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen (externalizing behavior), kuten yliaktiivisuus, impulsiivisuus ja aggressiivisuus, oli hyvin vähäistä suhteen opettajaan ollessa hyvä. (O'Connor, Dearing & Collins 2011, 120, 148-150.) Myös Cornelius-Whiten (2007, 134) tutkimuksessa lämmin suhde opettajaan vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä. Lisäksi se ehkäisi myös koulun keskeyttämistä. Lapselle, joka ei kotona saa tarvitsemaansa huolenpitoa ja rakkautta, voi positiivinen suhde opettajaan olla erityisen tärkeä. Opettajan huolenpito voi parhaassa tapauksessa muodostua tekijäksi, joka pysäyttää oppilaan kielteisen kehityksen. (Saloviita 2014, 61.)

Opettajan tyyli antaa palautetta oppilaalle vaikuttaa heidän väliseen pedagogiseen suhteeseen. Oppilas saattaa ajatella opettajan palautteen kertovan, pitääkö opettaja hänestä vai ei, ja opettajan antama kritiikki oppilaan epäonnistuksessa voikin heikentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. (Skipper & Douglas 2015.) Oppilaan koulutyöstään saama arvostus niin vanhemmilta, opettajalta kuin koulutovereiltakin on erittäin tärkeää, jotta opiskelu voisi olla merkityksellistä (Konu 2002, 45-46). Oppilaan saama rohkaiseva ohjaus vahvistaa hänen luottamustaan omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovatkin keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. (POPS 2014.) Joissain tapauksissa myönteisen palautteen antaminen on helpompaa kuin toisissa. Yksi

opettajien ammatillisista haasteista onkin jakaa aidosti myönteistä palautetta alisuoriutuville oppilaille ja varsinkin heille, joiden oppimisprosessi on häiriintynyt tai jopa pysähtynyt. Tällöin on tärkeää, että opettaja ammatilliseen vuorovaikutukseen perustuen irrottaa vuorovaikutuksen mahdollisimman paljon omista tarpeistaan, jotta oppilaan kannalta turvallista kiintymyssuhdetta on helpompi rakentaa. (Haapaniemi & Raina 2014, 79.)

Vaikka opettajan omalla toiminnalla onkin suuri vaikutus opettaja-oppilassuhteessa, on myös oppilaiden persoonallisuuspiirteillä merkitystä siinä, millaiseksi suhde muodostuu. Hyvää pedagogista suhdetta ennustavat oppilaan sopeutuvaisuus, opettajamyönteisyys, tunnollisuus sekä suostuvaisuus, sillä nämä piirteet lisäävät läheisyyttä ja vähentävät ristiriitoja opettajan kanssa. (Zee, Koomen & Van der Veen 2013.) Lisäksi yleisemmin läheisen suhteen opettajan kanssa saavuttavat rohkeat ja itseohjautuvat oppilaat (Rudasill 2011). Sen sijaan vähäisempää läheisyyttä opettajat kokevat oppilaisiin, jotka ovat pidättyväisiä tai vilkkaita. Vilkkaiden oppilaiden kanssa myös ristiriitoja koetaan olevan enemmän. (Thijs & Koomen 2009.) Kaikista haastavinta suhteen luominen on kuitenkin oppilaisiin, joilla on ongelmia käytöksessään. Oppilaan huono käytös ei johda ainoastaan huonompaan opettaja-oppilassuhteeseen vaan myös oppituntien laadun heikkenemiseen, opettajan emotionaalisen tuen vähenemiseen ja luokan huonompaan hallintaan. Luokan huono hallinta taas heikentää myös oppilaiden välisten suhteiden laatua. (Hoglund, Klinge & Hosan 2015.)

Luokan yhteisöllisyyden kasvamisen perustana on opettajan ja oppilaan välinen suhde, jossa oppilas voi kokea olevansa hyväksytty, tarpeellinen ja merkityksellinen omana itsenään. Tämä edellyttää avointa keskustelua sekä rakentavan palautteen jakamista ja vastaanottamista. (Uusikylä & Atjonen 2005, Veivo-Lempinen 2009) Tärkeää on muistaa, että jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on, ja aivan jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. (POPS 2014, 15.)

3.1.1 Välittäminen ja oppilaan aito kohtaaminen

Toisesta ihmisestä välittämistä (*caring*) kuvataan usein erilaisilla teoilla, joiden kautta välittäminen ilmenee. Salovaara ja Honkonen (2011) kertovat välittämisen olevan muun muassa toisten huomioimista, kiinnostusta toista kohtaan, kuuntelemista, lohduttamista, rohkaisemista, kannustamista, opettamista, auttamista sekä surujen ja murheiden jakamista (Salovaara & Honkonen 2011, 53). Noddings (2005, 15-17) kuitenkin painottaa, ettei välittäminen ole joukko tiettyjä toimintatapoja, vaan suhteessa olemista. Hän kuvaa välittävää suhdetta kahden ihmisen välillä olevana yhteytenä. Molempinpuolisen välittävän ihmissuhteen luominen vaatii paljon toisen kuuntelemista sekä halua yllättyä ja oikaista käsityksiämme kuulemamme perusteella (James 2012, 167).

Koulussa välittäminen voi ilmetä sekä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa että oppilaiden vertaissuhteissa. Välittävän suhteen muodostaminen oppilaisiin vaatii opettajalta riittävän hyvää oppilaantuntemusta, jotta hän kykenee kuuntelemaan, ymmärtämään ja vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, toiveisiin ja hankaluuksiin (de Guzman ym. 2008, 495). Opettajilla voi kuitenkin olla jo ennakoon käsityksiä, kuinka oppilaista tulee pitää huolta ja osoittaa heille välittävää. Usein nämä ennako-oletukset ohjaavat opettajan toimintaa sen sijaan, että hän näkisi ja kuulisi oppilaan todelliset tarpeet. (James 2012, 166-167.) Aidosti välittävät opettajat kuuntelevat ja vastaavat heidän eri oppilailleen eri tavoilla (Noddings 2005, 19).

Woolfolk jakaa opettajan välittämisen akateemiseen (academic) ja henkilökohtaiseen (personal) välittämiseen. Akateeminen välittäminen ilmenee korkeiden, mutta järkevien odotusten asettamisena ja auttamisena näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Henkilökohtaista välittämistä opettaja osoittaa olemalla kärsivällinen, kunnioittava, humoristinen, halukas kuuntelemaan sekä kiinnostunut

oppilaidensa asioista ja henkilökohtaisista ongelmista. (Woolfolk 2007, 82-83.) Voidaan siis sanoa, että opettajan välittäminen on periksiantamattomuutta oppilaiden ja heidän oppimisensa suhteen, mutta samalla ystävällisyyden harjoittamista ja opettamista luokkahuoneessa (Davis, 2003).

James (2012) mainitsee useissa tutkimuksissa löytyneen paljon tietynlaisia opettajan toimintatapoja, jotka oppilaat kokevat välittämisenä. Siitä huolimatta tutkimukset toistensa jälkeen paljastavat, että oppilaat pitävät opettajaa sitä välittävämpänä, mitä henkilökohtaisempi ja läheisempi hänen suhteensa oppilaaseen on. (James 2012, 166.) Jamesin löydökset tukevat myös Noddingsin (2005) ajatusta välittämisestä kahden ihmisen välisenä suhteena. Mitä läheisempi ja henkilökohtaisempi suhde opettajalla on oppilaaseen, sitä herkemmin hän aistii oppilaan tarpeet ja pystyy vastaamaan niihin tarkoituksenmukaisesti. Toisin sanoen sitä aidommin hän pystyy oppilaastaan välittämään.

3.1.2 Luottamus opettaja-oppilassuhteessa

Opettajan ja oppilaan välinen kasvatussuhde vaatii onnistuakseen luottamusta (Troman 2000, 335). Raatikainen (2011, 21) toteaa luottamuksen olevan välttämättömän tekijä onnistuneen suhteen sekä toimivan vuorovaikutuksen muotoutumisessa. Myös Saloviita (2014, 52) on samoilla linjoilla kirjoittaessaan aikuisen pysyvän ohjaaman lasta parhaiten rakentamalla tähän hyvän ja luottamuksellisen suhteen. Opettajan onkin tärkeää pohtia, kuinka hän voisi omalla toiminnallaan edistää ja mahdollistaa luottamuksen rakentumista hänen ja oppilaidensa välille.

Luottamus näyttäytyy koulussa monin tavoin. Se voi ilmetä esimerkiksi oppilaan oikeudenmukaisuuden tunteena, asioiden ennustettavuutena sekä erilaisina positiivisina tuntemuksina (Raatikainen 2011, 3). Luottamuksen rakentamisessa opiskelijan autonomisuuden kunnioittamisella, yleisellä mielihyvällä sekä opettajan asiantuntijuudella on merkitystä (Tuomola-Karp 2005, 182;190;193). Myös henkilön pätevyyttä (competence) voidaan pitää eräänä luottamusta lisäävänä tekijänä koulussa. Tällä tarkoitetaan sitä, että henkilöä pidetään luotettava, sillä hänen uskotaan kykenevän suoriutumaan hänen roolilleen asetetuista

tehtävistä. (Brewster & Railsback 2003, 10-11; Tschannen-Moran & Hoy 2000, 557-558.) Opettaja voi siis olla mukava ja hyvää tarkoittava, mutta jos hän ei osaa opettaa tai pitää luokassa yllä järjestystä, voi se herättää oppilaissa epäluottamusta. Myös vuorovaikutuksen neuvottelevuus sekä ihmisten keskinäinen tuttuuden tunne ja kunnioitus vaikuttavat koulumaailmassa merkittävästi luottamuksen rakentumiseen (Raatikainen 2011, 61-62).

Raatikaisen (2011) tutkimuksessa oppilaiden luottamuskokemukset opettajien kanssa liittyivät suurelta osin opettajan tuntemiseen ja turvalliseen läsnäoloon. Toisen ihmisen tunteminen ja sen merkitys koettiin luottamuksen kannalta hyvin tärkeänä asiana, ja oppilaat kuvailivatkin luotettavan opettajan olevan sellainen, jonka he tuntevat hyvin tai jonka he ovat tunteneet jo kauan. Opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen kuvattiin syntyneen monien yhdessä vietettyjen vuosien tuloksena. (Raatikainen 2011, 89;99;152.) Luottamuksen mahdollistuminen vaatiikin osakseen aikaa ja yhteisen historian (ks. esim. Ilmonen & Jokinen 2002).

Myös ihmisten kokema turvallisuuden tunne on tärkeässä roolissa luottamuksen rakentamisessa (Bryk & Schneider 2003, 40-45). Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi, hän kykenee vapaammin olemaan oma itsensä ja luottamaan toisiin (Cantell 2010, 22). Turvallisuuden tunne kulkee käsi kädessä tuttuuden ja ennustettavuuden kanssa. Ennakoidut asiat tuntuvat ihmisistä luotettavammilta kuin ennakoimattomat tai vaikeasti ennakoitavat asiat (Lagerspetz 1998, Raatikaisen 2011, 62 mukaan). Myös Raatikaisen (2011, 112) tutkimat oppilaat kokivat pystyvänsä luottamaan opettajaan silloin, kun tämän vuorovaikutus- ja pedagogiset taidot sekä tapa toimia olivat oppilaille tuttuja ja turvallisia, eli kun opettaja käyttäytyi rooliodotustensa mukaisesti.

Koska tuttuus ja ennakoitavuus ovat luottamuksen synnyn kulmakiviä, aiheuttaa niiden puuttuminen koulussa vastaavasti epäluottamusta. Muutokset, roolien ja tehtävien epäselvyys sekä kommunikoimattomuus ovat omiaan lisäämään epäluottamusta kouluyhteisön sisällä (Raatikainen 2011, 61). Myös huonosti informoitu, ylhäältä alaspäin tapahtuva päätöksenteko sekä vähäinen tuki, koulujen epätasainen rahoittaminen, opettajien eristäminen ja heidän suuri

vaihtuvuus synnyttävät epäluottamusta (Brewster & Railsback 2003, 16-17). Opettajien vaihtuvuus nousi myös Raatikaisen (2011) tutkimien oppilaiden vastuissa merkittäväksi epäluottamusta luovaksi tekijäksi. Opettajien vaihtuvuuden koettiin lisäävän asioiden ennustamattomuutta ja haastavan tärkeäksi koetua ihmisten tuntemista, mikä vaikutti suuresti oppilaiden luottamuskokemuksiin koulussa. Myös opettajan ammattitaidon takia koettiin epäluottamusta, varsinkin jos opettaja käyttäytyi rooli-odotustensa vastaisesti. (Raatikainen 2011, 96-97;149.)

Luottamus on siis tärkeä osa onnistuneessa kasvatussuhteessa. Se ei ole kuitenkaan yksipuolisesti oppilaan puolelta opettajaa kohtaan suuntautuvaa luottamusta, vaan luottamuksen tulee olla kaksisuuntaista. Opettajan on vaikeaa opettaa kunnolla oppilaita, joihin hän ei luota, ja vastaavasti oppilaat eivät pysty oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla, jos luottamus opettajaa kohtaan puuttuu. (Davis & Dupper 2004, Raatikaisen 2011, 111 mukaan.) Ei siis riitä, että oppilas luottaa opettajaan, vaan hänen emotionaalisten tarpeiden kannalta on tärkeää, että opettajan asenteista välittyy myös oppilasta kohtaan tunnettu luottamus ja kunnioitus (Saloviita 2014, 40).

3.1.3 Opettajan auktoriteetti

Yksi opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä koko luokan opiskeluympäristöön ja ilmapiiriin vaikuttava tekijä on opettajan auktoriteetti. Sanakirjoissa auktoriteetti määritellään usein joko arvo- ja määräysvallaksi tai asiantuntemukseksi ja vielä tarkemmin erityisesti viranomaisen arvo- ja määräysvallaksi sekä asiantuntemukseksi (Nuutinen 2000, 177). Auktoriteettikäsitettä tulkitaan usein yksipuolisesti, ja sen ajatellaan rajoitetusti viittaavan kontrolliin ja keinoihin pitää yllä kuria (Macleod, MacAllister & Pirrie 2012, 493-495; Pace & Hemmings 2006, 2, 6-7). Auktoriteettia ei kuitenkaan voi rajata tarkoittamaan pelkästään ominaisuutta tai voimaa, jota ilmennetään komentamalla tai asettamalla seuraamuksia. Sen sijaan auktoriteetti tulisi nähdä osapuolten välisenä suhteena. (Metz 1978, 26; Pace & Hemmings 2006, 1.)

Auktoriteettisuhde rakentuu ja ilmenee ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Harjunen 2002, 8; Vikainen 1984, 11). Näin ollen auktoriteettisuhteen syntymiseen tarvitaan vähintään kaksi henkilöä, sillä ihmisellä ei voi olla auktoriteettia itseensä (Puolimatka 2010, 255). Jotta auktoriteettisuhde voi rakentua, täytyy auktoriteettiasemassa olevan saada arvonanto auktoriteetin kohteelta, eli auktoriteetin kohteen tulee tunnustaa auktoriteetin kantajan olevan itseään etevämpi auktoriteetin alalla (Kyriacou 2009, 101; Vikainen 1984, 14–15). Saloviidan (2007, 50) mukaan auktoriteetti onkin sosiaalinen suhde, jossa toiset henkilöt johtavat ja toiset suostuvat seuraamaan johtajaa. Auktoriteettia voidaan siis pitää osana ihmisten välisiä valtasuhteita (Jyrhämä 2002, 52).

Opettaja tarvitsee auktoriteettia oppilaiden motivoimiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen (Blomberg 2008, 18). Opettajalla voidaan nähdä olevan auktoriteettia silloin, kun oppilaat toimivat hänen ohjeidensa ja käskyjensä mukaisesti (Saloviita 2007, 47). Vastaavasti oppilaiden tottelemattomuus on merkki opettajan riittämättömästä tai puuttuvasta auktoriteetista (Blomberg 2008, 18). Auktoriteetti ei synny kuitenkaan pakottamisesta, vaan oppilaiden suostumuksesta totella (Pace & Hemmings 2006, 2, 5). Jotta oppilaat ottaisivat vastuuta omasta oppimisestaan ja käyttäytymisestään, täytyy opettajan varmistaa, että luokassa vallitsee kannustava ja oppimista edistävä ilmapiiri. Opettajan auktoriteetti luo pohjaa hyvän työrauhan saavuttamiselle (Saloviita 2007, 47, 52) ja perustan tehokkaalle oppimiselle (Kyriacou 2009, 101).

Opettajan auktoriteetti voi perustua eri lähtökohtiin ja ilmetä erilaisin tavoin. Jos auktoriteetissa ja vallankäytössä nojaututaan muodolliseen arvovaltaan ja perinteisiin rooleihin, voidaan puhua 'traditionaalisesta' auktoriteetista. Silloin oppilaat noudattavat opettajan käskyjä ja ohjeita, koska näin kuuluu heidän rooli-odotustensa mukaisesti toimia. (Saloviita 2013, 158.) 'Rationaalisesta auktoriteetista' puhutaan silloin, kun auktoriteetin kohteet näkevät ohjeiden noudattamisen järkevänä ja perusteltuna. Koulussa oppilaat saattavat siis toimia opettajan ohjeiden mukaisesti sen vuoksi, että he tietävät hyötyvänsä siitä. Opettajan rationaalinen auktoriteetti rakentuu hänen tietämyksestään ja aineenhallinnastaan. (Saloviita 2007, 54-55.) Kaikista tärkeimpänä voidaan pitää kuitenkin

opettajan 'karismaattista auktoriteettia'. Se perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan ja sen myötä kunnioittavat ja kuuntelevat häntä sekä noudattavat hänen toiveitaan. (Saloviita 2013, 161; Saloviita 2007, 54-55.) Opettajan luonteella onkin merkittävä rooli auktoriteetin synnyssä (Hemmings 2006, 137-138).

Opettajalla on tietynlaista auktoriteettia jo virka-asemansa puolesta. Sen lisäksi hänen määräysvallan oletetaan perustuvan myös asiantuntemukseen. (Nuutinen 2000, 179.) Kuitenkin opettajan auktoriteetti riippuu paljon hänen omasta toiminnastaan. Oman persoonansa ja vuorovaikutustaitojensa kautta opettaja rakentaa toimivaa ilmapiiriä sekä onnistuneita opetus- ja kasvatustilanteita, mikä rakentaa ja vahvistaa hänen auktoriteettiaan. Opettajan persoonalla onkin vaikutusta oppilaiden kanssa muodostuvaan vuorovaikutukseen ja sitä kautta myöskin auktoriteettiin. (Koski-Heikkinen 2014, 143.) Opettajan persoonan lisäksi myös hänen kokemuksellaan on merkitystä auktoriteettisuhteen synnyssä. Auktoriteettisuhteen rakentuminen vaatii opettajalta itsetuntemusta, itseluottamusta sekä uskoa omaan tekemiseensä ja oppilaisiinsa. Tämän kaltainen itsevarmuus kehittyy kokemuksen sekä karttuneen ammattitaidon kautta. (Uusikylä 2006, 107.) Kyriacou (2009, 102) mainitseekin, että oppilaat kunnioittavat usein enemmän kokeneita kuin nuoria opettajia juuri kokemuksen tuoman varmuuden vuoksi.

Harjunen (2002 & 2011) kutsuu opettajan sisältötietoon ja opetukseen liittyvään tietotaitoon sekä opettajan ja oppilaan väliseen luottamussuhteeseen perustuvaa auktoriteettia 'pedagogiseksi auktoriteetiksi'. Pedagoginen auktoriteettisuhte luodaan oppilaiden kanssa luokkatilanteen vuorovaikutuksessa, jonka henkeen kuuluvat luottamus, läsnäolo, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Opettajan inhimillisyys, kontaktin saaminen oppilaaseen sekä opetuksen vuorovaikutuksellisuus nousevat oppilaiden kertomuksissa tärkeään rooliin. Oppilaiden arvostuksen opettaja ansaitsee tietojen, taitojen, persoonan ja toiminnan perusteella. (Harjunen 2002, 461-462; Harjunen 2011, 306.)

Harjusen (2011) mukaan pedagoginen auktoriteetti voidaan myös tulkita vuorovaikutuksessa kasvavaksi symboliseksi tilaksi, tavallaan eräänlaiseksi ilmapiiriksi, jossa osapuolet antavat toisilleen mahdollisuuden opettaa, opiskella

ja oppia. Sekä opettajalla että oppilailla on sen muotoutumisessa tärkeä rooli: opettajan vastuulla on vuorovaikutuksen järjestäminen suotuisaksi, ja oppilaiden täytyy puolestaan hyväksyä opettajan pedagoginen auktoriteetti. (Harjunen 2011, 307.)

Vielä muutama vuosikymmen sitten opettajan auktoriteettiasema luokassa oli ehdoton, eikä sitä sopinut kyseenalaistaa. Vaikka aikuisella on yhä edelleen jonkin verran luontaisesti auktoriteettia lapseen nähden, on opettajan nykypäivänä omalla työllään rakennettava sekä ansaittava oma auktoriteettiasemansa luokassa. (Blomberg 2008, 16-18.) Oppilaat eivät enää automaattisesti kunnioita opettajaa, ja he ovat enemmän tietoisia omista oikeuksistaan (Rogers 1998, 5-7). Myöskään opettajan tiedollinen auktoriteettiasema ei ole niin itsestään selvä kuin aikaisemmin. Nykyään oppilailla voi olla monessa asiassa opettajaansa paremmat tiedot tai taidot, ja tämä voi horjuttaa luonnollisestikin opettajan asiantuntija-asemaa. (Macleod ym. 2012, 496.) Opettajan täytyy nykyään siis työskennellä auktoriteettiasemansa eteen jatkuvasti oppilaiden kanssa neuvotellen (Pace ja Hemmings 2006, 2). Oppilaat testaavat opettajan auktoriteettia ja kykyä huolehtia sääntöjen ja rutiinien noudattamisesta. Säilyttääkseen auktoriteettiasemansa opettajan täytyy valvoa ja ohjata johdonmukaisesti sekä oppilaita että myöskin omaa toimintaansa. (Kyriacou 2009, 105-107.)

