

Kari Kiviniemi

Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin



Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta
ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1997

Kari Kiviniemi

Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin

Aikuisopiskelijoiden kokemuksia
opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta
luokanopettajakoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolassa, Keski-Pohjanmaan Konservatoriossa, Pitkäsillankatu 16
lokakuun 24. päivänä 1997 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1997

Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautukseen

Aikuisopiskelijoiden kokemuksia
opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta
luokanopettajakoulutuksessa

Kari Kiviniemi

Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin

Aikuisopiskelijoiden kokemuksia
opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta
luokanopettajakoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1997

Editors

Jorma Ekola

Faculty of Education, University of Jyväskylä

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Kaarina Nieminen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8225-6

ISBN 978-951-39-8225-6 (PDF)

ISSN 0075-4625

ISBN 951-34-0982-1

ISSN 0075-4625

Cover picture

Janne Tuominen

Copyright © 1997, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House,
Jyväskylä and ER-Paino Ky, Lievestuore 1997

ABSTRACT

Kiviniemi, Kari

From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997. 267 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 132)

ISBN 951-34-0982-1

Summary

Diss.

The present study examines adult students' views of teaching practice and its supervision and the different interpretative frames that are associated with teaching practice from the perspective of student teachers. The study is a qualitative case study focussing on students who started a special programme in class teacher education at the Chydenius Institute of Jyväskylä University in 1991. Their progress was monitored from the selection tests to the end of the programme.

A broad theoretical starting point for the study is provided by the concept 'reflection'. The conceptualization of the themes emerging from the data has also made use of Erving Goffman's frame analytic approach. In terms of methods, the study emphasizes a constructivist approach and the gradually crystallizing nature of the research design. Data collection methods include observation, semi-structured interviews, open-ended questionnaires and reflective journals kept by student teachers.

Students' experiences of teaching practice are mostly positive. Several students pointed out that the practice had given them self-confidence for a teacher's work and developed their teacher identity. Students had also some reservations about the supervision of teaching practice. If the students felt that they did not have enough autonomy in the practice situation, they did not experience the practice situation as meaningful. The study lends support to the view according to which the starting point of supervision interaction should be students' own practical theories about the nature of teaching and learning.

Based on frame analysis, the study conceptualized four different interpretative frames defining the practice situation, through which students commit themselves to the practice context. Commitment to the practice situation may take place from the frame of teacherhood and teaching, in which children's learning is of central importance. Practice experiences may also be approached from the frame of practice, whereby the aim is to utilize the practice situation to develop one's own views of teaching. From the point of view of development during the practice, these two frames form the experiential core of teaching practice.

The study also distinguished the frame of presentation, whereby the student's starting point is to give as well-prepared a teaching presentation as possible. Finally, the nature of practice may also be defined from the frame of theatrical fabrications in which case students strive to satisfy their supervisors' wishes against their own views of teaching. Thus students sometimes interpret the nature of the practice from perspectives that distort the nature of practice experiences and the supervision dialogue connected with practice.

Descriptors: class teacher education, teaching practice, supervision of teaching practice, reflectivity, case study, frame analysis

ESIPUHE

Käsillä oleva tutkimus sai lähtölaukauksensa maaliskuussa vuonna 1991, jolloin saavuin Kokkolaan Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituuttiin. Assistentin toimenkuvaani kuului alusta lähtien luokanopettajien poikkeuskoulutuksen seuranta- ja kehittämistutkimuksesta vastaaminen. Kokkolassa järjestettiin kaikkiaan kuusi luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssia, joista ensimmäinen alkoi vuonna 1988 ja viimeinen 1993. Tämän jälkeen Chydenius-Instituutissa on järjestetty edelleen luokanopettajien aikuiskoulutusta osana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuskiintiötä.