3.2 Opettaja turvallista oppimisympäristöä luomassa

Turvallisuus on yksi ihmisen perustarpeista. Lapsilla on tarve turvallisuuden kokemiseen myös koulumaailmassa (ks. esim. Pekki & Tamminen 2002, 58-59) ja lasten oikeus turvalliseen oppimisympäristöön on kirjattu myös perusopetuslakiin (29 §). Turvallisuus on hyvän oppimisympäristön keskeisin lähtökohta (Piispanen 2008) ja edellytys kaikelle oppimiselle, sillä oppilaan turvattomuuden tunne ja pelko vievät oppimiseen tarvittavia voimavaroja ja tukahduttavat uteliaisuuden, parhaan oppimisen sisäisen motivaation. (Haapaniemi & Raina 2014, 14, 78). Saloviita (2014, 60) toteaaakin Maslowin (1970) tarvehierarkian pohjalta, että vasta, kun lapsen emotionaaliset tarpeet ovat täyttyneet ja hän kokee olonsa

turvalliseksi, on hän valmis osallistumaan koulutyöhön. Myös Uusikylän (2006, 46) mukaan ihmisen perustarpeista ensin tulevat turvallisuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeet, ja vasta niiden varaan voidaan rakentaa tehokkuus ja itsensä toteuttaminen.

Koulumaailmassa koettua turvallisuutta voidaan tarkastella niin fyysisestä, emotionaalaisesta, sosiaalisesta kuin pedagogisestakin näkökulmasta (Ahonen 2008; Piispanen 2008). Piispanen (2008) tutkimustuloksissa fyysiseen turvallisuuteen liitettiin koulun tilojen ja välineiden turvallisuus sekä oppilaan ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys. Sosiaalinen ja emotionaalinen turvallisuus näyttäytyivät muun muassa henkisen hyvän olon ja turvallisuuden tunteena sekä välittämisen kokemuksena. Myös koulukiusaamattomuus, kiireettömyys sekä hyväksytyksi tuleminen nähtiin sitä edistävinä tekijöinä. Pedagogiseen turvallisuuteen nähtiin liittyvän oppimisen tukeminen, odotusten ja vaatimusten realistisuus sekä turvallisen opettajan pysyvyys. (Piispanen 2008, 176-177.)

Maslow (1970, 41) kirjoittaa lapsen mielestä maailman olevan parempi silloin, kun se on turvallinen, ennakoitava ja järjestyksellinen, eli sellainen, johon lapsi voi luottaa kokematta mitään odottamatonta tai vaarallista. Arjen ennakoitavuus sekä kiireettömyys on merkitty koulutyön tavoitteisiin myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 27). Lapsille rutiinit ja pysyvyys ovat hyvin tärkeitä. Kun tutut toimintatavat ja samankaltaisuus toistuvat koulupäivässä, tulee tilanteista ennakoitavia, mikä luo turvallisuutta. (Tilus 2004, 49, 66, 83.) Myös Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012, 248-249, 251) tutkimuksessa tuttu tavanomaisuus ja samanlaisuus nähtiin merkittävänä osana turvallisuuden kokemista. Toistuvien rutiinien ja pysyvyyden lisäksi koulussa myös sääntöjen ja asetettujen rajojen merkitys on suuri. Erityisen tärkeää on opettajan johdonmukaisuus sääntöjen noudattamisen suhteen. Kun rutiinit, säännöt ja rajat ovat kunnossa, voi lapsi keskittää energiansa oppimiseen. (Tilus 2004, 49,66,83.)

Ahonen (2008, 199) kuitenkin painottaa, ettei turvallista oppimisympäristöä voi rakentaa pelkillä säännöillä ja niiden toteutumista valvomalla, vaan oppilaiden turvallisuuden tunteen muodostumiseen tarvitaan ennen kaikkea välittämisen tunnetta, joka syntyy aikuisten aidosta läsnäolosta. Myös Salovaara ja

Honkonen (2011) nostavat välittämisen ja luottamuksen koulun turvallisuuden osatekijöiksi. Lasten on tärkeä kokea, että heistä välitetään, heihin luotetaan ja että heidät hyväksytään. Turvallisessa luokassa opettaja luo avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin, jossa osoitetaan kiinnostusta ja välittämistä toisia kohtaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 18.) Opettajalla onkin suuri merkitys oppilaan turvallisuuden tunteen muodostumisessa.

Saloviidan (2014, 60) mukaan oppilaiden kuvauksissa hyvästä opettajasta korostuvat muun muassa opettajan huolehtiminen oppilaistaan sekä hänen kykynsä luoda turvallinen ympäristö ilman liikaa ankaruutta. Lahtisen (2014, 50) tutkimuksessa taas 6-luokkalaiset kuvailivat turvalliseksi opettajaa, joka osoittaa välittämistä, on tasainen ja ennakoitavissa sekä toimii ammattimaisesti. Saukkosen (2003, 90-91) mukaan lapset eivät välttämättä mittaakaan opettajan pätevyyttä niinkään hänen kyvyssään opettaa, vaan ennemminkin hänen kyvyssään rakentaa sellainen luokka, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja luontevaksi. Turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden varaan rakentuu opiskelun halu ja oppimisen kyky, ja siksi onkin oleellista, että kaikista oppilaista vältetään (Uusikylä 2006, 50). Jukaraisen ym. (2012, 248-249) tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhteessa välittäminen, luottamus ja myötäeläminen korostuvat jopa valvontaa enemmän turvallisuutta luovana tekijänä koulussa.

On selvää, että opettaja-oppilassuhde heijastuu oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen koulussa (Haapaniemi & Raina 2014, 79). Mitä paremmin oppilaat tuntevat opettajansa, sitä turvallisemmaksi luokan ilmapiiri sekä opettajan ja oppilaiden väliset suhteet kehittyvät. Mitä tutumpi opettaja oppilaille on, sitä turvallisemmalta oppilaista tuntuu lähestyä häntä vaikeidenkin asioiden kanssa. Näin ollen opettajan tutustumiseen ja ryhmäytymiseen käyttämä aika maksaa itsensä takaisin moninkertaisena. (Pollari & Koppinen 2010, 29, 46; Uusikylä & Atjonen 2005, 161.)

Kalalahden (2007, 427) mukaan koulun henkisen tuttuuden ja turvallisuuden puute sekä opettajan ja oppilaan epäonnistunut vuorovaikutus ovat usein oppilaiden opiskeluympäristöön liittyvien huonojen kokemusten taustalla. Huonot, voimakkaat ja turvattomuuden tunnetta aiheuttavat kokemukset jäävät

mieleen pitkäksi aikaa, ja ne saatetaan muistaa hyvin elävästi vielä aikuisenakin. Fischbeinin ja Österbergin (2009) mukaan tällaisia muistiin jääviä tilanteita ovat esimerkiksi oppimistilanteet, joissa oppilaalta vaaditaan enemmän kuin mihin hän todellisuudessa pystyy. Kun oppilaan valmiudet ja opettajan vaatimukset eivät kohtaa, vaikuttaa se negatiivisesti oppimistilanteisiin sekä oppilaan niissä kokemaan turvallisuudentunteeseen. (Fischbein & Österberg 2009, 15, 17, 73.)

Jotta vaatimukset ja oppilaan edellytykset olisivat tasapainossa, täytyy opettajan tuntea oppilaansa ja heidän erityispiirteensä. Oppilaantuntemus ja oppilaan kehitystason huomioiminen ovatkin perusedellytys yksilöllisen ohjauksen onnistumiselle (esim. Piispanen 2008, 159–160). Pedagogista turvallisuutta tuo, kun opettaja on turvallinen ja luotettava sekä osaa asettaa oppilaidensa oppimiselle sopivat päämäärät näiden ominaislaadun tuntemiseen perustuen. Oppilaan kokemaa turvallisuutta edistää, kun opettaja auttaa parhaansa mukaan, ettei oppimisvaikeudet tai jokin koulunkäynnin kannalta epäedullinen erityispiirre estä oppilaan opiskelua, ja se, kun opettaja räätälöi yksilölliset tehtävät yhdessä oppilaan kanssa keskustellen. (Pollari & Koppinen 2010, 48–49, 140.) Oppilaan kokemukset osallisuudesta ja kyvystä vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä ovat nekin osaltaan tärkeitä oppilaan kokeman turvallisuuden tunteen syntymisessä. Jos oppilas ei koe voivansa vaikuttaa tai hän kokee, ettei häneen luoteta, voi hän tuntea turvattomuutta (Jukarainen ym. 2012, 251).

Turvallisuuden sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluu olennaisesti, että jokaisella yksilöllä on oikeus kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöönsä ja kokea tulevaisuutensa siinä arvostetuksi (Hamarus 2006, 211). Koululaisella on oikeus saada onnistumisen elämyksiä sekä arvostusta omana itsenään riippumatta suoriutumisestaan suhteessa muihin. On tärkeää, että oppilas pystyy ajattelemaan, tuntemaan, toimimaan ja myös epäonnistumaan ilman pelkoa, ja että hän voi kysyä opettajalta mitä tahansa ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta. (Uusikylä 2006, 46.) Kiusatuksi tuleminen on yksi suurimmista oppilaiden turvattomuutta aiheuttavista tekijöistä. Siksi opettajan suhtautuminen koulukiusaamiseen on turvallisuudentunteen rakentumisen kannalta merkittävässä roolissa (Jukarainen ym. 2012, 248–249). Tärkeää on myös opettajan oikeudenmukaisuus kaikessa

toiminnassaan. Turvallisessa kouluympäristössä oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, eikä rangaistuksia anneta ilman oikeudenmukaisia perusteluja (Uusikylä 2006, 48.).

Myös Virta ym. (2012) mainitsee kiusatuksi tulemisen ja muiden ihmissuhteisiin liittyvien kielteisten kokemusten aiheuttavan oppilaille eniten turvattomuuden tunnetta koulussa. Näihin oppilaita pelottaviin kokemuksiin liittyy kiinteästi nolatuksi tuleminen sekä huonolta ja osaamattomalta toisten silmissä näyttäminen, mutta myös yksinäisyys sekä tovereiden epäsuosioon joutuminen. Koulu- ja luokkayhteisöjen kiinteys, hyvät sosiaaliset suhteet sekä näistä syntyvä luottamus muodostavat koulunkäyntiin sosio-emotionaalisen ilmapiirin, jonka merkitys turvallisuuden tunteeseen on keskeinen. Jos oppilailla on huolia ja turvattomuutta sosiaalsiin suhteisiin liittyen, heijastuu tämä väistämättä myös koulutyöhön keskittymiseen. (Virta ym. 2012, 120-126.)

Harjoittelukouluissa opetusharjoittelijoiden vaihtuvuus haastaa opetus suunnitelmaankin (POPS 2014, 27) kirjattua arjen ennakoitavuutta. Onkin tärkeää, että opettajaopiskelijat ottavat toiminnassaan huomioon koulussa ja harjoitteluluokassa vallitsevat käytännöt, jotta oppilaille tutut rutiinit säilyisivät heidän kouluarjessaan mahdollisimman muuttumattomina. Erityisen merkityksellistä tämä on pienten oppilaiden kanssa (Syrjäläinen ym. 2014.) Opettajalla, ja harjoittelukouluissa myös opetusharjoittelijoilla on suuri merkitys oppilaan turvallisuuden tunteen syntymisessä. Tärkeintä on, että opetusharjoittelija pyrkii luomaan hyvän, välittävän ilmapiirin, jossa oppilaat voivat kokea olonsa turvalliseksi ja luontevaksi. Sillä, millaisen ilmapiirin opetusharjoittelija luokkaan onnistuu luomaan, on merkitystä oppilaan kokemuksiin ja ajatuksiin harjoittelijasta, sekä siihen, kuinka pätevänä oppilas häntä pitää. (ks. Saukkonen 2003, 90-91.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää yliopiston harjoittelukoulun oppilaiden ajatuksia heitä opettavista opetusharjoittelijoista, sekä näiden määrästä ja vaihtuvuudesta. Opettajankoulutukseen kuuluvaa ohjattua harjoittelua on tutkittu jonkin verran luokanopettajaopiskelijoiden ja heidän ohjaavien opettajien näkökulmasta, mutta harjoittelukoulun oppilaiden näkökulma on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on päästää lapset ääneen ja tuoda esiin heidän ajatuksiaan ja kokemuksiaan kouluarjestaan vaihtuvien opetusharjoittelijoiden kesellä. Lisäksi tarkastelun kohteena on oppilaiden kokema turvallisuuden tunne tässä vaihtuvien aikuisten koulukontekstissa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä oppilaat ajattelevat heitä opettavista opetusharjoittelijoista?
2. Kuinka oppilaat suhtautuvat harjoittelijoihin heidän opettajinaan?
3. Millainen merkitys koulun aikuisten vaihtuvuudella on oppilaiden koulussa kokemaan turvallisuuden tunteeseen?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseeni osallistui yhdeksän harkinnanvaraisesti valittua viidennen luokan oppilasta. Halusin haastatella samoja oppilaita, jotka osallistuivat vuonna 2016 valmistuneeseen kandidaatintutkielmaani. Kandidaatintutkielmani sivusi tämän tutkimukseni aihetta oppilaiden ajatuksista heitä opettavien opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudesta. Aiempien haastattelujen aikaan oppilaat olivat ensimmäisellä luokalla, ja toivoin saavani samat oppilaat mukaan myös tähän tutkimukseeni, jotta voisin muiden tutkimuskysymysten ohella tarkastella mahdollisia muutoksia oppilaiden ajatuksissa neljän vuoden takaisiin tutkimustuloksiin verrattuna.

Myös alkuperäinen otanta kandidaatintutkielmaani varten oli harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti valikoitu. Haastateltavien oppilaiden valinnassa käytettiin hyväksi ennakkotehtävän lisäksi luokanopettajan oppilaantuntemusta, jotta otantaan saatiin monipuolisesti mukaan temperamenteiltaan ja taustoiltaan erilaisia lapsia. Ikätason vuoksi myös oppilaiden sosiaaliset sekä verbaaliset taidot huomioitiin, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman sujuva ja tutkimuksen kannalta tarpeellista informaatiota syntyisi. (ks. Patton 2002, 40, 45-46.) Myös sukupuolten tasavertainen edustus huomioitiin.

Näistä kahdeksasta kandidaatintutkielmaani osallistuneesta oppilaasta seitsemän on mukana tämän tutkimukseni otannassa. Yksi oppilaista oli vaihtanut koulua, joten häntä en tutkimukseeni tavoittanut. Näiden seitsemän oppilaan lisäksi sain mukaan haastatteluihin vielä kaksi vapaaehtoista muuta saman luokan oppilasta. Näin ollen tutkimukseni otanta koostui yhdeksästä viidennen luokan oppilaasta, joista viisi oli tyttöjä ja neljä poikia.

Jo alkuperäistä otantaa kandidaatintutkielmaani varten suunnitellessani pohdin omaa asemaani ja suhdettani haastateltaviin lapsiin. Päädyin keräämään tutkielmani aineiston luokassa, jossa olin koko sen kuluneen lukuvuoden ajan ollut suorittamassa esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoihin liittyvää opetusharjoittelua. Olin siis oppilaille ennestään tuttu ja minulla oli tietynlainen rooli heidän silloisessa kouluarjessaan. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin, kuinka otin yhteisen historian oppilaiden kanssa sekä sen mahdolliset vaikutukset oppilaiden vastauksiin huomioon itse haastattelutilanteissa.

4.3 Tutkimusmenetelmät, aineiston keruu ja eettisyys

Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan käytin aineistonkeruumenetelmänäni haastattelua. Ennen haastattelujen aloittamista tarvitsin kuitenkin kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta haastateltavien oppilaiden lisäksi myös heidän huoltajiltaan. Haastatteluja edeltäneellä viikolla kävin esittelemässä tutkimustani oppilaiden luokassa ja annoin tutkimukseen osallistuville

tutkimuslupalomakkeen sekä tietosuojailmoituksen kotona huoltajien kanssa täytettäväksi ja allekirjoitettavaksi.

Tutkimukseen osallistuvan, ja lapsen kyseessä ollen myös hänen huoltajansa riittävä informointi tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta on tutkimuksen eettisyyden kannalta erittäin tärkeää. Tutkittavan täytyy tietää, mihin hän tarkalleen antaa suostumuksensa. Sisällytinkin tutkimuslupalomakkeeseen informaatiota niin tutkimuksen tavoitteista, taustoista ja aineiston keruusta kuin myöskin aineiston käyttöön ja säilyttämiseen liittyvistä käytänteistä sekä tietojen suojaamisesta. Myös omat ja tutkimuksen ohjaajani yhteystiedot olivat näkyvillä. (kts. Kuula, 2006, 101-116.) Vaikka lapsia tutkittaessa suostumus tutkimukseen on ensin saatava huoltajilta, kuitenkin lopullisen suostumuksen antaa tai on antamatta lapsi itse (Kuula 2006, 148). Siksi koinkin tärkeäksi, että tutkimuslupalomakkeessa on huoltajan allekirjoituksen rinnalla kohta myös lapsen omalle allekirjoitukselle.

Aloitin haastattelut seuraavalla viikolla niiden oppilaiden osalta, joilta huoltajien allekirjoittamat tutkimusluvut olin jo saanut takaisin. Kahden oppilaan tutkimuslupien kohdalla jouduin pohtimaan tutkimuseettisiä kysymyksiä, sillä he ilmaisivat kyllä halunsa osallistua tutkimukseen, mutta heidän tutkimuslupalomakkeensa unohtuivat päivä toisensa jälkeen kotiin. Kuulan (2006) mukaan yhteneviä säännöksiä sille, minkä ikäinen lapsi voi halutessaan osallistua tutkimukseen ilman huoltajan suostumusta, ei ole kansainvälisesti tai Suomeen sisäisesti luotu. Suomessa lastensuojelulain mukaan 12-vuotta täyttäneen lapsen omaa mielipidettä on kuultava häntä koskevissa asioissa, ja tätä lakia soveltaen 12 vuoden ikää voisi pitää rajana myös tutkimukseen osallistumisen itsenäisessä päätöksessä.

Koska nämä oppilaat olivat jo 12-vuotiaita, halusivat osallistua tutkimukseeni, vakuuttivat keskustelleensa tutkimukseen osallistumisestaan jo huoltajien kanssa ja tuovansa kotona olevat jo aiemmin allekirjoitetut lupalaput minulle seuraavalla viikolla, ja koska tutkimuksen aihe ei ollut kovin arkaluontoinen ja haastattelut toteutettiin kouluajan puitteissa koulun tiloissa, päätin haastatella heidät huoltajien kirjallisen suostumuksen väliaikaisesta puuttumisesta

huolimatta (kts. Kuula 2006, 148-150). Korostin oppilaille kuitenkin, etten voi ottaa heidän haastattelujaan mukaan tutkimusaineistooni, jos en huoltajien kirjallista suostumusta saa. Oppilaat pitivät sanansa, ja sain huoltajien allekirjoittamat tutkimusluvut seuraavalla viikolla. Näin ollen kaikki tekemäni yhdeksän haastattelua ovat mukana aineistossani.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäkseni haastattelun sen joustavuuden ja monipuolisuuden vuoksi. Juuri joustavuutensa ansiosta haastattelu menetelmänä sopiikin moniin lähtökohtiin ja tarkoitukseen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Varsinkin lapsia tutkittaessa näin haastattelun etuna muihin aineistonkeruumenetelmiin verrattuna sen, että haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä sekä selventää ilmauksia haastattelun aikana (kts. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelun käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua myös siksi, että tutkimukseni tarkoituksena on selvittää oppilaiden ajatuksia sekä tutkia heidän kokemuksiaan, merkityksiään, käsityksiään ja tuntemuksiaan käsiteltävästä ilmiöstä, ja tähän tarkoitukseen haastattelu menetelmänä sopii erinomaisesti (kts. Patton 2002, 4; Robson 2002; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelumuotona päädyin käyttämään puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Minulla oli valmis haastattelupohja (Liite 3) ja kysyin kaikilta haastateltavilta samat kysymykset lähes samassa järjestyksessä. Tässä mielessä haastattelussani oli myös strukturoidun haastattelun piirteitä. (kts. Hirsjärvi ym. 2004, 197.) Kysymysten järjestystä ja varsinkin muotoilua suunnittelin huolellisesti, jotta kysymysten kieliasu vastaisi lasten kokemusmaailmaa ja saisin tutkimuskysymysteni kannalta tarkoituksenmukaisia vastauksia kuitenkin lapsen vastauksien suuntaa liikaa ohjailematta. Haastattelutilanteiden mukaan muotoilin tarvittaessa kysymyksiä uudelleen toisin sanoin ja kysyin tarkentavia lisäkysymyksiä. Tartuin myös lasten vastauksiin ja esitin niiden pohjalta uusia, täydentäviä kysymyksiä. Tarkentavilla ja täydentävillä kysymyksillä pyrin varmistamaan, että haastateltavan kanssa ymmärrämme toisiamme ja puhumme samasta asiasta. Haastattelijan ja haastateltavan välinen ymmärrys onkin onnistuneen

haastattelun lähtökohta (Rastas 2005, 79), ja lapsiin kohdistuvissa haastatteluissa sen tärkeys korostuu entisestään.

Lasten tutkimisessa on omat haasteensa. Yhteiskunnassa aikuisen ja lapsen välillä on selkeä valta-aseman ero, mikä heijastuu väistämättä myös aikuisen ja lapsen väliseen haastattelutilanteeseen. Aikuisen määräävä asema suhteessa kasvatuksen, suojelun ja huolenpidon kohteena olevaan lapseen on lähtökohta, josta lapsi haastattelutilanteessa puhuu. Vaarana tässä asetelmassa on, että lapsen vastaukset kertovat enemmän siitä, mitä hän olettaa haastattelijan odottavan vastauksilta kuin siitä, miten asiat todellisuudessa lapselle näyttäytyvät hänen omassa elämämpiirissään. (Alasuutari 2005, 152-153.) Lapsen haastattelun vuorovaikutuksessa haastattelijan rooli onkin tärkeä siinä, miten lapsen ääni keskustellussa saadaan esiin (Alasuutari 2005, 145).