Osana koulutuksen sisällöllistä ja menetelmällistä kehittämistoimintaa Instituutissa on haluttu panostaa myös opettajankoulutuksen arviointiin. Käsissä oleva tutkimus toimii tästä eräänä esimerkkinä. Toivoakseni tutkimukselliseen ja muuhunkin arviointityöhön on näinä niukkuuden aikoina mahdollista panostaa jatkossakin riittävästi resursseja.

Olen raportissani luonnehtinut tutkimustyötä oppimisprosessiksi, jossa tutkijan tietoisuus tarkasteltavana olevasta ilmiöstä kehittyy koko tutkimusprosessin ajan. Tätä prosessointia auttaa, mikäli työstä voi käydä hedelmällistä dialogia asiantuntijoiden kanssa. Tutkimusta koskevia näkemyksiäni minulla on ollut mahdollista avartaa mm. professori Juhani Aaltolan sekä tutkija Petri Ruuskasen kanssa käymissäni keskusteluissa. Tutkija Tapio Litmasen kanssa kävin aikanaan lyhyen, mutta tutkimukseni kannalta sitäkin tärkeemmän keskustelutuokion. Arvostan myös professori Sinikka Ojasen tarjoamaa auttavaa kättä sekä hänen asiantuntevaa paneutumistaan raporttini käsikirjoitukseen. Osana tutkimukseni luotettavuustarkastelua käsikirjoitusta ovat kommentoineet eräät opiskelijat ja lehtori, joiden nimiä ei valitettavasti ole tässä yhteydessä mahdollista tuoda esiin. Tämä ei kuitenkaan vähennä kiitollisuuteni määrää. Kiitoksen ansaitsee myös Chydenius-Instituutin työyhteisö sekä tehtävänsä tehokkaasti hoitanut kuriiri.

Eteläpohjalaisen luonteen omaavalle on ollut helpotus, että tutkimustyön kuluessa ei ole tarvinnut alentua tutkimuksellisiin harhautuksiin tai lähinnä muita kuin itseä tyydyttävien illuusioiden luomiseen. Kiitos tästä kuuluu työni ohjaajalle, professori Jouko Karille sekä hänen inhimilliselle ja riittävästi autonomiaa suovalle ohjausotteelleen.

Miestä mäessä auttanut apulaisprofessori Jorma Ekola ansaitsee erityiskiitoksen julkaisun tieteellisestä toimittamisesta sekä tutkimuksen sisältöön liittyvistä viime hetken ohjeistaan. Työni esitarkastajia, professori Hannele Niemeä ja professori Leena Syrjälää kiitän heidän kriittisistä ja arvokkaista neuvoistaan.

Raportin tiivistelmän ja yhteenvedon englanniksi on kääntänyt Liisa Hughes. Kannen on suunnitellut valokuvaaja Janne Tuominen. Julkaisutoimikunnan sihteeri Kaarina Nieminen on huolellisesti ja asiaansa paneutuen huolehtinut julkaisun valmistumisesta. Erkki Kuoppala puolestaan on aikaa ja vai-vaa säästämättä taannut ATK-palveluiden toimivuuden. Kiitos heille!

Pitkäkestoisen tutkimusprojektin rahoitus on usein ongelmallista, mikä on tämänkin tutkimuksen tekijälle tullut ajoittain tutuksi. Projektin rahoitukseen osallistuneiden opetusministeriön sekä opetushallituksen myöntämä taloudellinen tuki on ollut tärkeää etenkin tutkimusprojektin alkuvaiheessa, jolloin tutkimusintressini suuntautui uusimuotoisen harjoittelujakson, omaluokkaharjoittelun toimintatutkimukselliseen kehittelyyn. Tutkimushankkeen jatkuessa väitöskirjavaiheeseen on työpaikkani Chydenius-Instituutti osoittanut huomattavaa joustavuutta, mikä on mahdollistanut tutkimuksen loppuun saattamisen. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston julkaisutoimikuntaa, Chydenius-Instituutin kannatusyhdistystä sekä Suomen kulttuurirahaston Keski-Pohjanmaan rahastoa myönnetystä apurahasta.