Ennen haastatteluja pohdin omaa asemaani lasta haastattelevana aikuisena, mutta myöskin oppilaiden luokan entisenä opetusharjoittelijana. Koska tutkimukseni kohteena on oppilaiden ajatukset opetusharjoittelijoista, tiedostin että oma historiani luokan kanssa saattaa vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Arvelin, että he saattavat pyrkiä miellyttämään minua vastauksillaan ja epäröidä mahdollisten negatiivisten mielipiteiden ilmaisua, jos he näkevät minut osana tutkimuksessa käsiteltävien opetusharjoittelijoiden joukkoa. Siksi koin tärkeäksi haastatteluiden alustuksissa korostaa, etten ole enää opetusharjoittelijan roolissa, enkä arvostele tai loukkaannu negatiivisistakaan kommenteista, vaan olen kiinnostunut aivan kaikista oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista opetusharjoittelijoita koskien. Luottamusta lisätäkseni kerroin haastattelun aluksi myös vielä kertaalleen haastattelun tarkoituksesta ja siitä, kuinka haastatteluaineistoja käytän ja säilytän, sekä painotin, ettei oppilaita voi tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista (ks. Ruusuvuori ym. 2005, 17). Vaikka edellä mainitut seikat oli esitelty jo huoltajien kanssa täytetyssä tutkimuslupalomakkeessa, koin tärkeäksi varmistaa vielä haastattelun aluksi, että haastateltava ymmärtää, mihin on osallistumassa (ks. Alasuutari 2005, 148).

Haastattelut toteutin muutaman koulupäivän aikana koulurakennuksessa erillisessä rauhallisessa tilassa. Haastattelun aluksi pyrin luomaan lämpimän ja

avoimen keskusteluyhteyden oppilaan kanssa ja osoittamaan hänelle aidon kiinnostukseni hänen ajatuksiaan kohtaan. Kuulumisten kysely neljän vuoden jälkeen sekä ensimmäisen kouluvuoden tapahtumien muistelu toimi hyvin keskustelun avauksena. Nauhoitin haastattelut yliopistolta lainatulla mp3-nauhoittimella. Pohdin myös haastattelujen videoimista, mutta koska tutkimukseni ei kohdistu itse haastattelutilanteeseen tai siihen liittyvään vuorovaikutukseen, vaan oppilaiden esiin tuomiin ajatuksiin, koin pelkän äänen tallentamisen riittäväksi. Haastattelun nauhoittamisen jossain muodossa näin kuitenkin itsestään selvänä, sillä se mahdollistaa haastatteluvuorovaikutuksen kulun tarkastelun aineiston analysointivaiheessa. Tämä on tärkeää, sillä haastattelutilanteessa haastattelijan tarkkaavaisuus keskittyy haastateltavaan, ja ilman haastattelun uudelleen kuuntelua haastattelijan oman toiminnan vaikutus haastattelun kulkuun saattaa jäädä huomaamatta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 15.) Valmiit äänitallenteet siirsin nauhurilta talteen yliopiston suojatulle serverille henkilökohtaisen tunnussuojani taakse, minkä jälkeen tyhjensin nauhurin muistin. Näin huolehdin siitä, ettei kenelläkään ulkopuolisella ole mahdollisuutta päästä aineistoon käsiin. Tutkimuksen valmistuttua tuhoan äänitallenteet tietosuojalain ohjeita noudattaen.

Haastattelun toteutusta suunnitellessani pohdin myös ryhmähaastattelun mahdollisuutta, mutta päädyin valitsemaan haastattelun muodoksi yksilöhaastattelun. Koin, että yksittäisen oppilaan henkilökohtaiset ajatukset pääsevät paremmin esille, ja luottamusta haastateltavan ja haastattelijan välille on helpompi rakentaa kahdenkeskeisessä keskustelussa. (ks. Brinkmann 2013, 27.) Vaikka ryhmähaastattelut olisivat voineet nostaa pintaan erilaisia näkökulmia ja ajatuksia, pelkäsin kuitenkin sosiaalisen paineen vaikuttavan oppilaisiin ja enemmistön ajatuksista mahdollisesti poikkeavien mielipiteiden jäävän näin piiloon. Yksilöhaastattelut onnistuivat kaiken kaikkiaan hyvin, ja sain kirjalliseen muotoon muutettuna 50 sivun verran aineistoa analysoitavaksi. Ainoastaan yhden haastattelun aikana oli teknisiä ongelmia, sillä erään oppilaan kohdalla ääninauhuri lakkasi nauhoittamasta kesken haastattelun, minkä huomasin vasta haastattelun lopussa alkaessani pysäyttää nauhoitusta. Koska en tiennyt, mitkä osat

haastattelusta oli saatu talteen, kysyin vielä tutkimuksen kannalta merkittävimmät kysymykset, ja kysymykset, joihin oppilaalla oli ollut eniten sanottavaa vielä uudelleen. Oppilaan toisen kierroksen vastaukset olivat tiivistettyjä versioita hänen alkuperäisistä vastauksistaan, ja osa kysymyksistä jäi käsittelemättä kokonaan. Päätin kuitenkin toistaiseksi pitää haastattelun mukana aineistossani ja tehdä litteroinnin jälkeen lopullisen päätöksen haastattelun käyttökelpoisuudesta.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen, ja aineiston analyysissä käytin sisällönanalyysin keinoja. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja luoda tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2015). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei välttämättä ole tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa tai testata teoriaa ja hypoteesia, vaan sen keskeisimpänä tavoitteena on tutkittavan ilmiön parempi ymmärtäminen (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 2009, 164; Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 20,22), toisin sanoen inhimillisen ymmärryksen lisääminen (Syrjäläinen, Eeronen & Värri 2007, 8). Pelkän yleistämisen sijaan asiaa tai ilmiötä tutkitaan siis syvällisemmin ja aineistoa tarkastellaan monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Patton 2002, 14). Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että laajan otannan sijaan keskitytään tarkkaan ja perinpohjaiseen analyysiin, jolloin suhteellisen pienikin otanta on riittävä tutkimuksen tavoitteiden savuttamiseksi (Eskola & Suoranta 2014, Hirsjärvi ym. 2009, 181; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Laadullisessa tutkimuksessa ihmisen rooli oman elämismailmansa koki-jana, toimijana ja havainnoijana korostuu. Tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja nimenomaan heidän omassa puheessaan ilmenevät tavat kertoa tutkittavasta ilmiöstä. (Ronkainen ym. 2011, 82–83). Tässäkin tutkimuksessa olin kiinnostunut juuri oppilaiden omista subjektiivisista kokemuksista, havainnoista ja ajatuksista koskien heidän kouluarkeaan opetusharjoittelijoiden kanssa.

Aineiston analyysiä lähdin toteuttamaan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista täytyi nauhoitetut aineistot kuitenkin litteroida, eli muuttaa kirjoitettuun muotoon. Litteroinnin tarkkuus riippuu käytetystä tutkimusmetodista sekä tutkimuskysymyksistä. Tarkkuus ja yksityiskohtaisuus on sitä tärkeämpää, mitä enemmän itse vuorovaikutus haastattelutilanteessa on analyysin kohteena. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 16.) Jos kiinnostuksen kohteena ovat enemmänkin haastattelussa esiin nousevat asiasisällöt, ei litteroinnin äärimmäisen tarkka yksityiskohtaisuus ole tarpeen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 425). Koska tässä tutkimuksessa en varsinaisesti tarkastellut haastattelutilanteen vuorovaikutusta, on esimerkiksi intonaatio, puheen tauot, asian kannalta epäoleelliset äännähdykset sekä päällekkäispuhunta jätetty litteroinnissa erikseen merkitsemättä. Keskustelut on kuitenkin kirjattu sanasta sanaan, alleviivaten painotuksia ja käyttäen kaksoissulkuja ilmaisemaan tutkijan huomioita. (kts. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 485). Myös esimerkiksi aineiston tulkintaan vaikuttavat naurahdukset näin tarpeelliseksi merkitä litteroituun tekstiin mukaan.

Sisällönanalyysiä pidetään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuva. Pyrkimyksenä on kuvata ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa ilman, että sen sisältämä informaatio katoaa. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää yksittäisenä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78, Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti induktiiviseen eli aineistolähtöiseen tai deduktiiviseen eli teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (Elo & Kyngäs 2008, Miles & Huberman, 1994). Näiden kahden lähestymistavan välimaastoon sijoittuu abduktiivinen eli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa analyysissä on kytkentöjä teoriaan, mutta se ei kuitenkaan pohjaudu tai nouse suoraan teoriasta (Eskola 2001, 137, 162.) Tämän tutkimuksen analyysissä käytin aineistolähtöistä lähestymistapaa, jonka pyrkimyksenä on luoda tutkimusaineistosta teoreettisia kokonaisuuksia, jolloin aiemmilla tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta aiheesta ei ole merkitystä. Analyysi etenee aineiston ehdoilla induktiivisesti, eli yksittäisestä

yleiseen, eivätkä analyysiyksiköt ole etukäteen suunniteltuja, vaan ne syntyvät aineiston perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.)

Vaikka lähestymistapani olikin aineistolähtöinen, ohjaa tutkijan esiyymmärrys tulkintaa väkisininkin tiettyihin suuntiin, joten analyysi ei voi olla täysin puhtaasti aineistolähtöistä. Tutkijan onkin tärkeää tarkastella omia ennakkokäsityksiään kriittisesti, jotta hän kykenee lähestymään aineistoaan mahdollisimman avoimin mielin. Woodin ja Krogerin (2000, Phillipsin ja Hardyn, 2002 mukaan) mukaan tutkijan avoin suhtautuminen on tärkeää, jotta analyysissa kyetään löytämään ne kategoriat, joita haastateltavat itse puheissaan käyttävät sen sijaan, että aineistoa pyrittäisiin asettamaan valmiisiin kategorioihin (Phillips & Hardy 2002, 10).

Sisällönanalyysin vaiheista, etenemisestä ja terminologiasta ei ole tietynlaista vakiintunutta käytäntöä, ja onkin pitkälti tutkijasta itsestään kiinni, kuinka laadullinen tutkimusprosessi etenee. Tutkijan oma intuitio, järkeilykyky sekä hänen tulkintansa ohjaavat tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja ja päätelmiä. (Metsämuuronen 2006, 202.) Yhdeksi laadullisen tutkimuksen ongelmaksi onkin yleisesti myönnetty, ettei täysin objektiivisiä havaintoja ole olemassa, vaan tutkimusasetelma sekä käytetyt menetelmät ja käsitteet ovat aina tutkijan itsensä asettamia ja näin ollen vaikuttavat tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80; Kiviniemi 2018, 81-82). Tästä syystä tutkijalla on laadullista tutkimusta tehdessä suuri vastuu oman toimintansa reflektoinnista sekä tekemiensä valintojen arvioimisesta ja perustelemisesta. Laadullisessa tutkimuksessa korostuneessa roolissa ovatkin analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisessa analyysissä kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet avataan näkyviin. Myös aineiston analyysin mahdollisia rajoituksia on syytä pohtia vahvuuksien esittelyn ohella. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.)

Laadullinen tutkimus on luova prosessi ja vaatii tutkijalta sekä lukeneisuutta että herkkyyttä omaan aineistoonsa (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia tutkimusongelmaan, ja laadulliselle analyysille onkin tyypillistä aineiston ja tutkimusongelman tiivis vuoropuhelu.

Jotta aineiston kanssa päästäisiin dialogiin, on se ensin opittava tuntemaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13.) Siksi litterointien valmistuttua aloin tutustua aineistooni yksinkertaisesti vain useaan kertaan sitä läpi lukemalla kokonaiskuvan saamiseksi. Seuraavilla lukukerroilla aloin jo hahmottaa usein toistuvia teemoja sekä toisistaan selvästi poikkeavia näkemyksiä. Analyysiprosessi onkin hyvä aloittaa aineiston yksityiskohtaisella tarkastelulla eroja ja yhtäläisyyksiä sieltä etsien (Suoninen 2016, 52–53).

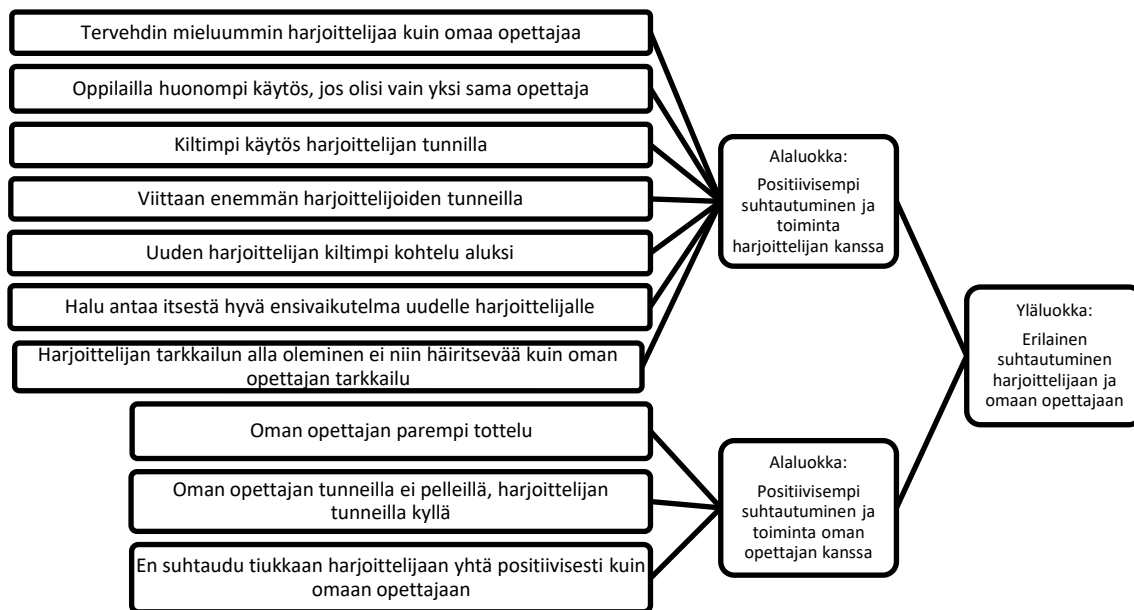
Aineiston työstämisen aloitin keräämällä kunkin haastattelukysymyksen alle kaikki oppilailta kyseiseen kysymykseen saadut vastaukset, sekä vastauksista mahdollisesti seuranneet jatkokysymykset ja niiden vastaukset. Tässä vaiheessa minulla oli siis aina samalla sivulla allekkain kaikki yhteen haastattelukysymykseen liittyvät vastaukset ja keskustelut niiden alkuperäisissä muodoissaan. Tämän jälkeen etenin analyysissäni Milesin ja Hubermanin (1994) esittelemää mallia mukaillen. Analyysissä hyödynsin myös teemoittelua aineistossa ilmenevien kaavojen ja teemojen tunnistamiseen (ks. Braun & Clarke 2006, 6). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston analyysi ei kuitenkaan edennyt suoraviivaisesti, vaan prosessina, jossa tutkimuksen eri vaiheet limittyivät (ks. esim. Alasuutari 2011, 251).

Miles ja Huberman (1994) esittelevät aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa pelkistetään eli redusoidaan. Toisena vaiheena on aineiston ryhmittely eli klusterointi. Kolmannessa vaiheessa luodaan teoreettisia käsitteitä eli aineistoa abstrahoidaan. (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Redusoin oppilaiden ajatuksia kirjatun tutkimustehtävän kannalta olennaiset pelkistetyt ilmaukset tummennetulla fontilla alkuperäisilmauksen alle. Sen jälkeen aloin ryhmitellä samankaltaisia ilmauksia allekkain uudelle tiedostolle. Täysin samanlaisten ilmausten kohdalla merkitsin lukumäärän sulkeisiin ilmauksen perään. Jos ilmaukset erosivat edes pienesti, kirjasin ne vielä tässä vaiheessa erikseen omiksi kohdiksi. Tämän jälkeen aloin hahmotella ja muodostaa alaluokkia kokoamalla samaa tai lähes samaa tarkoittavat ilmaukset omiksi ryhmikseen.



Kuvio 1. Esimerkki alkuperäisilmaisun muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi ja ilmausten sijoittumisesta eri alaluokkiin.

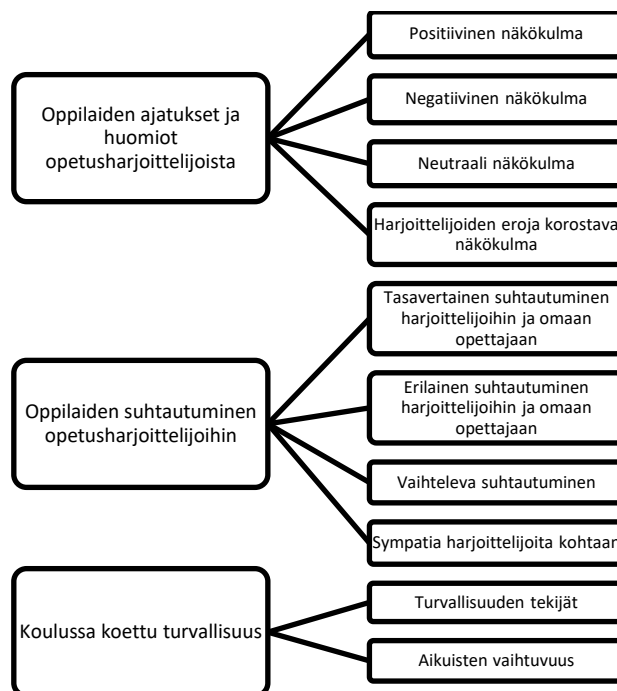
Koska jo aluksi kokosin aina samaan haastattelukysymykseen saadut vastaukset yhteen, ja koska haastattelukysymykseni jakoutuivat tutkimuskysymyksiini mukaisesti kolmeen teemaan, olin jonkinlaista karkeaa ryhmittelyä ja teemoitteluja tehnyt jo ennen aineiston pelkistämistäkin. Oppilaiden vastauksissa kuitenkin tutkimuskysymysten mukaiset teemat sekoittuivat ja limittyivät, joten yhdestä oppilaan ajatuksesta saatoinkin muodostaa useamman pelkistetyn ilmauksen, jotka ryhmittelyvaiheessa sijoittuivat eri alaluokkien alle (Kuvio 1). Osa oppilaiden ilmaisuista oli selkeitä ja niistä oli helppoa muodostaa yhteneviä alaluokkia. Toisten ilmaisujen kohdalla oli tehtävä tulkintoja perustuen asiayhteyteen ja äänensävyyn, jolla haastateltava ajatuksensa ilmaisi, sekä muihin haastateltavan elekielen vihjeisiin. Näiden ilmaisujen kohdalla litterointiin merkityt huomiot haastattelutilanteesta olivat tärkeitä ja tulkintojen luotettavuutta lisäävä apuväline.



Kuvio 2. Esimerkki ala- ja yläluokkien muodostumisesta.

Kun alaluokat alkoivat hahmottua, aloin yhdistellä samojen teemojen alle lukeutuvia alaluokkia yhteen ja näin muodostaa yläluokkia (Kuvio 2). Tämä vaihe oli työläs ja vaati paljon alaluokkien, aineistosta pelkistettyjen ilmausten sekä myöskin alkuperäisilmausten uudelleentarkastelua, -järjestämistä ja ”pyörittelyä”. Vaikeimpia sijoitettavia olivat ilmaukset, jotka olisivat sopineet useammankin jo muodostuneen alaluokan alle ja toisaalta ilmaukset, jotka tuntuivat merkitykseltään olevan täysin irrallisia muotoutuneisiin alaluokkiin nähden. Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja yleistettävyyden sijaan tarkastellaan aineistoa yksityiskohtaisesti, ovat nämä yksittäiset ja irrallisetkin ilmaukset tutkimuksen kannalta tärkeitä huomioita. Jos ilmaus ei pyörittelystä ja pohdinnasta huolimatta sopinut jo muotoutuneisiin alaluokkiin, muodostin siitä oman alaluokkansa.

Analyysiprosessin lopputuloksena aineistosta muodostui tutkimuskysymystenkin mukaisesti kolme pääluokka: Oppilaiden ajatukset ja huomiot opetusharjoittelijoista, oppilaiden suhtautuminen opetusharjoittelijoihin, sekä oppilaiden koulussa kokema turvallisuuden tunne. Nämä pääluokat jakautuivat 10 yläluokkaan. (Kuvio 3.)

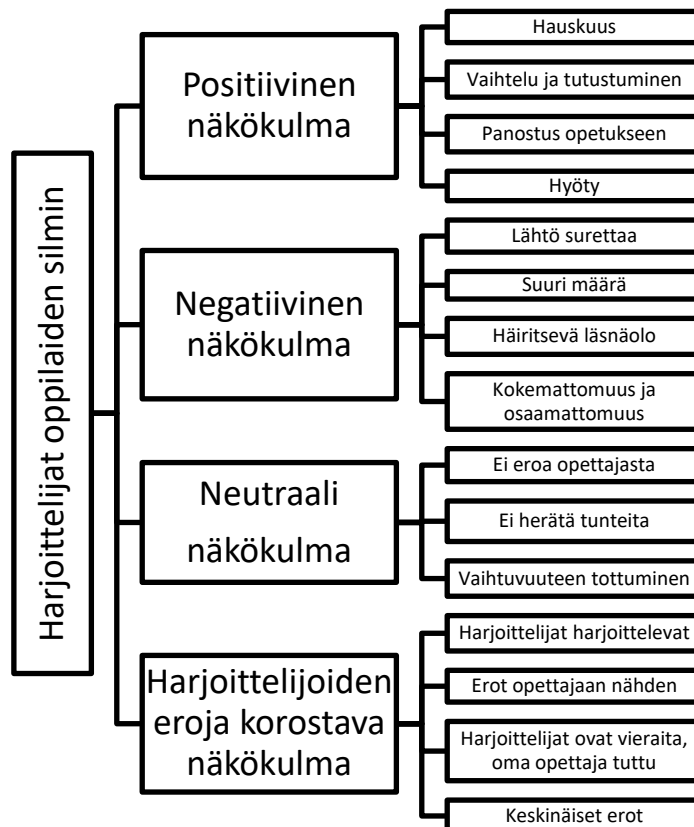


Kuvio 3. Aineiston analyysissä muodostetut pääluokat ja niiden jakautuminen yläluokkiin.

Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti analyysiprosessini ei edennyt suoraviivaisesti, vaan tutkimuksen eri vaiheet limittyivät toisiinsa (ks. esim. Alasuutari 2011, 251). Vielä tutkimustuloksia ja pohdintaakin kirjoittaessani palasin niimeämään alaluokkia uudelleen. Kirjoitusprosessi auttoi jäsentämään havaintojani ja tulkintojani yhä paremmin.

5 OPETUSHARJOITTELIJAT OPPILAIDEN SILMIN

Luvuissa 5-7 kuvaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Tässä luvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti oppilaiden yleisiä ajatuksia heitä opettavista opetusharjoittelijoista (Kuvio 4). Suurin osa oppilaiden vastauksista oli sävyltään positiivisia ja harjoittelijoiden hyviä puolia korostavia. Merkittävän osan muodosti kuitenkin myös harjoittelijoiden negatiivisia puolia esiin nostava näkökulma. Aineistossa oli lisäksi nähtävissä myös hyvin neutraali näkökulma sekä oppilaiden huomiot harjoittelijoiden erilaisuudesta omaan luokanopettajaan sekä toisiinsa verrattuna.



Kuvio 4. Oppilaiden ajatukset opetusharjoittelijoista.

5.1 Harjoittelijat tuovat hauskuutta kouluarkeen

5.1.1 Vaihtelu virkistää ja uusiin ihmisiin on mukava tutustua

Oppilaiden vastauksissa harjoittelijoita kuvailtiin usein mukaviksi ja hauskoiksi. Eräs vastaaja kertoi joidenkin harjoittelijoiden olevan myös kilttejä. Hauskuus korostui niin harjoittelijoiden luonteiden kuin heidän järjestämänsä toiminnan kuvauksissa. Uusien harjoittelijoiden tulo luokkaan miellettiin kivaksi asiaksi, kuten myös harjoittelijoiden läsnäolo luokassa ylipäätään.

Harjoittelijoiden nähtiin olevan vakituista opettajakuntaa nuorempia ja osittain sen myötä enemmän perillä nuorten mielenkiinnon kohteista. Harjoittelijoiden koettiin ymmärtävän paremmin, minkälaiset asiat ja tuntiaktiviteetit on oppilaiden mieleen.

No on se ihan kivaa, koska välillä ehkä harjoittelijat ymmärtää vähän paremmin, että mikä on oppilaitten mielestä sitten kivaa. (Akseli)

Opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudessa nähtiin hyviä puolia. Oppilaiden mielestä on kivaa, kun on erilaisia opettajia, eikä aina vain se yksi sama. Useammassa vastauksessa pohdittiin, että koulussa olisi todennäköisesti tylsää ilman harjoittelijoiden tuomaa vaihtelua ja että yhteen samaan opettajaan saattaisi kyllästyä.

Sillä tavalla, että tuntuis niinku... Saattais välillä kyllästyä siihen, et on yks sama ope. (Veeti)

Se on ihan kivaa, koska sit ei tuu ainakaan tylsää, kun koko ajan näkee erilaisii ihmisiä. (Karoliina)

No on se tosi kivaa sillain, et opettajat vaihtuu, jos ne... tai se on kivaa. Et on niinku erilaisia opettajia. (Jaakko)

Oppilaiden mielestä oli selvästi myös mukavaa tutustua uusiin ihmisiin. Monet mainitsivat, että uusien harjoittelijoiden esittäytymistä on kiva kuunnella ja että heille on mukava esittää kysymyksiä. Uudessa harjoittelijassa mietityttää ja kiinnostaa nimen, persoonan ja luonteen lisäksi harrastukset ja se, mitä hän tulee luokalle opettamaan.

No mulla on semmosii ajatuksia että mitä se niinku harrastaa ja niinku mikä sen nimi on ja sitten niinku mitä se opettaa meille.. nii. Ne on ne perus. (Karoliina)

Uuden harjoittelijan tuloa luokkaan kuvattiin myös mielenkiintoa herättävänä, sillä jokainen harjoittelija on oma yksilönsä ja siksi erilainen.

5.1.2 Harjoittelijat panostavat opetukseen

Aineiston perusteella oppilaiden keskuudessa tykättiin harjoittelijoiden pitämistä oppitunneista. Oppitunteja kuvailtiin kivoiksi ja harjoittelijoita kekseliäiksi. Hauskat tuntiaktiviteetit ja pelit mainittiin usein harjoittelijoiden oppitunneista kerrottaessa. Hauskuuden lisäksi tunteja pidettiin kuitenkin myös opettavaisina.

No riippuu vähän, millä tavalla harjoittelijat opettaa. Koska joskus tulee sellasia vähän niinkun samaan aikaan opettavaisia, mutta samaan aikaan hausکمpia tunteja. (Veeti)

(Harjoittelijat keksivät) Niinku tunti- semmosta aktiviteettia, mikä auttaa siihen oppimiseen. (Akseli)

Myös vähäinen oppikirjojen käyttö liitettiin useissa vastauksissa harjoittelijoiden pitämiin oppitunteihin. Oppilaat kertoivat harjoittelijoiden keksivän paljon erilaisia aktiviteetteja tehtäväksi oppikirjojen lukemisen sijaan. Eräs vastaaja arveli myös, että kouluissa, joissa harjoittelijoita ei ole, tehtäisiin enemmän oppikirjojen tehtäviä kuin hänen koulussaan.

Sitten niinku ne niinku on joissain tilanteissa niinku hausکمpia, et ne niinku keksii paljon erilaisia juttuja, mitä tehdä, ettei oo aina vaan niitä "Ottakaa oppikirjat esille ja sieltä sivu se ja se." Esim. nytki meillä oli noi harjoittelijat ja me tehtiin tota näytelmää, ja se oli kivaa. (Karoliina)

Useissa vastauksissa kekseliäisyys nähtiin ikään kuin harjoittelijoiden yleisenä piirteenä ja ominaisuutena. Aineiston perusteella välittyi kuva, että oppilaiden ajatuksissa harjoittelijoiden pitämät oppitunnit ovat hauskoja ja kekseliäitä, koska harjoittelijat itsessään ovat hauskoja ja kekseliäitä. Eräs oppilas pohti kuitenkin myös ajankäyttöä hauskojen tuntiaktiviteettien kehittelyn taustalla.

No niinku mä siinä alussa esimerkiks sanoin, nii niiden kanssa on paljon niinku... Ne on semmosia kekseliämpiä tunteja. Must tuntuu siltä, et ne käyttää niitten tuntien kehittämiseen enemmän aikaa, kun meidän oma ope. (Silja)

5.1.3 Harjoittelijoista on hyötyä

Harjoittelijoiden läsnäolo luokassa nähtiin myös hyödylliseksi. Kun luokassa on useampi aikuinen, on myöskin apua saatavilla eri tavalla kuin yhden opettajan luokassa. Eräs oppilas pohti, että yksin luokassa olevan opettajan olisi vaikeaa ehtiä auttamaan kaikkia apua tarvitsevia oppilaita.

No siis, et jos ois yhtä iso luokka ja niin tota... Siis sehän on aivan älyttömän vaikeeta, koska 24 oppilasta plus yks ope ja jos on vaikeeta tehtävä ja hirveen paljon ei osaa sitä, nii lähes kaksyt oppilasta selittämässä sitä, et ne ei osaa, nii ei siinä mitenkään kerkee. (Julia)

Eräs oppilas näki harjoittelijoissa myös toisenlaista hyötyä. Hänen mielestään on mukavaa, kun uusien harjoittelijoiden tullessa luokkaan, heidän esittäytymiseen menee aikaa oppitunnista. Hän kertoi käyttävänsä tilannetta hyödykseen, sillä mitä enemmän harjoittelijoilta kyselee kysymyksiä, sitä vähemmän jää aikaa opiskelulle. Pääasiassa harjoittelijoiden hyötynäkökulma oli esillä kuitenkin juuri avun saamisessa, kun luokassa nähtiin olevan useampi aikuinen, jolta apua voi kysyä.

5.2 Negatiivinen näkökulma

5.2.1 Harjoittelijoiden lähteminen surettaa

Vaikka harjoittelijoiden tulo luokkaan nähtiin suureksi osaksi positiivisena ja mukavana asiana, liittyi siihen myös ristiriitaisia tunteita. Uusien harjoittelijoiden saapuminen tarkoittaa nimittäin aina myös vanhojen harjoittelijoiden hyvästelemistä.

Haastattelija: Miltä se tuntuu, kun luokkaan tulee uusi harjoittelija ensimmäistä kertaa?

Jaakko: No sillain aika kivalle, mut sillain vähän surulliselle, kun ne vanhat lähtee pois.

Karoliina: Tuntuu kivalle, koska... mut kuitenkin se on vähän niinku sillein niinku epäkiivaa, kun sitten se vanha lähtee pois.

Useampi haastateltava mainitsi harjoittelijoiden lähdön ja siihen liittyvät surulliset tuntemukset omatoimisesti jo ennen kuin haastattelija ehti kysymyksissään kyseiseen teemaan. Oppilaat kertoivat, ettei harjoittelijoiden lähtö tunnu kivalta, ja että lähdön koittaessa he toivoisivat harjoittelijan jäävän vielä pidemmäksi aikaa. Tunnetta harjoittelijan lähtiessä kuvailtiin surulliseksi, epäkivaksi, kauheaksi ja enemmän negatiiviseksi kuin positiiviseksi. Harjoittelijoiden lähdön kerrottiin myös harmittavan. Eräs oppilas kertoi, että harjoittelijoiden kanssa on ehtinyt harjoittelujakson aikana kasvattaa ihanan suhteen, minkä vuoksi heidän lähtö surettaa.

Vähän riippuu et kuin kauan se on ollu, et jos ne on ollu tyyliin kuukau... muutaman kuukauden täällä, nii sitten niiden kanssa on ehtiny kasvattaa sellasen aika ihanan sellasen suhteen, että.. Mut sitten kun ne lähtee, nii tulee semmonen aika surullinen olo.
(Anna)

Joihinkin oppilaisiin harjoittelijoiden lähteminen tuntui vaikuttavan enemmän kuin toisiin. Erään oppilaan kotona oli pohdittu, olisiko oppilaan parempi olla koulussa, jossa harjoittelijoita ei olisi, jottei heitä tarvitsisi aina lähdön jälkeen ikävöidä. Kyseinen oppilas löysi kuitenkin lohtua ajatuksesta, että entisiin harjoittelijoihin voi törmätä vaikkapa kaupungilla, ja tällöin heitä on mukava mennä tervehtimään.

5.2.2 Harjoittelijoiden määrä tuntuu suurelta

Kuluneiden viiden vuoden aikana luokassa olleiden harjoittelijoiden kokonaismäärää arvioidessaan oppilaat kertoivat harjoittelijoita olleen paljon. Useimmat mielsivät oman arvionsa harjoittelijoiden määrästä kuulostavan isolta. Vaikka määrä koettiin suureksi, ei se kaikille silti välttämättä näyttäytynyt negatiivisessa valossa.

Aineiston perusteella on kuitenkin selvää, että osa oppilaista koki harjoittelijoiden määrän ja vaihtuvuuden liian suureksi. Eräs oppilas kertoi, ettei muista yhtään päivää, jolloin harjoittelijoita ei luokassa olisi ollut, ja että olisi kivaa, jos

harjoittelijoita ei olisi koko aikaa. Toinen oppilas koki opettajien vaihtuvuuden häiritseväksi.

No joskus se on vähän ehkä sillein häiritsevää, kun vaihtuu opettaja niinku niin usein, mutta sit välillä se taas on ihan kivaa, jos ei oo niin paljon harjoittelijoita kerralla. (Petra)

Useammassakin vastauksessa mainittiin, että välillä harjoittelijoita on luokassa liikaa kerrallaan. Eräs oppilas nimesi uusien harjoittelijoiden tulon luokkaan hie-
man erikoiseksi ja oudoksi juuri sen vuoksi, että uusia harjoittelijoita tulee ker-
ralla niin monta. Nämä oppilaat eivät kokeneet harjoittelijoiden määrää sinänsä
liian suureksi, kunhan yhtä aikaa luokassa olevien harjoittelijoiden määrä pysyy
maltillisena.

5.2.3 Harjoittelijoiden läsnäolo häiritsee

Vaikka yleisesti harjoittelijoiden mukana olo luokassa nähtiin melko positiivi-
sessa valossa, mahtui joukkoon myös hieman negatiivisempiakin näkemyksiä.
Varsinkin harjoittelijat, jotka eivät olleet itse pitämässä oppituntia, vaan seura-
massa toisen opetusta luokan perällä, koettiin välillä häiritsevinä.

No en mä oikein kiinnitä niihin huomiota, jos ne on siellä vaikka vaan kattomassa. Mutta joskus se on sitten ehkä vähän häiritsevää, jos on vaikka joku koe tai joku semmonen.
(Petra)

Eräs oppilas kertoi, ettei tykkää siitä, että joku katselee häntä ja seuraa hänen te-
kemisiään, viitaten luokan perällä tuntia observeiviin harjoittelijoihin. Toisaalta
kyseinen oppilas mainitsee oman opettajan tarkkailun alla olemisen häiritsevän
häntä enemmän kuin harjoittelijan tarkkailun.

Myös negatiivissävytteinen suhtautuminen yleisesti harjoittelijoihin ja hei-
dän luokassa oloon näkyi erään oppilaan vastauksissa. Hän kertoi kokevansa
olonsa hieman ärsyyntyneeksi uusien harjoittelijoiden saapuessa luokkaan en-
simmäistä kertaa:

Mulla on ehkä vähän niinkun, miten sen sanois... Vihanen ei oo oikee sana, mut semmonen silti vähän ärsyyntynyt, mut ei niinkun kunnolla ärsyyntynyt, vaan se on semmonen et mä niinkun... Mä katon niitä niinku päin, ja jos ne kattoo mua takas niin sit mä tiän, että tota ne tulee todennäköisesti opettamaan jotain järkevää, mutta jos ne vaan on sillein

että "muistiinpanoja" ((katsoo alas ja esittää kirjottavansa)) nii tota sit ne ei ikinä opeta meille mitään. (Julia)

Kyseinen oppilas kertoi myös olevansa iloinen, kun harjoittelujakso luokassa päättyy ja harjoittelijat lähtevät.

5.2.4 Kokemattomuus ja puutteet opetustaidoissa

Ajatukset harjoittelijoiden kokemattomuudesta olivat esillä oppilaiden vastauksissa. Oppilaiden mukaan harjoittelijoista huomaa, että he eivät ole opettaneet kauaa. Kokemattomuutta ja epävarmuutta kuvattiin esimerkiksi sanojen takelutella ja ylimääräisellä jaarittelulla tehtävänannoissa. Aineistosta löytyi myös mainintoja, joiden mukaan osa harjoittelijoista ei osaa tehdä asioita oikein. Erään oppilaan mukaan harjoittelijat eivät kokemattomuutensa vuoksi aina tiedä, kuinka kuuluisi toimia.

Mutta siis niinku ne ei oo sillein... Niistä huomaa, et ne ei oo opettanu sitä niin kauaa, koska ne aina niinku hakee niitä sanoja ja sit ne on silleen: "No tää... tää aukeema, nii tota... missä puhutaan öö... mikä sivu tää on öö... Roomasta" ja nii. Kun taas tää meidän normaali opettaja on vaan sillein: " Ottakaa aukeema kaksnyt ja siinä on Roomasta, lukekaa se". (Julia)

Jotkut on vaan vähän sellasii stressaavii, että ne suuttuu aika pienistä asioista, tai jotenki. Sitten ne vähän niinku silleen ei osais tehdä niitä asioita sillä tavalla oikein. (Anna)

Harkkarit, ne ei tiiä miten toimii, koska niillä ei oo hirveesti kokemusta niin... Mä oon sen kaa ihan fine. (Julia)

Suurimmaksi osaksi oppilaat kuvasivat harjoittelijoiden kokemattomuutta neutraaliin tai ymmärtävään sävyyn, mutta joissain vastauksissa näkyi myös turhautuminen. Eräs oppilas koki, että harjoittelijoiden opetusta on vaikea ymmärtää. Hänen vastauksistaan näkyi myös, etteivät harjoittelijat osaa hänen mukaansa vastata hänen avun tarpeisiinsa sopivalla tavalla. Hän koki, että harjoittelijat joko tuppautuvat auttamaan liikaa keskeyttäen samalla menossa olleen ajatusprosessin, tai vaihtoehtoisesti eivät auta lainkaan, vaikka avulle olisi tarvetta.

Mua joskus ärsyttää se, et niinku... Jos niin kun mä yritän miettiä jotain vähän vaikeet tehtävää mulle, nii tota samantien tullan sillein et "saanko auttaa?". No et! Koska niinkun mä en... mä en niinku edes... jos joku keskeyttää mut jo jossain tekemisessä, nii sit mä oon niinku ihan hukassa, et mitä mun piti tehdä. -- Ja sitten niinkun... Sitten osa

niinkun... osa niistä harkkareista on semmosii, et niinku ei taas auta yhtään, et jos tarvii apua, kun taas osa on semmosii et ne, ne on vaan silleen et tota "no niin, sinä tarviit selkeesti apua!" -- Et joko ne auttaa sua liikaa tai sit ne ei auta sua ollenkaan. (Julia)

Oppilaiden puheissa harjoittelijoiden kokemattomuutta ja opetustaitojen puutteita kuvattiin pienillä, oppilaiden silmiin pistävillä yksityiskohdilla. Eräs oppilas esimerkiksi kertoi harjoittelijoiden piirtävän numero ykkösen vanhan mallin mukaan väkäsän kanssa, vaikka nykyään kouluissa opeteltavaan merkintätapaan väkänen ei kuulu. Eräs toinen oppilas kertoi turhautuvansa matematiikan tunneilla, kun juuri päästessään vähän kiinni opetettuun laskukaavaan, harjoittelija esitteleekin vaihtoehdoisen laskutavan, mikä sekoittaa oppilasta ennestään. Harjoittelijoiden opetuksen laadun koettiin myös vaihtelevan. Eräs oppilas kertoi harjoittelijoiden selittävän asioita joskus ihan hyvin, mutta joskus taas *niin vaikeasti kuin mahdollista*.

5.3 Harjoittelijat ovat osa normaalia kouluarkea

5.3.1 Harjoittelijat eivät eroa omasta opettajasta

Vaikka monissa vastauksissa harjoittelijoita ja heidän toimintaansa verrattiin luokan omaan opettajaan, ei osa oppilaista nähnyt harjoittelijoiden ja opettajan välillä juurikaan eroja. Harjoittelijat nähtiin siis ikään kuin osana koulun opettajakuntaa.

Ne on vähän niinku opettajia vaan. (Veeti)

Harjoittelijoiden kerrottiin toimivan opetustilanteissa samalla tavalla kuin oma opettajakin toimii, tai jos eroja löytyi, olivat ne niin pieniä, ettei niitä tunnustettu tai osattu nimetä. Nämä oppilaat kokivat harjoittelijoiden myös kohtelevan oppilaita ainakin *yleensä* tai *suurimmaksi osaksi* samalla tavalla kuin luokan oma opettaja.

5.3.2 Harjoittelijat eivät herätä tunteita

Aineiston perusteella oppilaista oli erotettavissa joukko, jotka näyttivät pitävän harjoittelijoita neutraalina, luonnollisena osana koulun arkea. Harjoittelijoiden läsnäolo koulussa tai luokassa ei herättänyt heidän mukaan erityisemmin ajatuksia tai tuntemuksia. Sen kerrottiin myös tuntuvan normaalilta.

Haastattelija: Miltä se tuntuu, kun teidän luokassa on harjoittelijoita?

Veeti: En mä tiiä. Ei varmaan miltään erityiseltä.

Petra: No en mä oikein kiinnitä niihin huomiota, jos ne on siellä vaikka vaan kattomassa.

Uusien harjoittelijoiden saapumisen luokkaan kerrottiin olevan niin tuttua, ettei se herätä kummempia ajatuksia. Omaa oloa uusien harjoittelijoiden tullessa kuvattiin samanlaiseksi kuin yleensä tai normaaliksi. Eräs oppilas kuvaili vain huomaavansa, että luokkaan on tullut lisää ihmisiä. Toinen oppilas kertoi miettivänsä, ovatkohan tulokkaat uusia harjoittelijoita vai joitain muita vierailijoita.

Haastattelija: Minkälaisia ajatuksia sulla on, kun uusi harjoittelija tulee luokkaan ensimmäistä kertaa?

Akseli: No ei hirveesti mitään. Koska se on niin tuttua kun tänne tulee niin usein.

Julia: Mä vaan huomaan, et ”jaa, tuolla on lisää ihmisiä”, koska ne ei silloin esittäydy, kun ne tulee ekaa kertaa luokkaan. Ne vaan kävelee sinne pieneen pöytään ja sit ne vaan on siellä ja ottaa muistiinpanoja.-- Et mä en hirveesti ajattele mitään, mut mä oon vaan sillein ”mmm, mitäköhän noi opettaa meille? Jos opettaa ollenkaan.”

Myöskään harjoittelijoiden lähtö harjoittelujakson päättyessä ei herättänyt näissä oppilaissa erityisiä ajatuksia tai tuntemuksia. Osan mukaan harjoittelijoiden lähtö ei tunnu miltään. Eräs oppilas totesi ajattelevansa joskus jälkikäteen harjoittelijan olleen ihan hyvä ja mukava.