Erityisen lämpimästi haluan kiittää niitä tutkimukseen osallistuneita luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssin opiskelijoita, joihin minulla on ollut ilo tutustua ja jotka ovat tehneet tämän tutkimuksen mahdolliseksi. Myös opettajankoulutuksen henkilökunta, kouluttajat ja opetusharjoittelun ohjaajat ansaitsevat kiitoksen joustavuudestaan ja myötämielisyydestään tutkimushankettani kohtaan.

Laajahkon tutkimusprosessin toteuttaminen saattaisi käydä rasittavaksi, ellei tätä toisinaan työlästäkin kokemusta olisi mahdollisuutta välillä jakaa hyvässä seurassa. Ilmaisen siis kiitokseni teille helpotusta suoneille. Kiitän kannustuksesta veljeäni Kalevia ja vaimoan Birgittaa. Erityisesti kiitän äitiäni Kerttua, joka on jaksanut kärsivällisesti kuunnella silloinkin, kun itse en enää ole jaksanut olla kovin kärsivällinen. Viimeisimpänä vaan ei vähäisimpänä kiitos myös teille, hyvät ystävät ja tuttavat!

Paljon on ehtinyt virrata vettä Suntissa vuoden 1991 maaliskuun jälkeen. Toimenkuvani on ehtinyt muuttua useaan otteeseen. Tutkimuksellisesti hankkeesta on muodostunut vuosien myötä henkilökohtainen oppimisretki; omat opettajankoulutusta, opetusharjoittelua ja laadullisen tutkimuksen metodisia kysymyksiä koskevat näkemykset ovat olleet tutkimuksen kuluessa jatkuvassa käymistilassa. Tämän raportin myötä toivon myös lukijalle avautuvan mahdollisuuden osallistua tähän retkeen.

Kokkolassa Jasminin päivänä 1997

Kari Kiviniemi

SISÄLLYS

I	PROLOGI	11
1	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA MENETELMÄLLISET LÄHTÖ- KOHDAT	11
1.1	Tapaustutkimuksen kohteena ollut opettajankoulutuskurssi	12
1.2	Tutkimuksen lähtökohtien haltuunottoa	15
1.2.1	Reflektion käsite tutkimushankkeen teoreettisena orientaatioperustana	16
1.2.2	Tutustuminen tutkittavaan kenttään	29
1.3	Tapaustutkimuksen metodologiset lähtökohdat	29
1.3.1	Tutkimuksen osa-alueet muuntuvat tutkimusprosessin kuluessa	31
1.3.2	Lähtökohtia tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden tarkasteluun	39
1.4	Raportin rakenteesta	40
II	AIKUISOPISKELIJANA LUOKANOPETTAJAKSI – Kuvaus luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssin etenemisestä sekä tutkimustehtävän ja tutkimuksen metodisten ratkaisujen selkiytymisestä	44
2	TAIDE- JA TAITOPAINOTTEINEN KESÄOPISKELU ALOITTA KOULUTUKSEN	44
	<i>PROMENADI 1: TUTKIMUS HAKEE LINJOJAAN</i>	47
3	OPISKELU SAA HARJOITTELUPAINOTTEISEN LUONTEEN	52
3.1	Syksy saapuu, vauhti kiihtyy	52
3.2	Kenttäharjoittelua omaan, rauhalliseen tahtiin	53
3.3	Opintoharjoittelu ja opintotehtävien nivominen käytännön opetustyöhön	54
3.4	Kevätlukukausi alkaa perusharjoittelulla	56