5.3.3 Harjoittelijoiden vaihtuvuuteen on tottunut

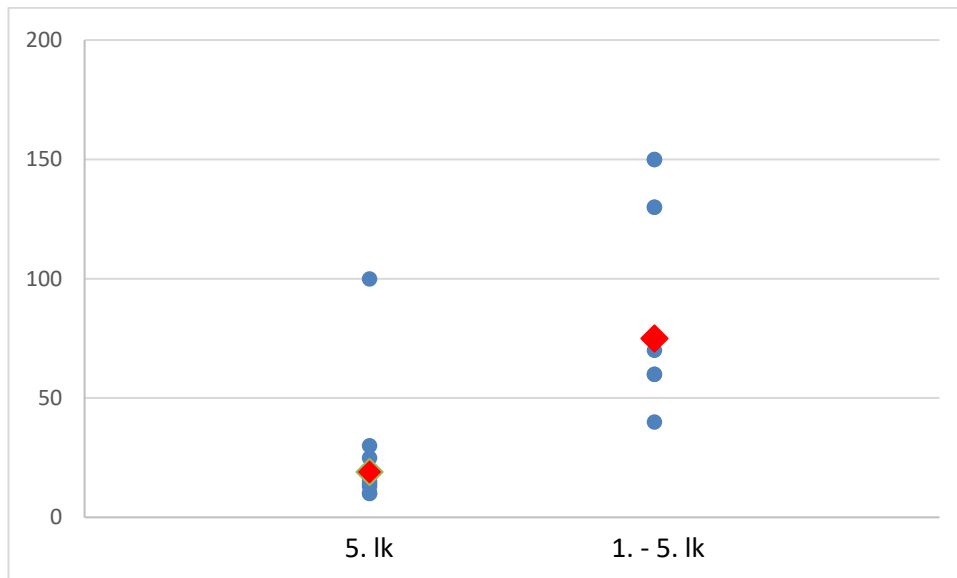
Aineistosta näki, että viiden kouluvuotensa aikana oppilaat ovat tottuneet harjoittelijoiden läsnäoloon ja vaihtuvuuteen. Eräs oppilas pohti koulunkäynnin tuntuun varmasti erilaiselta, jos opettajia olisi luokassa vain yksi. Useampikin oppilas mainitsi harjoittelijoiden lähtemisen tuntuneen alemmilla luokilla surullisemmalta kuin nyt vaihtuvuuteen jo tottuneena.

On se vähän silleen että ehkä ensimmäisenä kertoina se on aina vähän semmonen surullisempi, mut sitten iällä, niinku sit kun niitä on menny vähän enemmän, nii sitten... Riippuuhan se aina ihan harjoittelijastakin, että jos on ollu mukava harjoittelija, nii sit on niinku surullisempi. (Akseli)

Luokassa olleiden harjoittelijoiden kokonaismäärää arvioidessa osa oppilaista kuvaili määrän tuntuun normaalilta. Moni kertoi, ettei harjoittelijoiden määrää tule ajateltua silloin, kun harjoittelijoita luokassa on. Kun määrää pysähtyy pohtimaan, tuntuu se silloin paljolta. Eräs oppilas totesi, että harjoittelijoiden määrään on tottunut, mutta pohti myös määrän tuntuun luultavasti oudolta, jos harjoittelijoita ei aiemmin luokassa olisi ollut.

No se tuntuu niinku... Kun siihen on tottunu, et harkkoja on paljon, mut jos niinku nyt tulis ekaa kertaa paljon ihmisiä, nii se ois sillein outoa. (Karoliina)

Luokassa olleiden harjoittelijoiden kokonaismäärän arviointi tuntui olevan oppilaille vaikeaa, ja oppilaiden arviot erosivatkin jonkin verran sekä keskenään että myöskin harjoittelijoiden virallisesta kokonaismäärästä (Kuvio 5). Oppilaat kertoivatkin arvioimisen olevan haastavaa ja arvelivat todellisen luvun poikkeavan jonkin verran omasta arviostaan. Eräs oppilas arveli myöskin useamman harjoittelijan saman aikaisen luokassa olon sekoittavan kokonaismäärän arviointia.



Kuvio 5. Oppilaiden arviot luokassa harjoittelujakson suorittaneiden opetusharjoittelijoiden määrästä (sininen) sekä harjoittelijoiden todelliset määrät (punainen) kuluneen lukuvuoden sekä kaikkien viiden kouluvuoden ajalta.

5.4 Harjoittelijoiden kanssa on erilaista

5.4.1 Harjoittelijat ovat erilaisia kuin oma opettaja

Vaikka osa oppilaista koki, ettei harjoittelijoiden ja oman opettajan välillä ole näkyviä eroja, näkyi joidenkin oppilaiden puheessa selvästi myös harjoittelijoiden rooli nimenomaan harjoittelevina opettajaopiskelijoina ”oikean” opettajan rinnalla. Oppilaat tiedostivat, etteivät harjoittelijat ole vielä valmiita opettajia.

Se on just kiva ajatella, et niistä tulee joskus opettajia. (Anna)

Oppilaiden puheissa harjoittelijoita kutsuttiin esimerkiksi *harkkareiksi* tai *harkkaopeiksi*, kun taas luokan omaa opettajaa kuvailtiin *oikeaksi*, *varsinaiseksi*, *viralliseksi* tai *normi-opeksi*. Eräs oppilas totesi harjoittelijoiden saavan hyvää harjoitusta tulevaan opettajan työhön. Hänen mukaansa on myös kivaa katsoa, kuinka harjoittelijat opettavat.

Oppilaat tunnistivat eroavaisuuksia harjoittelijoiden ja oman opettajan välillä niin opetustavoissa ja oppilaiden kohtelussa kuin persoonissakin.

Useammassa vastauksessa mainittiin harjoittelijoilla olevan erilaisia tapoja opettaa kuin omalla opettajalla, mutta vain osassa eroja määriteltiin tarkemmin. Oppilaat kertoivat esimerkiksi harjoittelijoiden opettavan eri oppiaineissa eri tavalla kuin oma opettaja. Eräs haastateltava koki erilaisten opetustyylien vuoksi oppivansa harjoittelijoiden kanssa erilaisia asioita kuin oman opettajan kanssa.

Niitä on, joilla on eri opetustapa niin kun sillä normiopettajalla, sillä virallisella, nii niillä on myös eri opetustapoja, niin voi oppia paljon muutakin niiltä. (Anna)

Myös konkreettisia eroja harjoittelijoiden ja oman opettajan opetustyyleistä kuvailtiin. Eräs oppilas kertoi kuulostavan oudolta, kun osa harjoittelijoista käyttää puheessaan kirjakieltä. Toinen oppilas mainitsi haastattelun hetkellä luokassa olleen harjoittelijan olevan omaa opettajaa tarkempi viittaamisesta ja ajankäytöstä oppitunnilla. Harjoittelijoilla mainittiin olevan myös erilaisia keinoja esimerkiksi luokan hiljentämiseksi.

No esimerkiks sillein, että jos ne haluaa luokan hiljaseks, nii ne ei ala vaan niinku huutaa tai sillein, vaan et niillä on joku merkki, et ne haluaa niinku hiljaseks. (Petra)

Selkeästi yleisimmin mainittu ero harjoittelijoiden ja oman opettajan välillä oli suhtautuminen oppilaiden epätoivottuun toimintaan. Useimmat oppilaat kokivat harjoittelijoiden olevan "leppsumpia" ja suhtautuvan tyynemmin erilaisiin tilanteisiin oppitunneilla. Harjoittelijoiden kuvailtiin suhtautuvan omaa opettajaa rennommin tunnilta myöhästymiseen tai kotitehtävien unohtamiseen. Oppilaiden mukaan harjoittelijat eivät myöskään suutu niin helposti tai valita niin usein kuin oma opettaja. Eräs oppilas painotti, että rennommasta suhtautumisesta huolimatta harjoittelijat pitävät kuitenkin luokassa myös hyvää kuria.

Vaikka jos on unohtanu tehä läksyt, nii ne on sillein: "No tee ens kerraks.." ja oma ope on sillein et "Nyt on kyl vähän huono, kun sä oot unohtanu tehä ne läksyt, et nyt on jo mones kerta!" (Karoliina)

Ne on ehkä pikkusen ehkä sillein vähän ns. leppsumpia. -- Ne ei yleensä suutu, kun joku muu opettaja. -- Mut sit ne pitää yleensä silti hyvän kurin, et ei meillä mitenkään enemmän hällistä harkkojen tunneilla, kun opettajien tunneilla. Tai niinkun oikeiden opettajien tunneilla. (Silja)

Myös harjoittelijoiden ja oman opettajan tavoissa kohdella oppilaita nähtiin joitakin eroja. Yhdessä vastauksessa harjoittelijoiden koettiin kohtelevan oppilaita

kiltimmin kuin oman opettajan. Eräs oppilas perusteli oppilaiden saamaa erilaista kohtelua sillä, että oppilaat ovat uusille harjoittelijoille aina uusia ja vieraita, joten kohtelu on luonnollisestikin erilaista kuin luokan omalla opettajalla.

Harjoittelujakson alussa harjoittelijat ja luokan oppilaat ovat siis toisilleen vieraita, ja tutustuminen sekä erilaisiin opetustyyliin ja toimintamalleihin tottuminen vie aikansa. Oppilaiden puheessa uusiin harjoittelijoihin liittyikin eräänlainen yllätyksellisyys ja epätietoisuus. Oppilaiden mukaan saman, tutun opettajan kanssa tietää etukäteen, millainen oppitunti on tulossa. Uusien harjoittelijoiden kanssa taas tulevan oppitunnin kulkua on vaikeampi ennustaa.

(Jos olisi vain yksi opettaja:) Sillon niinku tietää periaatteessa, et minkälainen tunti on tulossa niinku aina. Et jos on harkka ja on tulossa vaikka niinku uudet, nii sit on aina sillein et "minkäköhän lainen tunti tulee?" (Karoliina)

Harjoittelijoilla on myös keskenään eroja niin opetustyyleissä kuin luonteissakin. Siksi uusien harjoittelijoiden saapuessa on havaittavissa tietynlaista rajojen tunustelua puolin ja toisin. Eräs oppilas kertoi, että eri harjoittelijoilla on esimerkiksi erilaiset rajat äänenkäytön suhteen oppitunneilla. Hänen mukaansa uuden harjoittelijan kanssa ei koskaan tiedä etukäteen, missä se raja tämän kohdalla menee.

Ehkä kun aina kun tulee uus, niin ei ihan tiedä, et mikä on niinku se raja. Että niinkun se voi olla ihan eri niinku eri harjoittelijoilla. -- Niinkun esim. äänen... niinku juttelu niinku tämmönen. (Akseli)

Oppilaiden puheista oli tulkittavissa, että yllätyksellisten harjoittelijoiden rinnalla luokan oma opettaja nähtiin tutuna ja hänen toimintansa enemmän ennakoitavissa olevana. Oppilaat tunsivat opettajansa ja heidän puheidensa perusteella myös opettaja tunsivat heidät niin yksilöinä kuin luokkanakin harjoittelijoita paremmin. Eräs oppilas kuvaili oman opettajan jo tottuneen luokkansa äänekyyteen, kun taas harjoittelijoille se näyttäisi hänen mukaansa tulevan usein yllätyksenä.

Meidän luokassahan on ihan kauheesti sitä ääntä, niin oma ope on tottunu siihen, mut sitten ne harjoittelijat, ne ei oo tottunu. (Anna)

Oman opettajan hyvää oppilaantuntemusta ja yhteistä historiaa oppilaidensa kanssa ei kuitenkaan nähty ainoastaan positiivisena asiana. Eräs oppilas kertoi olleensa useasti ongelmassa eri opettajien kanssa ja koki, ettei oma opettaja tämän vuoksi aina usko ristiriitatilanteissa häntä. Oppilas siis koki, että oman opettajan ennako-oletukset hänestä vaikuttivat negatiivisesti opettajan suhtautumiseen häntä kohtaan. Kyseinen oppilas näki harjoittelijoiden vierauden esimerkiksi riitatilanteiden selvittelyssä positiivisena, sillä hän koki harjoittelijoiden suhtautuvan hänen näkökulmaansa tapahtumien kulusta omaa opettajaa objektiivisemmin ilman ennako-oletuksia.

5.4.2 Harjoittelijat eroavat toisistaan

Vaikka oppilaiden vastauksissa harjoittelijoista puhuttiin usein yhtenäisenä joukkona, nähtiin eri harjoittelijoiden välillä myös eroja. Oppilaiden mukaan eri harjoittelijat opettavat erilaisia asioita ja jokaisella harjoittelijalla on oma tapansa opettaa. Eräs oppilas mainitsi joidenkin harjoittelijoiden alustavan oppitunnin aihetta pidemmin kuin toiset. Jokaisella harjoittelijalla nähtiin myös olevan omat keinonsa luokan hiljentämiseen.

No on niinku jokasella niinku eri tapa opettaa ja sitten eri tapa, millä saa luokan hiljaseks ja sillein. (Petra)

No esim joissain alotuksissa, niin jotkut harjottelijat niinku vähän vielä pidentää sitä mitä me tehään ja jotkut vaan menee niinku suoraan et niiku "lukekaa teksti". (Akseli)

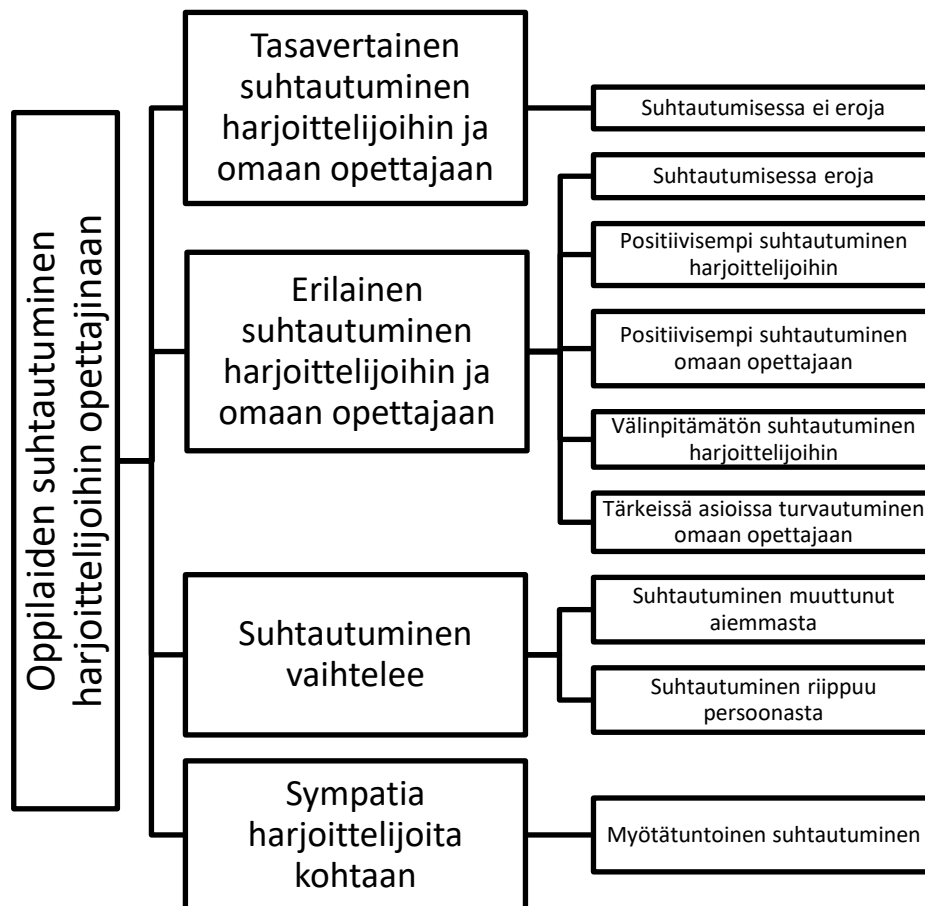
Opetustapojen lisäksi eroja nähtiin myös luonteenpiirteissä ja harjoittelijan yleisessä olemisessa. Joidenkin harjoittelijoiden kerrottiin olevan rohkeita ja uskaltavan tehdä, mitä kuuluukin. Harjoittelijoiden stressi mainittiin muutamaan kertaan. Eräs oppilas kertoi joidenkin harjoittelijoiden olevan stressaantuneita ja suuttuvan pienistä asioista. Toisessa vastauksessa pohdittiin harjoittelijoiden joskus kuulostavan vihaisilta heidän stressinsä vuoksi.

Mut kyl mä mietin samalla, et niillä on varmaan jotain stressiä, et siks ne on aika sellasia vihasen kuulosia. (Anna)

Myös eri harjoittelijoiden erilaisia rooleja oli tunnistettu. Kaikki luokkaan tulevat harjoittelijat eivät välttämättä tule opettamaan oppilaille koskaan mitään, vaan osa harjoittelijoista saattaa olla vain observoimassa opetusta muutaman oppitunnin verran. Erään oppilaan mukaan luokkaan astuvien uusien harjoittelijoiden eleisä ja toiminnasta voi päätellä, tuleeko harjoittelija olemaan luokassa pidemmänkin jakson vai ovatko he ainoastaan vierailemassa. Jos uusi harjoittelija ottaa katsekontaktia oppilaisiin, tulee hän kyseisen oppilaan mukaan todennäköisesti opettamaan luokalle tulevaisuudessa jotain. Jos taas harjoittelija keskittyy vain muistiinpanojen kirjoittamiseen, on hän luultavasti vain yksittäisiä oppitunteja observoimassa.

6 OPPILAIDEN SUHTAUTUMINEN OPETUSHARJOITTELIJOIHIN OPETTAJINAAN

Tässä luvussa käsitellään toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti oppilaiden omaa suhtautumista opetusharjoittelijoihin heidän opettajinaan. Oppilaiden suhtautuminen harjoittelijoihin sekä toiminta harjoittelijoiden seurassa vaihteli jonkin verran. Osa oppilaista koki suhtautuvansa harjoittelijoihin samalla tavalla kuin omaan opettajaansa, eikä tunnistanut eroavaisuuksia omassa toiminnassaan, olipa sitten tekemisissä harjoittelijoiden tai luokan oman opettajan kanssa. Kuitenkin myös eroja suhtautumisessa harjoittelijoihin ja omaan opettajaan löytyi. Positiivisempaa toimintaa ja suhtautumista tunnistettiin niin harjoittelijoita kuin omaa opettajaakin kohtaan. Suhtautuminen saattoi vaihdella myös tilanteen ja harjoittelijan mukaan. (Kuvio 6.)



Kuvio 6. Oppilaiden suhtautuminen opetusharjoittelijoihin.

6.1 Harjoittelijat samalla viivalla oman opettajan kanssa

Valtaosa oppilaista koki suhtautuvansa harjoittelijoihin samalla tavalla kuin luokan omaan opettajaan. Harjoittelijoiden ja oman opettajan opetuksen kerrottiin tuntuvan samalle, eikä harjoittelijoiden kanssa oloa koettu mitenkään erilaisena kuin olemista oman opettajan kanssa. Osa oppilaista koki suhtautumisensa olevan täysin tasa-arvoista, kun taas osa kertoi pyrkivänsä suhtautumaan harjoittelijoihin samalla tavalla kuin omaan opettajaansa.

Yritän kunnioittaa ((harjoittelijoita samalla tavalla kuin omaa opettajaa)), mutta oma ope varmaan osais vastata paremmin, et kunnioitanko mä niitä yhtä paljon. (Karoliina)

Moni oppilas kertoi toimivansa ja käyttäytyvänsä harjoittelijoiden seurassa omasta mielestään samalla tavalla kuin oman opettajansa seurassa, tai jos jotain

eroa toiminnassa on, ei se ainakaan ole tiedostettua tai tahallista. Oppilaat kertoivat myös tottelevansa tai ainakin pyrkivänsä tottelemaan harjoittelijoita ja omaa opettajaa samanarvoisesti. Eräs oppilas kertoi, ettei tottele oikein ketään, eli tavallaan tottelevansa harjoittelijoita ja omaa opettajaa yhtä vähän.

Kyllä mä vaan omasta mielestäni tottelen samalla tavalla. (Karoliina)

No mä en hirveesti tottele kumpaakaan niistä. -- No yhtä vähän. (Julia)

Oppilaiden tasa-arvoinen suhtautuminen harjoittelijoihin ja omaan opettajaan näkyi myös siinä, että ongelmien tai kysymysten ilmetessä jotkut oppilaat kokiivat voivansa kääntyä lähimpänä olevan aikuisen puoleen riippumatta siitä, oliko aikuinen harjoittelija, oma opettaja tai muu koulun henkilökunnan edustaja. Oppituntia koskevissa kysymyksissä oppilaat kertoivat kääntyvänsä oppituntin pitäjän puoleen, oli hän kuka tahansa.

Jos vaikka ois käyny jotain jollekin muulle, niin sit mä sanoisin sille ensimmäiselle aikuiselle, joka tulis niinku vastaan. (Petra)

6.2 Suhtautuminen harjoittelijaan ja omaan opettajaan eroaa

6.2.1 Positiivisempaa harjoittelijan seurassa

Osassa vastauksista harjoittelijoiden ja oman opettajan asema koulussa ja luokassa nähtiin jonkin verran eriarvoisena. Joidenkin oppilaiden suhtautumisessa oli havaittavissa eroja siitä huolimatta, että he itse kokivatkin suhtautuvansa harjoittelijoihin samalla tavalla kuin omaan opettajaansa. Jotkut oppilaat myös kertoivat, etteivät osaa sanoa, suhtautuvatko he kaikkiin heitä opettaviin aikuisiin samalla tavalla, tai että kokevat suhtautuvansa harjoittelijoihin hieman eri tavalla kuin omaan opettajaan, mutta eivät tarkoituksella, eivätkä osaa nimetä eroavaisuuksia tarkemmin. Eräs oppilas arveli käyttäytyvänsä hieman eri tavalla harjoittelijoiden seurassa, koska he eivät ole oman opettajan tapaan tuttuja.

Joidenkin oppilaiden suhtautumisessa näkyi asetelma, jossa harjoittelija nähtiin oman opettajan rinnalla keskeneräisenä, ei vielä valmiina opettajana.

Näissä vastauksissa harjoittelijoiden keskeneräisyyteen liittyi usein luotto siihen, että harjoittelijoista tulee vielä joskus hyviä opettajia.

Todellakin kunnioitan harkkoja, koska niistä tulee vielä niitä opettajia. Ja sit mä mietin, kuinka ihana ja kiva toi meidän nykyinen opettaja on, niin sit mä mietin, et niistä voi tulla ihan yhtä ihania, mutta nyt niillä on vaan stressiä, että annan niille mahdollisuuden.
(Anna)

Esimerkin oppilaan suhtautumisen sekä harjoittelijoihin että omaan opettajaan voi tulkita positiiviseksi, mutta kuitenkin selvästi harjoittelijoiden asema näyttäytyy hänelle eriarvoisena omaan opettajaansa nähden. Eriarvoisesta suhtautumisesta kertoo myös oppilaiden käyttämät nimitykset luokan ja koulun opettavista aikuisista. Harjoittelijoihin verratessaan useampi oppilas käytti luokan omasta opettajasta sekä koulun muista vakituisista luokanopettajista nimitystä *oikeat opettajat*, mistä voi tulkita, etteivät he näe harjoittelijoita täysivaltaisina opettajina.

Moni oppilaista tunnisti toimivansa eri tavalla harjoittelijoiden ja oman opettajan seurassa. Osa heistä koki suhtautuvansa harjoittelijoihin positiivisemmin kuin omaan opettajaansa ja toimivansa sen mukaisesti, osa taas suhtautuvansa kaikkiin luokan aikuisiin samalla tavalla, mutta kuitenkin käyttäytyvänsä harjoittelijoiden seurassa jonkin verran positiivisemmin. Eräs oppilas kertoi tervehtivänsä mieluummin harjoittelijaa kuin omaa opettajaa, jos näiden välillä täytyisi valita.

Jos mun pitäis sanoo jommalle kummalle "hei" mieluummin, niin mä sanoisin tolle harkkarille. (Julia)

Oppilaiden suhtautumisen ero näyttäytyi esimerkiksi positiivisempänä tunteikäyttäytymisenä harjoittelijoiden pitämällä oppitunneilla. Eräs oppilas koki osallistuvansa opetukseen aktiivisemmin ja viittaavansa enemmän harjoittelijoiden tunneilla kuin oman opettajan pitämällä oppitunneilla. Positiivisemmän toiminnan taustalla näkyi eräänlainen vieraskoreus uusien ja vieraampien harjoittelijoiden edessä. Eräs oppilas kertoikin olevansa harjoittelijoiden kanssa vähän kiltimpi, koska he ovat uusia, kun taas oma opettaja on niin tuttu, ettei oppilas hänen tunneillaan käyttäydy aina ihan niin kiltisti. Toinen oppilas kertoi

haluavansa antaa uusille harjoittelijoille hyvän ensivaikutelman ryhdistäytymällä. Yksi oppilas kertoi kohtelevansa uusia harjoittelijoita aluksi kiltimmin, jotta he kokisivat onnistuvansa opetuksessa.

Uusia harjoittelijoita ihan ekan kerran mä saatan kohdella vähän kiltimmin kun omaa opea, koska mä haluun antaa sellasen kuvan, et sä oot niinku hyvä tässä hommassa että jatka vaan. (Anna)

Oppilaat siis toimivat harjoittelijoiden seurassa aivan tietoisesti kiltimmin, joko antaakseen itsestään hyvän ensivaikutelman uudelle ihmiselle tai tuottaakseen tälle hyvää mieltä. Oppilaat tunnistivat tämän vieraskoreuden myös itse ja erään oppilaan pohdinnan mukaan oppilaat käyttäytyisivät luultavasti vähän huonommin, jos luokassa olisi aina vain yksi ja sama opettaja.

Erään yksittäisen oppilaan tapauksessa positiivisempi suhtautuminen harjoittelijoihin ilmeni omaa opettajaa kohtaan koettujen vielä negatiivisempien tuntemusten kautta. Oppilaan puheista kävi useaan otteeseen ilmi, ettei hän pidä luokan omasta opettajasta, eikä tule tämän kanssa kovinkaan hyvin toimeen. Vaikka hänen suhtautumisensa harjoittelijoihinkaan ei näyttäytynyt kovin positiivisena, oli se kuitenkin omaan opettajaan suhtautumiseen verrattuna positiivisempaa. Kyseinen oppilas esimerkiksi mainitsi luokassa oppituntia observeivan harjoittelijan katseen olevan hieman vähemmän häiritsevää oman opettajan katseen alla olemiseen verrattuna. Hän kertoi myös ongelmien ja kysymysten ilmeessä kysyvänsä mieluummin harjoittelijoilta, sillä hän ei pidä omasta opettajastaan.

6.2.2 Sympatia harjoittelijoita kohtaan

Joissain oppilaiden vastauksissa oli erotettavissa myös myötätuntoa opetusharjoittelijoita kohtaan. Tämä sympatia ilmeni esimerkiksi oppilaiden kertomissa tilanteissa, joissa oppilas on huomannut harjoittelijan epävarmuuden tai sen, ettei kaikki suju harjoittelijan suunnitelmien mukaan, mutta oppilas kertoi kuitenkin suhtautuneensa tilanteisiin ymmärtäväisesti ja kannustavasti. Eräs oppilas kertoi esimerkiksi, ettei huomautta ääneen huomatussaan harjoittelijan osaamattomuuden, sillä hän ei halua pahoittaa harjoittelijan mieltä.

Oppilaiden ymmärtäväinen suhtautuminen harjoittelijoiden tekemiin pieniin virheisiin oli tulkittavissa useista vastauksista. Lisäksi erään oppilaan vastauksissa sympatia ilmeni säälinä harjoittelijoita kohtaan.

Meidän luokassahan on ihan kauheesti sitä ääntä, niin oma ope on tottunu siihen, mut sitten ne harjoittelijat, ne ei oo tottunu, nii mulla tulee vähän semmonen sääli olo siitä, että... Tai siis mä mietin et, ne luulee olevansa huonoja, mut sit ne ei vaan tiää, et meidän luokka on normisti tällanen, et siitä tulee paljon ääntä. (Anna)

Oppilas ikään kuin pyyteli koko luokan puolesta anteeksi heidän kovaa äänenkäyttöään, ja toivoi harjoittelijoiden tietävän, ettei luokan melu kerro suoranaisesti harjoittelijan opetustaidoista tai taitojen puutteista, vaan heidän luokkansa vain sattuu olemaan äänekäs opettajasta riippumatta.

6.2.3 Välinpitämätön suhtautuminen harjoittelijoihin

Oppilaiden puheessa oli nähtävissä jonkin verran myös välinpitämätöntä suhtautumista harjoittelijoita kohtaan. Osalle oppilaista tuntui olevan se ja sama, oliko luokassa harjoittelijoita vai ei. Jotkut mainitsivat, etteivät oikein edes kiinnitä huomiota harjoittelijoihin, varsinkin jos he ovat vain observeimassa opetusta luokan perällä.

Vaikka suurin osa oppilaista kertoi kyselevänsä uusilta harjoittelijoilta mielellään heidän harrastuksistaan ja kiinnostuksen kohteistaan, eivät jotkut oppilaat tuntuneet olevan kovinkaan kiinnostuneita tutustumaan harjoittelijoihin sen kummemmin. Eräs oppilas kertoi, ettei koe tarvetta opetella edes harjoittelijoiden nimiä, koska he vaihtuvat kuitenkin niin nopeasti.

Enkä mä ees vaivaudu kyseleä niiden nimiä. -- Siis osan mä muistan, mut toisaalta kun mä tiään et ne vaihtuu tosi nopeesti, nii ei mulla oo tarvetta. (Julia)

Harjoittelijan tiedettiin olevan luokassa vain jonkin aikaa ja sitten lähtevän, joten kaikki oppilaat eivät kokeneet tärkeäksi yrittää tutustua heihin.

6.2.4 Positiivisempaa oman opettajan kanssa

Vaikka osa oppilaista kertoi suhtautuvansa harjoittelijoihin positiivisemmin ja käyttäytyvänsä näiden seurassa paremmin, tunnistivat toiset oppilaat toimivansa päinvastoin juuri oman opettajan seurassa positiivisemmin. Oppilaiden erilainen toiminta näkyi erityisesti opettavien aikuisten tottelemisessa. Useampi oppilas koki tottelevansa omaa opettajaa jonkin verran paremmin kuin harjoittelijoita. Oppilaiden tottelemattomuuteen harjoittelijoiden seurassa liittyi uusien ja usein kokemattomien harjoittelijoiden rajojen testaaminen, kun taas oman opettajan rajat olivat jo oppilaiden tiedossa ja niitä noudatettiin paremmin.

No ehkä mä joskus, kun on harjoittelijoita, nii mä ehkä vähän pelleilen siellä luokassa. Ja sitten oman open kanssa en. (Jaakko)

Paremmen tottelun ohella oppilaiden vastauksista oli tulkittavissa myös muuten ilmenevää positiivisempaa suhtautumista omaa opettajaa kohtaan. Eräs oppilas mainitsikin suoraan, ettei suhtaudu tiukkoihin harjoittelijoihin yhtä positiivisesti kuin omaan opettajaansa.

Ero oppilaiden suhtautumisessa harjoittelijoita ja omaa opettajaa kohtaan näkyi selvimmin ongelmien tai kysymysten ilmetessä. Aineiston perusteella harjoittelijan puoleen käännyttiin lähinnä hänen pitämäänsä oppituntia koskevissa kysymyksissä, kun taas suurempien ongelmien ilmetessä turvauduttiin mieluummin oman opettajan apuun.

Jos mä tartten jossain niinku koulujutussa apua, niin sitten mä voisin pyytää harjoittelijaa, jos se on lähempänä kun oikee ope. Mutta jos jotain vaikka kiusataan tai jotain sinnepäin, niin sit mä varmaan kysyisin enemmän oikeelta opelta. (Veeti)

Oppilaat kertoivat kääntyvänsä oman opettajan puoleen, jos heitä itseään kiusataan, tai jos he näkevät jotain toista kiusattavan. Myös muut välitunnilla sattuneet tapaukset ja riidat kavereiden kanssa haluttiin oppilaiden puheissa selvittää mieluummin luokan oman opettajan kanssa. Oman opettajan puoleen kääntymistä näissä tapauksissa perusteltiin sillä, että hän tuntee osapuolet paremmin. Eräs oppilas kertoi kokevansa, etteivät harjoittelijat voi oikein tehdä asioille

mitään, ja siksi kääntyvänsä isoissa asioissa oman opettajansa puoleen, sillä tämä voi jotain asioille tehdäkin.

Jos on oikeesti semmost tärkeätä, niin sit mä meen sanomaan omalle opelle, koska se voi asialle tehdä jotain, kun mun mielest semmonen harkkari ei hirveesti voi tehdä asioille mitään. (Julia)

Eräs oppilas kertoi kääntyvänsä oman opettajan puoleen, jos jokin asia on painanut hänen mieltään jo pitkään. Myös oppilaan kokema nälkä sekä suuremmat ja pidempiaikaiset oppimiseen liittyvät ongelmat mainittiin syyksi kysyä apua omalta opettajalta.

Monessa vastauksessa harjoittelijan apu nähtiin seuraavana vaihtoehtona, jos oma opettaja ei ole lähistöllä. Eräs oppilas kertoi kääntyvänsä harjoittelijan puoleen, jos oppitunnilla tapahtuu jotain ja oma opettaja on kauempana. Jos oppitunnilla tarvitaan apua tehtävien kanssa, toinen oppilas kertoi kysyvänsä harjoittelijalta, jos tämä on lähempänä kuin oma opettajansa. Yleisesti oppilaat kertoivat turvautuvansa harjoittelijoiden apuun lähinnä heidän pitämiään oppitunteja koskevissa asioissa.

6.3 Suhtautuminen harjoittelijaan vaihtelee

6.3.1 Suhtautuminen muuttunut aiemmasta

Suhtautuminen harjoittelijoihin saattoi vaihdella samankin oppilaan kohdalla. Muutama oppilas tunnistikin oman suhtautumisensa muuttuneen kuluneiden viiden kouluvuoden aikana. Eräs oppilas kertoi suhtautuneensa harjoittelijoiden luokassa oloon ensimmäisellä luokalla positiivisemmin kuin nyt viidennellä luokalla, sillä hän koki harjoittelijoita olleen silloin vähemmän kuin nykyään.

Siis ekaluokallahan nii siellä saatto olla niinku maksimissaan ehkä jotain kakskyt koko lukuvuoden aikana, siis mä olin sen kaa ihan fine, koska niitä ei ollu koko aikaa siellä, mut nykyään kun niitä on aivan koko ajan... (Julia)

Suhtautumisen muuttuminen myös harjoittelijoiden lähtöön harjoittelujakson loppua näkyi useammassakin vastauksessa. Osa oppilaista kertoi

harjoittelijoiden lähdön tuntuneen surullisemmalla alemmilla luokilla ollessa, kun taas nykyään harjoittelijoiden lähtöön suhtaudutaan neutraalimmin. Erään oppilaan mukaan hänen aiemmat surun tunteet harjoittelijoiden lähdön hetkellä olivat vuosien kuluessa muuttuneet jopa harjoittelijoiden lähdöstä iloitsemiseksi.

6.3.2 Suhtautuminen riippuu persoonasta

Oppilaiden kertoman perusteella heidän suhtautumisensa harjoittelijoihin riippuu myös harjoittelijan persoonasta. Koska jokainen harjoittelija on oma erilainen yksilönsä, saattaa oppilaan suhtautuminen vaihdella harjoittelijan persoonan mukaan.

Haastattelija: Kunnioitatko sä harjoittelijaa ja teidän omaa opettajaa samalla tavalla?

Petra: No joo. Tai siis riippuu tietenki kuka se niinku on, koska jokainen on niinku erilainen.

Oppilaiden mukaan suhtautuminen harjoittelijaan riippuu esimerkiksi siitä, keeko oppilas harjoittelijan mukavaksi vai ei. Mukavaksi koetun harjoittelijan lähtö koettiin esimerkiksi surullisemmaksi kuin ei niin mukavan harjoittelijan lähtö. Erään oppilaan mukaan harjoittelijan lähtö harjoittelujakson loputtua ei haittaa, jos harjoittelijasta ei tykkää.

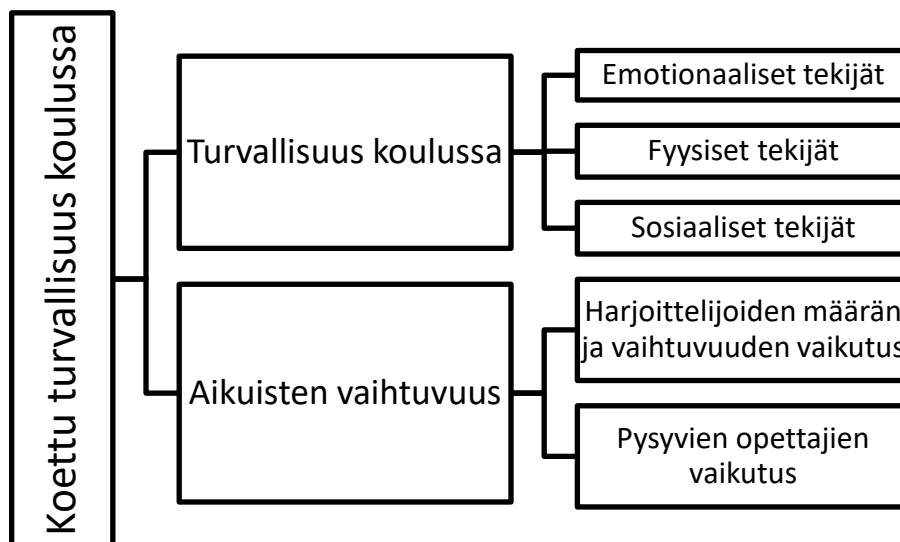
No jos se oli joku tosi kiva harjoittelija, nii sit se ((lähtö)) on tietenkin surullista, mutta, nii. En mä nyt hirveesti mitään tylsiä harjoittelijoita ainakaan kaipaa. (Petra)

Harjoittelijan persoonan koettiin myös vaikuttavan oppilaan omaan toimintaan ja käyttäytymiseen harjoittelijan seurassa. Eräs oppilas kertoi, että hän saattaa esimerkiksi oppitunneilla möläytellä jotain, jos hän kokee harjoittelijan negatiiviseksi.

7 KOETTU TURVALLISUUS KOULUSSA

Tässä luvussa esitellään oppilaiden kokemuksia turvallisuudesta koulussa sekä vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen aikuisten vaihtuvuuden

merkityksestä oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen (Kuvio 7). Oppilaiden vastauksissa turvallisuuteen nähtiin vaikuttavan niin emotionaalisten, fyysisten kuin sosiaalistenkin tekijöiden. Opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudella ei näyttäisi olevan merkitystä oppilaiden turvallisuuden tunteeseen koulussa.



Kuvio 7. Oppilaiden koulussa kokema turvallisuus.

7.1 Koulussa on turvallista

7.1.1 Hyvä ilmapiiri luo turvallisuutta

Kaikki haastatteluun osallistuneet oppilaat kokivat olonsa turvalliseksi koulussaan. Osalle vastaajista oli vaikeaa eritellä tekijöitä, jotka saavat tämän turvallisuuden tunteen aikaan. He kertoivatkin, etteivät osaa selittää miksi, mutta koulussa olo tuntuu kuitenkin turvalliselta. Eräs oppilas kuvaili olotilaansa koulussa vapaaksi.

Varmaan just sitten sellanen aika vapaa sellanen olotila, et saa vähän niinku... Tai no vapaa olotila, et täällä ei oo niin tarkkaa, et ei lyödä karttakepillä enää sormille tai... Tai sit et tääl voi tehä sillein aika lailla vapaasti niit juttuja. (Anna)

Oppilas koki, että hänen koulussaan hän voi olla vapaasti sellainen kuin on ja että ketään ei kontrolloida liian tiukasti. Myös kiusaamattomuus mainittiin

eräessä vastauksessa turvallisuuden tunteen tekijäksi. Oppilas koki olonsa turvalliseksi, sillä hän ei omalla kohdallaan ole kokenut kiusaamista. Ylipäätään hyvä ilmapiiri koulussa mainittiin turvallisuutta luovaksi tekijäksi.

Täällä on ihan hyvä ilmapiiri yleensä, jonka takia täällä on aika turvallista. (Silja)

7.1.2 Turvallinen fyysinen ympäristö

Emotionaalisen turvallisuuden rinnalla oppilaat mainitsivat turvallisuutta luovia fyysisiä tekijöitä. Osa oppilaista kuvaili koulun ympäristöä yleisellä tasolla turvalliseksi, toiset erittelivät turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin. Eräs oppilas mainitsi koulun pihan olevan turvallinen, sillä lähellä ei ole autoiteitä. Toinen oppilas kertoi sisätilassa olemisen tuovan turvaa.

Ehkä se, että tää on sisätila, ja kukaan ei aja pyörällä mun päälle. (Julia)

Eräs oppilas lähestyi turvallisuutta paloturvallisuuden kannalta, ja koki palovaaroittimien tuovan kouluun turvaa. Toinen oppilas mainitsi koulun ruokalan pohiessaan turvallisuutta luovia tekijöitä koulussaan. Eräs oppilas pohti turvallisuutta omien fyysisten taitojensa kautta. Hän mainitsi lukkopainiharrastuksensa ja koki, että tieto omasta fyysisestä puolustuskyvystä lisää hänen turvallisuuden tunnetta myös koulussa.

7.1.3 Ihmiset tuovat turvaa

Emotionaalisen ja fyysisen turvallisuuden lisäksi oppilaiden kokemaan turvallisuuteen liittyi myös sosiaalinen näkökulma. Useissa vastauksissa ystävät ja kaverit mainittiin turvallisuutta tuovina tekijöinä. Kavereiden olemassaolo ja tieto siitä, että heiltä saa tarvittaessa apua ja tukea loi oppilaiden mukaan turvallisuuden tunnetta.

Mulla on siis tosi turvallinen olo, et mulla on paljon kavereita ja ne tukee mua aina kun mulla on jotain. (Anna)

Ystävien ja kavereiden lisäksi ylipäätään toisten ihmisten läsnäolo koulussa koettiin turvallisena. Eräs oppilas kertoi kokevansa olonsa turvallisiksi siksi, että koulussa on hänen lisäksi paikalla aina joku muukin. Hänen mukaansa hänen koulussaan ihmisiä on niin paljon, ettei koskaan tarvitse olla yksin.

Ehkä se, että täällä on niin paljon ihmisiä ja täällä ei oikeestaan ikinä voi olla yksin, et täällä on aina joku muukin. (Akseli)

Juuri opettajien ja koulun muidenkin aikuisten merkitys oli oppilaiden puheissa nähtävissä. Vastauksissa mainittiinkin turvallisuutta koulussa tuovan se, kun siellä on niin paljon aikuisia.

7.2 Pysyvät aikuiset kompensoivat vaihtuvuutta

Oppilaiden haastattelujen perusteella opetusharjoittelijoiden ja muiden aikuisten vaihtuvuudella ei koettu olevan merkitystä turvallisuuden tunteeseen koulussa. Oppilaiden vastaukset olivat yksimielisiä, eikä kukaan heistä kokenut aikuisten vaihtuvuuden tuovan turvattomuutta tai muuten vaikuttavan koulun turvallisuuteen. Eräs oppilas nosti koulun vakituisen henkilökunnan pysyvyyden opetusharjoittelijoiden vaihtuvuuden vastapainoksi.