<i>PROMENADI 2: TUTKIMUSTEHTÄVÄ ALKAA HAHMOTTUA</i>	58
4 OPINNOT VÄHENEVÄT JA VALMISTUMINEN LÄHESTYY	61
4.1 Armotonta menoa Ammarnäsissä	61
4.2 Päätöharjoittelu I: jännitystä ilmassa	62
4.3 Lopun ajan odottelua	63
4.4 Päätöharjoittelu II ja mahdollisuus harjoitella "omassa luokassa"	65
4.5 Juhlan ja valmistumisen aika	67
 <i>PROMENADI 3: TUTKIMUSTEHTÄVÄ KOHDENTUI OPETUS- HARJOITTELUUN</i>	 68
 III AIKUISOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ OPETUSHARJOITTELUSTA JA SEN OHJAUKSESTA	 72
 <i>PROMENADI 4: TUTKIMUKSEN KOHTEENA OLEVA HARJOITTELU- KOKONAISUUS</i>	 72
5 VALMISTAUTUKAA, HARJOITTELU ALKAA	76
5.1 Valmistautumista opetusharjoittelijoiden opintoluotsaukseen ...	76
5.2 Opiskelijoiden orientoituminen harjoittelun lähtökohtiin	79
5.3 Harjoitteluun valmistauduttaessa korostui vuorovaikutteinen ohjausnäkemys, toisaalta painotettiin harjoittelun kontekstisidonnaisuutta	82
6 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELUN TOTEUTUMISESTA	83
6.1 Laaja-alainen tutustuminen erilaisiin lapsiin, luokka-asteisiin ja opetustyylihin luo ammatillista itsevarmuutta	85
6.2 Pedagogisia kokeiluja ja kokemuksia opetuksen eheyttämisestä ..	87
6.3 Samanaikaisopetus ja opiskelijaryhmän merkitys harjoittelu- ja ohjausprosessissa	91
6.4 Harjoittelun ja opintotehtävien yhdistämisessä nähtiin sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä	94
6.5 Yksi tykkää äidistä, toinen tyttärestä eli harjoittelijoiden kokemuksia opetustaidon arvioinnista	100
6.6 Harjoittelun suunnittelutehtäviin suhtauduttiin varauksellisesti ..	102
6.7 Opetusharjoittelu – opetustyötä koskevien käsitysten avartaja vai opetuksen arkikäytännöistä vieraannuttaja?	110

7	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESTA	113
7.1	Ohjaavat luokanopettajat jokapäiväisten harjoittelukäytäntöjen ohjaajina	113
7.1.1	Ohjaajan merkitys korostuu	115
7.1.2	Vähäinen ja pikkuasioihin takertuva ohjaus turhauttaa ...	116
7.1.3	Ohjaussuhteessa persoonallisuudet ja erilaiset näkemykset kohtaavat niin hyvässä kuin pahassa	120
7.2	Lehtorit yleis- ja ainedidaktisten näkemysten ohjaajina	124
7.2.1	Lehtoreiden kiireet heijastuvat ohjaustyöhön	127
7.2.2	Kannustavaa ja kokonaisvaltaista ohjausta arvostetaan ...	130
7.3	Lehtoreiden ja ohjaavien opettajien yhteistyö	133
7.4	Opiskelijan käyttöteoreettisten näkemysten arvostaminen luo perustaa dialogiselle ohjaussuhteelle	135