No ei se hirveesti vaikuta, kun on täällä aina niitä vakio-opettajiakin kans, et ei se oikein niinku siihen vaikuta. (Petra)

Oppilas koki, että koska luokan oma opettaja ja koulun muut vakituiset tutut opettajat pysyvät kuitenkin samana, ei harjoittelijoiden vaihtuvuudella silloin ole merkitystä koulussa koettuun turvallisuuden tunteeseen.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni perusteella harjoituskoulun oppilaat näkivät opetusharjoittelijoiden mukanaolon heidän kouluarjessaan pääasiassa positiivisena asiana. Harjoittelijoihin suhtauduttiin kuitenkin myös kriittisesti, ja heissä nähtiin negatiivisiaakin puolia. Vaikka opetusharjoittelijat koettiin mukaviksi ja heidän pitämänsä oppitunnit kekseliäiksi, piti osa oppilaista harjoittelijoiden määrää liian suurena ja näiden vaihtuvuutta häiritsevänä. Harjoittelijoiden lähtö harjoittelujakson loppua aiheutti oppilaissa myös surun ja ikävän tunteita.

Oppilaiden puheissa ja suhtautumisessa oli näkyvässä selvä ero opetusharjoittelijoiden sekä koulun vakituisten opettajien välillä. Opetusharjoittelijoita pidettiin vielä keskeneräisinä ja heidän opetustaidoissaan nähtiin puutteita. Kuitenkin toisaalta heidän koettiin pitävän hausempia oppitunteja ja olevan paremmin perillä oppilaiden mielenkiinnon kohteista kuin luokan oma opettaja. Oppilaiden suhtautumisessa harjoittelijoihin oli eroja. Osa kertoi suhtautuvansa ja toimivansa harjoittelijoiden kanssa positiivisemmin kuin luokan oman opettajan kanssa, kun taas toiset päinvastoin kertoivat toimintansa olevan parempaa juuri oman opettajan kanssa.

Vaihtuvat harjoittelijat koettiin vieraiksi, ja isompien kysymysten ja ongelmien ilmetessä oppilaat luottivatkin enemmän luokan oman, tutun opettajan apuun. Oppilaat kokivat olonsa koulussa turvallisiksi, eivätkä he kokeneet opetusharjoittelijoiden vaihtuvuudella olevan merkitystä tähän koettuun turvallisuuden tunteeseen. Sen sijaan luokan oman opettajan pysyvyys koettiin turvallisuuden tunteen kannalta merkityksellisenä vaihtuvien harjoittelijoiden keskellä.

8.1.1 Oppilaiden suhtautuminen

Tutkimukseni perusteella harjoituskoulun oppilaat siis näkivät opetusharjoittelijoissa ja näiden läsnäolossa sekä hyviä että huonoja puolia. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Kuosmanen ja Huopainen (2007) tutkimuksessaan, jossa heidän haastattelemansa oppilaat kokivat opetusharjoittelijat sekä positiivisena että negatiivisena osana koulun kulttuuria. Heidän löytöjensä perusteella oppilaiden kriittisyys opetusharjoittelijoita kohtaan kasvoi ylemmille luokille mentäessä. Myös tässä suhteessa tutkimustuloksemme yhtenevät, sillä tutkimukseeni osallistuneiden oppilaiden muutama vuosi aikaisemmin kerättyihin ajatuksiin (Jaatinen 2016) verrattuna oli heidän puheissaan opetusharjoittelijoihin kohdistuvaa kriittisyyttä nyt enemmän. Vanhempien oppilaiden kasvaneeseen kriittisyyteen vaikuttaa varmasti vuosien varrella karttuneet kokemukset opetusharjoittelijoista, mutta todennäköisesti myös yleisesti kehittyneemmät kriittisen ajattelun taidot. Ekaluokkalaiset saattavat vielä ennakkoluulottomasti hyväksyä kaiken koulutoimintaan liittyvän, kun taas viidennen luokan oppilas osaa jo kyseenalaistaakin asioita enemmän.

Kritiikkiä oppilaat antoivat esimerkiksi opetusharjoittelijoiden määrästä, ja varsinkin siitä, että heitä on luokassa harjoittelussa yhtäaikaaisesti useampi. Harjoittelujakson alkaessa oppilaat joutuvat siis usein tutustumaan yhden sijasta useampaan uuteen harjoitteliijaan sekä sopeutumaan heidän omanlaisiinsa opetustyyliihin. Harjoittelijoiden vaihtuvuuden oppilaille aiheuttamaa kuormitusta voisikin ehkä helpottaa, jos tarvitsisi tutustua vain yhteen uuteen harjoitteliijaan kerrallaan. Myös luokan perällä opetusta observeivien opettajaopiskelijoiden läsnäolo sai kritiikkiä osakseen, sillä osa oppilaista koki ylimääräiset tarkkailijat häiritsevinä. Harjoittelukoulun ovet ovat opettajaopiskelijoille aina avoimina, ja tunteja saa tulla seuraamaan etukäteen siitä sopimatta, vaikka ei olisi edes oma harjoittelujakso meneillään. Opettajaopiskelijoiden kannalta on toki kätevää, että opinnoissa annettuja observointitehtäviä voi suorittaa oman aikataulun mukaisesti yliopiston viereisessä koulussa, mutta harjoittelukoulun oppilaiden

näkökulmasta tämä käytäntö tuo heidän kouluympäristöönsä vielä lisää vieraita, vaihtuvia aikuisia.

Oppilaiden puheissa ja asenteissa näkyi selvästi koulun vakituisten opettajien ja opetusharjoittelijoiden välille tehty ero. Vaikka osa oppilaista kertoikin suhtautuvansa harjoittelijoihin täysin samalla tavalla kuin luokan omaan opettajaan, saattoi jo esimerkiksi heidän sanavalinnoistaan tulkita kuitenkin muuta. Opetusharjoittelijoita kutsuttiin muun muassa *harkkareiksi*, *harkka-opettajiksi* ja *harjoittelijoiksi*, kun taas luokan omaa opettajaa vastaavasti *oikeaksi opettajaksi* tai ylipäätään *opettajaksi*. Täytyy kuitenkin huomioida, että oppilaiden käyttämiin termeihin ja suhtautumiseen voi vaikuttaa myös luokan varsinaisen opettajan käyttämät sanavalinnat opetusharjoittelijoista puhuessaan. Eräs omaa opetusharjoitteluaani ohjannut opettaja kutsuikin meitä harjoittelijoita oppilaidensa kuullen *nuoriksi opettajiksi*, sillä hän ei halunnut alleviivata meidän keskeneräisyyttämme ja vasta opettajuuteen harjoittelemistamme, vaan nostaa meidät oppilaiden silmissä osaksi koulun opettajien joukkoa.

Harjoittelijoiden keskeneräisyys nousi kuitenkin esiin oppilaiden puheissa. Osa oppilaista mainitsi harjoittelijoiden epävarmuuden tai sen, etteivät he osaa tehdä asioita oikein. Tämä saattaa haastaa harjoittelijan auktoriteettia opettajana, sillä auktoriteettisuhteen rakentuminen vaatii opettajalta itsetuntemusta, itsetuottamusta sekä uskoa omaan tekemiseensä ja oppilaisiinsa. Tämän kaltainen itsevarmuus kehittyy kokemuksen sekä karttuneen ammattitaidon kautta (Uusikylä 2006, 107.) Kyriacou (2009, 102) mainitseekin, että oppilaat kunnioittavat usein enemmän kokeneita kuin nuoria opettajia juuri kokemuksen tuoman varmuuden vuoksi.

Osalle harjoittelijoista harjoittelujakso saattaa olla ensimmäinen kerta koskaan luokan edessä ja siksi hyvin jännittävä kokemus. Jännitystä saattaa lisätä entisestään oppilaiden huomion lisäksi myös ohjaavan opettajan sekä mahdollisesti opiskelutovereiden tarkkailun alla oleminen. Harjoittelijan jännityksellä sekä kokemattomuudella on varmastikin vaikutusta hänen antamansa opetuksen laatuun, ja onkin syytä pohtia, minkälaisia vaikutuksia eritasoisten

harjoittelijoiden ja heidän opetuksensa laadun vaihtelevuudella on harjoittelukoulun oppilaiden oppimiseen. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 9, 15) painotetaan koulutuksen tasa-arvon ja laadun varmistamista sekä jokaisen oppilaan oikeutta hyvään opetukseen. Luonnollisestikin opettajaopiskelijoiden täytyy saada harjoitella opettamista opintojensa aikana, eikä keneltäkään aloittelijalta voi ensimmäisinä opetuskertoinaan vaatia kokeneen opettajan taitoja ja varmuutta. Voidaan kuitenkin pohtia, toteutuuko opetussuunnitelmassa mainittu tasa-arvo, jos sama oppilasjoukko toimii koko peruskoulunsa ajan näiden aloittelevien ja epävarmojen opiskelijoiden harjoituskappaleena, kun taas toisissa kouluissa oppilaiden saaman opetuksen laatu on tasaisempaa ja siitä vastaavat pätevät ammattilaiset.

Harjoittelijoiden kokemattomuus ja epävarmuus voi näkyä opetuksen laadun lisäksi myös heidän ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Usein aloittelijana harjoittelijan huomio opetuksessaan keskittyy opetettavan aineen ympärille sekä hänen omaan olemiseensa luokan edessä, kun taas kokeneemmat opettajat kiinnittävät enemmän huomiota oppilaiden tarpeisiin (Schempp, Tan, Manross & Fincher, 1998, 12, 14). Mattila (2011, 25) puhuu ammatillisesta itsevarmuudesta ja sen merkityksestä lasten vahvistavan kohtaamisen yhteydessä. Jos lasten kanssa työskentelevällä on heikko ammatillinen itsevarmuus, hän hakee jatkuvasti vakuutusta ja varmistusta lapselta, eikä kohtaaminen näin ollen toteudu lasta vahvistavasti.

Vaikka kokeneemmat opettajat ehkä päihittävätkin opetusharjoittelijat kokemuksen tuomassa varmuudessaan ja asiantuntijuudessaan, voi harjoittelija saavuttaa persoonallisille tekijöille perustuvan auktoriteetin mahdollisesti kokeenempaa opettajaa helpommin (Laurisen 2006, 65-66). Tutkimukseni oppilaat kuvasivatkin opetusharjoittelijoita hauskoiksi ja mukaviksi sekä kertoivat heidän pitävän hausken ja kekseliäämpiä oppitunteja kuin luokan oma opettaja. Harjoittelijoiden myös kerrottiin olevan paremmin perillä lasten kiinnostuksen kohteista sekä siitä, mikä lasten mielestä on hauskaa. Pellegrinon (2010, 65) mukaan nuorisokulttuurin tunteminen auttaakin opettajaopiskelijoita

karismaattisen auktoriteetin rakentamisessa, jonka saavuttaminen on heille helpompaa kuin tiedolle tai statukselle perustuvan auktoriteetin vakiinnuttaminen.

Opetusharjoittelijoilla ja koulun vakituisilla opettajilla näyttäisi siis olevan erilaista auktoriteettia oppilaisiin nähden, ja oppilaat tunnistivat itsekin suhtautuvansa ja toimivansa harjoittelijoiden ja luokan oman opettajan seurassa hieman eri tavoin. Mielenkiintoista oli, ettei oppilaiden suhtautuminen ollut yhdenmukaista, vaan osa kertoi toimintansa olevan positiivisempaa harjoittelijoiden kanssa, kun taas toiset kokivat esimerkiksi tottelevansa paremmin luokan omaa opettajaa. Tulkintani mukaan parempi käytös harjoittelijoiden seurassa perustui osittain heidän karismaattiseen auktoriteettiinsa (ks. esim. Saloviita 2013, 161; Saloviita 2007, 54-55) ja siihen, että oppilaat halusivat antaa itsestään hyvän kuvan mukavalle harjoittelijalle, mutta toisaalta siihen liittyi myös vieraskoreutta ja epävarmuutta siitä, kuinka vieras aikuinen reagoi oppilaiden toimintaan. Oppilaat ikään kuin pelasivat käytöksellään varman päälle vieraamman harjoittelijan kanssa, kun taas oman tutun opettajan seurassa he uskalsivat näyttää itsestään erilaisiakin puolia. Oppilaan paremman käytöksen oman opettajan seurassa tulkitsin liittyvän taas opettajan auktoriteettiin. Oman opettajan rajat ja käytänteet olivat jo tiedossa, kun taas uusien harjoittelijoiden kanssa näitä rajoja vielä tunnusteltiin ja testailtiin.

Vaikka harjoittelijat koettiinkin pääasiassa mukaviksi, ja heidän seurassaan tykättiin olla, luottivat oppilaat ongelmien ilmaantuessa enemmän luokan oman opettajan apuun. Kärjistetysti voisi ajatella oppilaiden siis pitävän opetusharjoittelijoita lähinnä viihdyttävän sisällön tuottajina ja mahdollistajina sekä mukavina juttukavereina, mutta tosipaikan tullen kuitenkin luotetaan enemmän oman opettajan ammattitaitoon ja kykyihin hoitaa tilanteet. Oma opettaja koettiin tuttuna ja turvallisenä ja harjoittelijat taas lyhyen tuntemisajan vuoksi vieraina. Toisen ihmisen tunteminen onkin luottamuksen kannalta hyvin tärkeä asia, ja luottamuksen mahdollistuminen vaatii osakseen aikaa ja yhteisen historian (ks. esim. Ilmonen & Jokinen 2002; Raatikainen 2011). Muutaman viikon

harjoittelujakson aikana ei oletettavasti kovin syvällistä luottamussuhdetta ehdi opetusharjoittelijan ja oppilaan välille syntyä.

Jotta opettaja voi tunnistaa ja nähdä oppilaidensa yksilölliset tarpeet, täytyy hänen tuntea oppilaansa. Oppilaantuntemus ja siihen perustuva eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (POPS 2014, 30). Myös välittävän suhteen muodostaminen oppilaisiin vaatii opettajalta riittävän hyvää oppilaantuntemusta, jotta hän kykenee kuuntelemaan, ymmärtämään ja vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, toiveisiin ja hankaluuksiin (de Guzman ym. 2008, 495). Opetusharjoittelijalle oppilaantuntemus todennäköisesti kuitenkin jää lyhyen harjoittelujakson aikana melko pinnalliseksi. Oppilaat kertoivatkin kääntyvänsä esimerkiksi keskinäisissä riitatilanteissaan mieluummin luokan oman opettajan puoleen, sillä hän tietää oppilaiden asioista enemmän. Opetusharjoittelua ohjaavalla luokanopettajalla oppilaantuntemus pääseekin kehittymään ehkä jopa tavanomaista paremmaksi, sillä hänellä on erityinen mahdollisuus seurata oppilaiden työskentelyä ja toimintaa luokan perältä harjoittelijoiden ollessa vastuussa luokan opettamisesta.

Kaikille oppilaille opetusharjoittelijoiden heikompi oppilaantuntemus ei välttämättä ole huono asia. Eräs tutkimukseni oppilaista tuntui hyötyvän, siitä että opetusharjoittelijat kohtasivat hänet ilman kovin tarkkoja ennakko-oletuksia. Tämä oppilas kertoi varsin avoimesti, ettei hän pidä luokan omasta opettajasta, ja että hän ei tule tämän kanssa kovin hyvin toimeen. Oppilas oli omien sanojensa mukaan ollut useasti ongelmissa opettajien kanssa, ja hänestä tuntui, ettei luokan oma opettaja usko enää hänen sanaansa erilaisten tapausten selvittelytilanteissa. Oman opettajan oppilaantuntemus oli siis hänen kohdallaan kääntynyt ennakko-oletuksiksi, ja kyseinen oppilas koki vieraampien opetusharjoittelijoiden kykenevän suhtautumaan hänen puheisiinsa ja toimintaansa objektiivisemmin.

8.1.2 Koettu turvallisuus

Turvallisuuden kokemisessa tuttu tavanomaisuus, samanlaisuus ja pysyvyys ovat merkittävässä osassa (Jukarainen ym. 2012, 248-249,251). Tähän perustuen opetusharjoittelijoiden suuren vaihtuvuuden voisi ajatella tuovan turvattomuutta oppilaiden kouluarkeen. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet harjoittelijoiden vaihtuvuudella olevan merkitystä koulussa koettuun turvallisuuden tunteeseen. Vaihtuvista harjoittelijoista huolimatta luokassa oli kuitenkin aina se oma, tuttu, turvallinen ja pysyvä opettaja, joka oli perillä oppilaiden asioista. Juuri tämä luokan oman opettajan pysyvyys nousikin merkittävään rooliin oppilaiden turvallisuuden kokemisessa.

Toisaalta opetusharjoittelijoiden vaihtuvuuden voidaan myös ajatella olevan harjoittelukoulussa niin itsestään selvä ja normaaliin arkeen kuuluva asia, ettei sillä siksi koeta olevan merkitystä turvallisuuden tuntemiseen. Kuosmasen ja Huopaisen (2007) tutkielmassa Normaalikoulun oppilaat eivät pitäneet kouluun tai sen kulttuuria millään tavoin erityisenä, mikä on tietysti luonnollista ottaen huomioon, ettei suurimmalla osalla koulun oppilaista ollut kokemusta muunlaisesta kouluarjesta. Tavallisen kunnallisen koulun oppilaalle, joka on totunut koulun aikuisten pysyvyyteen, voisi vieraiden aikuisten vaihtuvuus tuoda turvattomuutta ja sekavuutta koulutyöhön. Harjoittelukoulun oppilaat ovat kuitenkin koulu-uransa alusta asti tottuneet säännöllisiin väliajoin vaihtuviin opetusharjoittelijoihin, joten heille aikuisten vaihtuvuus itsessään on tavanomaista ja ennustettavaa. Vaikka harjoittelijoiden lähtö aiheuttaa oppilaille surullisia ja haikeita tuntemuksia, on se kuitenkin jo etukäteen tiedossa, eikä näin ollen ole yllättävä ja turvallisuuden tunnetta horjuttava muutos.

Tutkimukseni oppilaat eivät siis kokeneet harjoittelijoiden vaihtuvuudella olevan merkitystä tuntemaansa turvallisuuteen, mutta heidän vastauksistaan oli kuitenkin havaittavissa viitteitä harjoittelijoiden erilaisten persoonien ja opetus-tyyliin vaihtumisen tuomasta kuormituksesta. Erilaiset oppilaat kokivat ympärillään vaihtuvat aikuiset eri tavoin. Osa haastattelemistani oppilaista piti uusiin harjoittelijoihin tutustumista hauskana ja ajatusta vain yhdestä, samasta

opettajasta tylsänä, kun taas osa koki harjoittelijoiden vaihtuvuuden häiritseväenä. Knuuttilan (1998, 36-37) tutkimuksessa oppilaat kokivat uusiin opettajiin tutustumisen ja heidän erilaisiin opetustyyliihin sopeutumisen voimavaroja kulluttavana, ja he näkivätkin opettajien vaihtuvuuden kouluarkeen sekavuutta tuovana, negatiivisena asiana. Haastattelemillani harjoittelukoulun oppilailla oli Knuuttilan (1998) tutkimuksen oppilaisiin verrattuna erilainen tilanne, sillä oma opettaja vaihtuvista harjoittelijoista huolimatta säilyi samana. Silti kerta toisensa perään uuden harjoittelijan uuteen opetustyyliin ja toimintatapoihin sopeutuminen vaikutti joillekin oppilaille olevan raskaampaa kuin toisille.

Oppilaiden kokeman turvallisuuden kannalta rutiinit, säännöt ja rajat, sekä erityisesti opettajan johdonmukaisuus näiden noudattamisen suhteen, ovat tärkeässä roolissa (Tilus 2004, 49,66,83). Haastattelemini oppilaiden mukaan kuitenkin jokaisella harjoittelijalla on erilainen raja esimerkiksi oppilaiden äänenkäytön suhteen oppitunneilla, ja uuden harjoittelijan kohdalla ei voi etukäteen tietää, missä se raja kulkee. Tämä luo oppilaissa pakostikin pientä epävarmuutta, ja jatkuva rajojen hakeminen sekä testaaminen ovat omiaan lisäämään rauhattomuutta ja levottomuutta luokassa. Raatikaisen (2011, 96-97, 149) tutkimuksen mukaan tämä opettajien vaihtuvuuden tuoma asioiden ennustamattomuus vaikuttaa suuresti myös oppilaiden luottamuskokemuksiin koulussa.

8.2 Tulosten merkittävyys

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää harjoittelukoulun oppilaiden ajatuksia opetusharjoittelijoista, heidän suhtautumistaan opetusharjoittelijoihin heidän opettajinaan, sekä opetusharjoittelijoiden vaihtuvuuden merkitystä heidän koulussa kokemaansa turvallisuuden tunteeseen. Tavoitteet täyttyivät, ja tutkimuksen kautta oppilaiden ajatukset opetusharjoittelijoista ja näiden mukana olosta koulun jokapäiväisessä toiminnassa pääsivät esille. Opetusharjoittelun tutkimuksessa harjoittelukoulun oppilaiden näkökulma on jäänyt vähäiselle huomiolle, ja tutkimukseni täydentää siltä osin tätä tutkimuksellista aukkoa.

Tutkimukseni antamia tuloksia voisi hyödyntää esimerkiksi opetusharjoittelujen suunnittelu- ja kehittämistyössä ja ottaa näin harjoittelukoulun oppilaiden näkökulmia mukaan keskusteluun.

Tutkimukseni perusteella eri oppilaat kokevat opetusharjoittelijoiden vaihtuvuuden eri tavoin. Harjoittelukoulujen toiminnan ja opetusharjoitteluiden suunnittelussa tulisikin kiinnittää huomiota siihen, kuinka voisi tukea oppilaita, jotka kokevat erilaisten opetustyylien ja opetuksen antajien vaihtuvuuden kuormittavana. Valtakunnallinen opetussuunnitelma peräänkuuluttaa oppilaiden yhdenvertaisuutta, yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista sekä eriarvoistumisen ehkäisemistä (POPS 2014, 18, 28). Opetusharjoitteluiden toteutuksen haasteena onkin keksiä, minkälaisilla tukitoimilla turvataan harjoittelukoulussa yhdenvertaiset oppimismahdollisuudet oppilaille, jotka kokevat muutokset ja ympärillä olevien aikuisten vaihtuvuuden raskaiksi sekä oppilaille, jotka sopeutuvat ympäristön vaihtuviin tekijöihin ongelmitta ja jopa nauttivat vaihtelusta.

Seikka, johon opetusharjoitteluiden suunnittelussa tulisi tutkimustulosteni perusteella myös kiinnittää huomiota, on opetusharjoittelijoiden määrä luokissa. Oppilaat kokivat, että harjoittelijoita on usein luokassa kerrallaan liian paljon. Tutkimushaastattelujen aikaan en voinut itsekään olla kiinnittämättä huomiota sillä hetkellä luokahuoneessa olleiden opetusharjoittelijoiden määrään, sillä laskujeni mukaan itseni ja luokan oman opettajan mukaan lukien luokassa oli paikalla 11 aikuista. Suuremmalla joukolla harjoittelijoita oli jokin yhteisprojekti meneillään, ja lisäksi muutama opiskelija oli observoimassa oppituntia. Tietenkään tämänkaltaisen tilanne ei ole jokapäiväistä, mutta ei myöskään mitenkään tavatonta. Vaikka yhteisopettajuuden harjoittaminen sekä useamman opiskelijan yhdessä suorittama observoiminen ja jälkikäteen havainnoista keskusteleminen onkin opettajaopintojen kannalta tärkeää ja hedelmällistä, on kuitenkin syytä pohtia, palveleeko kuvaamani kaltainen määrä harjoittelijoita kerralla luokassa ketään osapuolta tarkoituksenmukaisesti. On hyvä muistaa, että ohjattujen harjoitteluiden yhtenä tarkoituksena on edelleen antaa mahdollisimman realistinen

kuva opettajan työstä (SOOL Ry 2015, 5), eikä kuvaamani tilanne kovin realistinen tavallisen koulun arjessa kaiketikaan ole.

Syytä olisi myös pohtia luokkaan opetusta observeerimaan saapuvien opiskelijoiden määrää sekä roolia harjoittelukoulun toiminnassa. Osa tutkimukseni oppilaista koki nämä luokan perällä hiljaisesti tarkkailevat silmäparit häiritseväksi. On siis pohdinnan arvoinen asia, olisiko opiskelijoiden observointia syytä rajoittaa jotenkin. Jos opiskelijoita ohjattaisiin suorittamaan edes osa observoinneistaan toisilla kouluilla, vähenisi todennäköisesti ruuhka Normaalikoulun luokkien takapöydissä. Lisäksi opiskelijat saisivat monipuolisemman kuvan eri koulujen toimintakulttuureista ja opetuksen järjestämisestä, mistä olisi varmasti vain hyötyä heidän tulevaa työuraansa ajatellen.

Kaikesta huolimatta on tutkimukseni perusteella positiivista huomata, että vaikka opetusharjoittelijoiden vaihtuvuus tuo omat haasteensa kouluarkeen, kokevat oppilaat kuitenkin olonsa koulussa turvalliseksi. Turvallisuus on yksi ihmisen perustarpeista sekä hyvän oppimisympäristön keskeisin lähtökohta (Piispanen 2008) ja edellytys kaikelle oppimiselle (Haapaniemi & Raina 2014, 14). Tutkimukseni perusteella luokan oman opettajan pysyvyys nousee tärkeään rooliin opetusharjoittelijoiden vaihtuessa oppilaiden ympärillä. Siksi harjoittelukoulussa olisikin tärkeää kiinnittää huomiota oppilaan ja luokan oman opettajan väliseen suhteeseen ja antaa mahdollisuuksia ja aikaa sen kehittymiselle ja syvennymiselle.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksen luotettavuus. Laadullista tutkimusta ei voida pitää yhtenä yhtenäisenä tutkimusperinteenä, vaan sen piiriin lukeutuu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tästä syystä myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä sen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä ei voida löytää. (Tynjälä 1991, 388.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tutkijan läpi koko

tutkimusprosessin aikana tekemät valinnat ovat merkittävässä asemassa, ja siksi tutkimuksen huolellinen raportointi on tärkeää (Eskola & Suoranta 2014, 211; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan tutkimukseni etenemistä yksityiskohtaisesti ja perustelemaan tekemiäni valintoja. Tutkimusprosessissani pyrin noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, tarkkuutta sekä eettisiä tiedonhankinnan ja tutkimuksen menetelmiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018).

Valitsemani menetelmät olivat perusteltuja ja tarkoituksenmukaisia. Tutkimuksen luotettavuutta voisi tietenkin lisätä useamman menetelmän käyttö, esimerkiksi yksilöhaastattelujen rinnalla tehdyt ryhmähaastattelut tai kirjallisesti kerätty aineisto (ks. Tynjälä 1991, 393), mutta näin saamani haastatteluaineiston tutkimuksen tavoitteeseen nähden sopivaksi sellaisenaan. Tarkastellessa haastatteluaineiston luotettavuutta kohdistuu huomio muun muassa haastattelurungon toimivuuteen ja haastattelijan toimintaan (Hirsjärvi & Hurme 2017, 184–185). Haastatteluihin valmistautuessani pyrin tiedostamaan omat käsitykseni ja oletukseni tutkittavasta aiheesta ja muotoilemaan haastattelukysymykset niin, ettei ne ohjaa haastateltavien vastauksia ennakko-oletusteni suuntaan. Tutkimushaastattelut ovat vuorovaikutustilanteita, joissa sekä haastattelija että haastateltava molemmat vaikuttavat osaltaan toisiinsa, ja siten myös tutkija osallistuu tiedon tuottamiseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Tämä tekee tutkijan omien lähtökohtien ja motiivien, mutta myös tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen reflektoinnin tutkimuksen luotettavuuden kannalta erittäin tärkeäksi (Tynjälä 1991, 939).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema yhtenä tutkimuksenteon välineenä nousee keskeiseksi. Tutkija itse voidaan nähdä tutkimuksensa luotettavuuden mittapuuna. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Raportoinnin tulisi siis sisältää myös tietoa tutkijasta, hänen koulutuksestaan, kokemuksistaan ja näkökulmastaan sekä persoonallisista yhteyksistään tutkittaviin (Tynjälä 1991, 394). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt avaamaan suhdettani tutkimuksen aiheeseen sekä tutkittaviin oppilaisiin, ja pohtimaan sen mahdollisia vaikutuksia

tutkimuksen tekoon. Eräs tämän tutkimuksen luotettavuutta haastava tekijä on kuitenkin kokemattomuuteni tutkijana ja tutkimuksen teossa, mikä saattoi näkyä esimerkiksi haastattelutilanteissa ja tutkimuksen raportoinnin puutteina tai epäjohtonmukaisuuksina.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä välttämättä tulosten yleistettävyyteen, vaan tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2009) tai kuvata jotain tapahtumaa (Eskola & Suoranta 2014). Yleistettävyyden sijaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa voisi puhua ennemminkin tulosten siirrettävyydestä, eli kuinka tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tulosten siirrettävyys riippuu taas paljolti siitä, kuinka samankaltaisia tutkimuksen ympäristö ja sovellusympäristö ovat. (Tynjälä 1991, 390.) Tämän tutkimuksen otanta on pienehkö, mutta tutkimuksen tavoitteisiin nähden riittävä ja kuvaa tutkittavaa ilmiötä oppilaiden näkökulmasta. Tulokset ovat oman arvioni mukaan siirrettävissä toisiin samankaltaisiin olosuhteisiin, esimerkiksi toisten yliopistojen harjoittelukoulujen konteksteihin. Tutkijana en kuitenkaan yksin voi tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä, sillä asiantuntemukseni rajoittuu ainoastaan oman tutkimukseni ympäristöön ja kontekstiin. Tulosten sovellusarvon arvioimisessa myös niiden hyödyntäjällä on siis oma vastuunsa, ja tämän onnistumiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoani sekä tutkimustani muun muassa aineistokatkkelmin ja analyysin vaiheita havainnollistavin kuvioin. (ks. Tynjälä 1991, 390.)

Toteutin tutkimuksen analyysin aineistolähtöisesti, joten minulla ei ollut taustateoriaa, joka olisi saattanut ohjata tulkintojani tiettyyn suuntaan. Toisaalta taas opetusharjoittelu ilmiönä ja kontekstina on itselleni opettajaopiskelijana omakohtaisesti tuttu, ja onkin mahdollista, että omat kokemukseni ja ennakkoletukseni oppilaiden ajatuksista ohjaavat tulkintojani. Tutkimuksen ympäristön ja tutkittavien henkilöiden tunteminen auttoi pääsemään sisälle tutkimusaineistoon, mutta toisaalta liian läheinen suhde tutkittavien ja tutkijan välillä voi muodostua myös suureksi uhaksi tutkimuksen totuusarvolle. Pyrinkin säilyttämään työssäni reflektiivisen otteen ja tunnistamaan omat tuntemukseni ja reaktion, jotka saattaisivat vaikuttaa tekemiini havaintoihin ja niiden tulkintaan. (ks.

Tynjälä 1991, 393.) Luotettavuuden parantamiseksi kirjasin haastattelutilanteissa tekemäni havainnot mukaan aineiston litterointiin, ja litteroinnit tein mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, kun tilanteet olivat vielä tuoreessa muistissa. Analyysivaiheessa säilytin oppilaiden ilmaukset alkuperäisissä muodoissaan mahdollisimman pitkälle liian varhaisia tulkintoja välttääkseni.

Alkuperäistä otosta valitessani kandidutkielmaani varten (Jaatinen 2016) pohdin, olisiko tutun opetusharjoittelijan roolistani enemmän haittaa vai hyötyä haastattelutilanteissa, ja olisiko tutkimuksen luotettavuuden kannalta parempi kerätä aineisto vieraana tutkijana jossain toisessa luokassa. Tulin kuitenkin silloin siihen tulokseen, että tutun aikuisen asemastani on hyötyä turvallisen ja luotettavan haastatteluilmapiirin luomisessa, etenkin kun silloisen tutkimukseni aiheen pääosassa eivät opetusharjoittelijat olleet.

Tämän tutkimuksen kohdalla jouduin pohtimaan asemaani ja suhdettani haastateltaviin oppilaisiin uudelleen, sillä tutkimuksen kohteena olevat oppilaiden ajatukset ja kokemukset opetusharjoittelijoista voivat koskea myös minua itseäni. Vaikka aiemman aineiston (Jaatinen 2016) keruun jälkeen suoritin vielä toisenkin harjoittelujakson kyseisessä luokassa, koin tämän tutkimuksen kannalta luokassa olostani kuluneen jo niin kauan aikaa, ettei entinen opetusharjoittelijan roolini vaikuttaisi tutkimuksen luotettavuuteen haittaavasti. Päinvastoin koin aiemmasta oppilaantuntemuksestani olevan hyötyä haastatteluiden sujuvuuteen.

Jatkotutkimusaiheita. Tämä tutkimus keskittyi oppilaiden näkökulmaan opetusharjoittelijoista ja näiden merkityksestä heidän kouluarkeensa. Koska oppilaiden näkökulma ohjatun opetusharjoittelun tutkimuksessa on jäänyt vähemmälle huomiolle, olisi sitä syytä tutkia lisää. Tämän tutkimuksen perusteella eri oppilaat kokivat opetusharjoittelijat ja näiden vaihtuvuuden eri tavoin, ja tärkeää olisiikin tutkia tarkemmin harjoittelijoiden vaihtuvuuden vaikutuksia erilaisten oppijoiden oppimistuloksiin sekä kouluviihtyvyyteen.

Verrattaessa tämän tutkimuksen tuloksia aikaisemman kandiditutkielmani tuloksiin (Jaatinen 2016) on samojen oppilaiden kriittisyydessä opetusharjoittelijoita kohtaan nähtävissä kasvua ylemmille luokille siirryttäessä. Olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin eri ikäisten oppilaiden eroja suhtautumisessa opetusharjoittelijoihin, sekä syitä näiden mahdollisten erojen taustalla.

Myös oppilaan suhde luokan oman opettajaan ja sen vaikutus oppilaan suhtautumisessa opetusharjoittelijoihin nousi esiin tässä tutkimuksessa, kun erään oppilaan vastauksista kävi selvästi ilmi, ettei hän tule toimeen luokan oman opettajan kanssa. Kyseisen oppilaan kokemukset opetusharjoittelijoista erosivat myös osittain toisten oppilaiden näkemyksistä, ja tulkintani mukaan tällä oli jonkinlainen yhteys oppilaan ja luokan oman opettajan välisen suhteen toimimattomuuteen. Jatkotutkimuksessa voisikin perehtyä syvemmin harjoittelukoulun oppilaan ja luokan vakituisen opettajan välisen suhteen laatuun, sen kehittymiseen ja sen merkitykseen oppilaan suhtautumisessa opetusharjoittelijoihin.

Lisäksi voisi olla kiinnostavaa tutkia tarkemmin oppilaan ja opetusharjoittelijan välisen suhteen kehittymistä. Onko harjoittelijalla lyhyen harjoittelujakson aikana mahdollista saavuttaa laadukas pedagoginen suhde oppilaiden kanssa? Aikaisempien tutkimusten perusteella opettaja-oppilassuhteella ja sen laadulla on suuri merkitys niin oppilaan oppimisen kuin hänen kokemansa turvallisuudenkin kannalta (esim. Cornelius-White 2007; Konu 2002; O'Connor, Dearing & Collins 2011; Piispanen 2008; Wenzel 2009). Suuri osa harjoittelukoulun oppilaiden saamasta opetuksesta on opetusharjoittelijoiden toteuttamaa. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaen voidaankin pohtia, minkälainen merkitys on oppilaan oppimiselle ja kouluhyvinvoinnille, jos koko peruskoulun ajalta suhde ja vuorovaikutus opetuksen antajien kanssa jää laadultaan heikoksi.

LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211
- Allen, J.M. & Wright, S.E. 2013. Integrating theory and practice in the preservice teacher education practice. *Teachers and Teaching* 20:2. 136-151.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. 2009. (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustanus
- Brewster, C., & Railsback, J. 2003. Building Trusting Relationships for School Improvement: Implications for Principals and Teachers. September 2003. Northwest Regional Educational Laboratory, 9-23.
- Brinkmann, S. 2013. Qualitative interviewing. New York: Oxford University Press
- Bryk, A. S., & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6), 40-45
- Cantell, H. (2010). Ratkaiseva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus
- Clarke, A., & Collins, S. 2007. Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160-172.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Davis, H. A. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development, *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. 2004. Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of human behavior in the social environment*, 9(1-2), 179-193.

- de Guzman, A. B., Torres, R. K. C., Uy, M. M., Tancioco, J. B. F., Siy, E. Y., & Hernandez, J. R. (2008). From teaching from the heart to teaching with a heart: Segmenting Filipino college students' views of their teachers' caring behavior and their orientations as cared-for individuals. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 487-502.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62, 1, 107-115.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 133-157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ferrier-Kerr, J. L. 2009. Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and teacher education*, 25(6), 790-797.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma.
- Haapaniemi, R., Raina, L., 2014. Rakenna oppiva ryhmä-pedagogisen viihtymisen käsikirja. PS-kustannus.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura
- Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15 (1), 109-129.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat?. Teoksessa Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja (pp. 301-312). PS-kustannus.
- Hemmings, A. 2006. Moral Order in High School Authority: Dis/Enabling Care and (Un)Scrupulous Achievement. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) Classroom Authority: Theory, Research and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 135-150.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

- Hoglund W., Klinge, K. & Hosan N. 2015. Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology* 53, 337-357
- Hynönen, L. 2006. "Norssi ei oo normaali koulu" Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10499/URN_NBN_fi_jyu-2006576.pdf?sequence=1
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY -kirjapainoyksikkö.
- Ilmonen, K., & Jokinen, K. 2002. *Luottamus modernissa maailmassa* (No. 60). Jyväskylän yliopisto.
- Jaatinen, S. 2016. "Siksi minusta tuntui, että minusta välitetään, koska olette niin helliä ja mukavia." – Lasten ajatuksia välittämisestä vaihtuvien aikuisten koulukontekstissa. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- James, J. H. 2012. Caring for "others": Examining the interplay of mothering and deficit discourses in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 165-173.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvointia koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 43:3, 244–253.
- Juutilainen, M. 2009. Kiintymystä ja merkitysten antoa luokkahuoneessa: pedagoginen suhde lapsen sielunelämän rakentumisessa. Teoksessa: M. Juutilainen & A. Takalo. (toim.) Freudin jalanjäljillä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö teos, 250-261.
- Jyrhämä, R. A. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy: pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (pp. 73-95). PS-kustannus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä?. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 38 (2007): 5
- Kaneko-Marques, S. M. 2015. Reflective Teacher Supervision Through Videos of Classroom Teaching. *Issues in Teacher's Professional Development* 17:2. 63-78.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Knuuttila, P, 1998. Koulun profiloitumisen haavoittuvuus -Tapaustutkimus opettajien vaihtuvuuden vaikutuksista Montessori-menetelmää soveltavassa yhdysluokassa 1-2, Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto
- Koski-Heikkinen 2014: Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä.
- Kyriacou, C. 2009. Effective teaching in schools: Theory and Practice. 3. painos. Cheltenham: Nelson Thornes
- Lagerspetz, O. M. 1998. The tacit demand: A study in trust. Filosofiska institution, Åbo Akademi, Åbo Akademis tryckeri. Åbo.
- Lahtinen, J. 2014. Turvallinen opettaja. 6.-luokkalaisten näkemyksiä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18016/951-39-2541-2.pdf?sequence=1>.
- Laursen, P. F. 2006 [2004]. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. (suom. Kimmo Kontturi). Helsinki: Finn Lectura.
- Macleod, G., MacAllister, J. & Pirrie, A. 2012. Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. Oxford Review of Education. 38 (4), 493-508.
- Mattila, K. P. 2011. Lapsen vahvistava kohtaaminen. *Jyväskylä: PS-kustannus*.
- Maslow, A. 1970. Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
- Metz, M. H. 1978. Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools. California: University of California Press.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. An expanded Sourcebook, Qualitative Data Analysis.-2nd. ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Noddings, N. 2005. *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press, NY.
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 177-189

- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Ojanen, S. 2003. Ovatko teoria ja käytäntö yhdistyneet opetusharjoittelussa? Teoksessa S. E. Savolainen (toim.) OKL Juhlakirja. <http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/16Sinikk.pdf>. Luettu 18.1.2020
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2006. Understanding Classroom Authority as a Social Construction. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) Classroom Authority: Theory, Research and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-31.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paker, T. 2011. Student Teacher Anxiety Related to the Teaching Practicum. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal Of Educational Research*, 11(42), pp. 207-224
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätö
- Pellegrino, A. M. 2010. Pre-service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education* 38(3), 62-78. Ohio: Ashland University.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. 2. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus-ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa
- Rogers, B. 1998. You know the fair rule. Lontoo: Prentice Hall.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Rudasill, K. 2011. Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 26, 147-156.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. *Tampere: Vastapaino.*
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salo, P. 2017. Mallikoulusta yliopistolliseksi tutkimus-, kokeilu- ja kehittämiskouluksi. Teoksessa: Paakkola, E. & Varmola, T. (toim.) Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus. 136-174.
- Salovaara, R., & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. *Jyväskylä: PS-kustannus*
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. *Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. *Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Skipper, Y. & Douglas, K. 2015. The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology* 85, 276-288.
- Steutel, J., & Spiecker, B. 2000. Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323-337.
- Suoninen, E. 2016. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V. M. (Eds.). 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.* Tampere University Press.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2014. Praktikumikäsikirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, *Studia Pedagogica* 33. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>. Luettu 27.2.2020.
- Thijs, J. & Koomen, H. 2009. Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher- child relationships: Examining the roles of behaviour appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 186-197

- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PSKustannus.
- Troman, G. 2000. Teacher stress in the low-trust society. *British journal of sociology of education*, 21(3), 331-353.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. 2000. A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.:
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena-laatukäsitys kansanopistossa,
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387-398.
- Ulvik, M., & Smith, K. 2011. What characterises a good practicum in teacher education?. *Education Inquiry*, 2(3), 517-536.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. Painos. Helsinki: WSOY
- Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A.(toim.) Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 197-213.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Kasvatustiede. Tampereen yliopisto. Nurmijärvi: Suomen Painoagentti Oy
- Virta, J., & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 43 (2012): 1.*
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-53.

- Wentzel, K. R. 2009. Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Handbook of Motivation at School. New York: Routledge, 301-322
- Woolfolk, A. 2007. Educational Psychology. Pearson Education, Inc.
- Zee, M., Koomen, H. & Van der Veen, I. 2013. Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology* 51, 517-533.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. 2005. *Qualitative Analysis of Content*.

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

Opetusharjoittelijoiden määrä ja vaihtuvuus

- Muistatko, minkä nimisiä harjoittelijoita teidän luokalla on tänä vuonna ollut?
- Muistatko, kuinka monta heitä on tänä vuonna ollut?
- Osaatko arvioida, kuinka monta harjoittelijaa teidän luokalla on kaikkiaan ollut eka-luokasta lähtien?
- Miltä määrä sinusta tuntuu?
- Mitä ajattelet siitä/miltä sinusta tuntuu, kun teidän luokassa/koululla on harjoittelijoita?
- Mitä ajatuksia sinulla on, kun uusi harjoittelija tulee luokkaan?
- Mitä ajatuksia sinulla on, kun harjoittelija lähtee?

Oman open ja harjoittelijoiden erot?

- Onko harjoittelijoiden ja oman opettajan käyttäytymisessä/toiminnassa jotain eroa?
- Kohtelee ko harjoittelijat ja oma opettaja luokkaa/oppilaita samalla tavalla?
- Käyttäydytkö/toimitko samalla tavalla harjoittelijoiden ja oman opettajan seurassa?
- Totteletko harjoittelijoita ja omaa opettajaa samalla tavalla?
- Kunnioitatko harjoittelijoita ja omaa opettajaa samalla tavalla?

Turvallinen ja välittävä ilmapiiri

- Onko sinulla turvallinen olo koulussa?
- Mitkä asiat saavat olosi tuntumaan turvalliselta koulussa?
- Vaikuttaako opetusharjoittelijoiden ja vierailijoiden vaihtuvuus koululla turvallisuuden tunteeseen?
- Tuntuuko, että sinusta välitetään koulussa? → Kuka sinusta välittää?
- Miten välittäminen näkyy?