IV MATKA VARJOJEN JA HARHAUTUSTEN MAAILMAAN 137

PROMENADI 5: OPETUSHARJOITTELUUN LIITTYVIEN TULKINTOJEN MONIKERROKSISUUDEN TARKASTELUA KEHYS-ANALYYSIN VALOSSA

137

8	OPETUSHARJOITTELUN TULKINTAKEHYKSET	143
8.1	Opetusharjoittelu opettajan työn hoitona ja opettajuuden kontekstisidonnaisena harjoitteluna	143
8.2	Opetusharjoittelu esityksenä ja näytteillepanona	147
8.3	Opetusharjoittelun teatraaliset harhautukset	152
8.3.1	Apinointiin alistuminen eli sopeutuminen annettuihin puite-ehtoihin	152
8.3.2	Sopeutumattomuudesta seuraa ristiriitoihin ajautuminen ja rangaistukset	160
9	HARJOITTELUN VARJOSUUNNITTELU, SE OHJAAJILTA KÄTKETTY	162
9.1	Varjosuunnittelu rinnakkaisena suunnitteluvälineistönä	164
9.2	Varjosuunnittelu suunnittelunormiston kiertämisenä	166
9.3	"Se on hyvä se delete-näppäin" eli tekemättä jättäminen ja peittely selviytymisen keinona	168
10	MITEN HARJOITTELUN HARHAUTUKSIIN AJAUDUTAAN?	170
10.1	Harjoitteluolosuhteiden ja -kontekstin viestit	170
10.2	Harjoittelun ohjaajien piiloiset ja suorat viestit harhautuksiin ohjaajana	176

10.3 Opiskelijoiden omat tulkinnat ja epävarmuus harhautusten perustana	182
11 HARHAUTTAVIEN KEHYSTEN MURTUMINEN JA KEHYSTEN SELKIITYMINEN	184
V EPILOGI	188
12 HARJOITTELUN OHJAUS EDELLYTTÄÄ OHJAUSVUORO-VAIKUTUKSEN VÄÄRISTYMIEN TIEDOSTAMISTA	188
12.1 Opetusharjoittelun tulkintakehykset harjoittelukokemusten reflektioperustan määrittäjinä	189
12.2 Harjoitteluilluusioita luovien tulkintakehysten murtaminen	197
SUMMARY	210
LÄHTEET	218
LIITTEET	235

I PROLOGI

*Alussa oli suo, kuokka ja Jussi.
Väinö Linna, Täällä pohjantähden alla*

1 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT

Laadulliselle tutkimusotteelle ominaiseen tapaan tutkimukseni lähtökohdat ovat olleet avoimet ja tutkittavaa ilmiötä on pyritty käsitteellistämään ja abstrahoimaan vähitellen aineistonkeruun myötä. Tässä suhteessa Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutusta koskevaa tutkimustani voi luonnehtia aineistolähtöiseksi. Toisaalta tutkimusprosessin alkuvaiheista lähtien tutkimukseeni on liittynyt oma teoreettinen ja menetelmällinen perustansa. Tässä johdattelevassa luvussa pyrin paitsi kuvaamaan tutkimukseni tapauksena ollutta opettajan-koulutuskurssia, myös esittelemään niitä teoreettisia ja metodisia lähtökohtia, jotka ovat olleet keskeisiä tutkimusprosessin lähtötilanteessa ja jotka ovat olleet antamassa linjaa tutkimukseni toteutukselle.

Eräänä lähtökohtana tutkimuksessa on ollut luokanopettajien poikkeuskoulutuksen tarkastelu aikuiskoulutuksen näkökulmasta, poikkeuskoulutuksen aikuiskoulutusluonne kun on asettanut omia vaateitaan koulutusjärjestelyille. Koulutuksessa on myös voimakkaasti korostettu opiskelijoiden aikuisuuden ja itseohjautuvuuden huomioon ottamisen merkitystä koulutuksen perustana.

Lisänäkökulman mainitunkaltaiselle tarkastelulle antoi se, että tutkimuksen ollessa alkuvaiheessaan käytiin keskustelua, jossa suomalaista yliopistokoulutusta kritisoitiin liiasta "koulumaistumisesta" ja "kurrikularisoitumisesta" (Matthies 1988; Aittola 1990; Aittola 1992, 80–92). Esitetyn kritiikin mukaan koulumaistuneeseen yliopistoon liittyy kyllä runsaasti didaktista illuusiota ja

uskoa valmiiden opinto-ohjelmien kaikkivoipaisuuteen, mutta tosiasiasa seuraamuksena on ollut opiskelijoiden kohtelemisen keskenkasvuisina opetuksen kohteina (Aittola 1990). Tai kuten Matthies (1988) luonnehtii, teknokraattisen suunnittelukäytännön myötä yliopisto-opiskelijoiden itsenäisyys, luovuus ja sosiaalinen mielikuvitus ovat alistettu asenteille, joilla tähdätään kilttiin sopeutumiseen ja hengettömään tentteihin paahtamiseen.

Lähtökohtana ei tutkimuksessani ollut lähteä arvioimaan yliopistollisen koulutuksen tilaa opettajankoulutuksessa yleisempien koulutusrakenteiden tasolla, ei myöskään opettajankoulutusjärjestelmän analysoiminen esimerkiksi kasvatussociologisesta perspektiivistä. Pikemminkin näkökulman linjaus oli selkeästi pedagogisesti painottunut. Kun aikuiskasvatuksessa usein korostetaan humanistisin äänenpainoin mm. aikuisen itseohjautuvuutta sekä oppijan aktiivisen roolin merkitystä oppimisprosessissa, asettuu aikuisille suunnatulle opettajankoulutukselle edellä kuvatun yliopisto-opetuksen koulumaisuutta kritisoivan näkemyksen valossa selkeitä haasteita.

Tästä näkökulmasta tutkimus on osaltaan lähtenyt arvioimaan aikuisille suunnattuun opettajankoulutukseen liittyviä koulutusratkaisuja. Tarkastelun lähtökohtana on ollut kysymys siitä, miten aikuisopiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja elämänkokemus otetaan huomioon koulutuksessa ja opetuksen suunnittelussa.

Kun alkuvaiheissa tutkimuksella on ollut melko väljästi asetettu tavoite aikuisille suunnatun opettajankoulutuksen arvioinnista, näyttivät tutkimuksen ja aineistonkeruun edetessä erityisesti opetusharjoittelun ja sen ohjauksen kysymykset nousevan keskeiselle sijalle. *Tutkimuksessa tarkastellaankin siten opiskelijoiden näkemyksiä opetusharjoittelusta ja harjoittelun ohjauksesta sekä niitä erilaisia tulkintakehyksiä ja tulkinnallisia kerrostumia, joita opetusharjoitteluun harjoittelijoiden perspektiivistä tarkasteltuna liittyy.*

Kun tutkimukselle on ominaista tutkimusasetelmien ja myös teoreettisten painopisteiden tarkentuminen tutkimuksen edetessä, pyritään tutkimusraportissa samalla selvittämään sitä, miten tutkimus on näiltä osin kehittynyt tutkimusprosessin kuluessa. Se kasvun prosessi, mikä tutkimusta tehtäessä on tapahtunut, pyritään tuomaan raportissa myös lukijan tietoisuuteen.

1.1 Tapaustutkimuksen kohteena ollut opettajankoulutuskurssi

Luokkahuoneeseen astuu jälleen uusi opetustuokion pitäjä ja ojentaa tehtäväpaperinsa ovelle vastaantulleelle luokanopettajalle, joka toimii eräänä valintakokeen arvioijista. Tämän jälkeen koulutukseen pyrkimässä oleva mies astuu luokan eteen ja esittelee itsensä kuuluvalla äänellä: "Huomenta! Minä olen *Harri Hyvärinen* ja pidän teille seuraavan oppituokion." Äänen voimasta luokkaan tauon aikana syntynyt hälinä vaimenee lasten hiljentyessä kuuntelemaan *Harria*. Samanaikaisesti ovella ollut luokanopettaja palaa paikalleen luokan perälle, jossa hän näyttää muillekin arvioijille opetustuokion aiheen. Kolmesta vaihtoehtoisesta aiheesta *Harri* on valinnut pitämänsä tuokion teemaksi paperin uusiokäytön.

Opetustuokio etenee kyselevänä opetuksena *Harrin* seisossa piirtoheittimen vieressä ja kysellessä oppilailta, mitä he paperin kierrosta tietävät. Luokan takaosassa kolme arvioijaa seuraavat opetustuokion etenemistä. Välillä he tekevät *Harria* ja

hänen opetustaan luonnehtivia lyhyitä muistiinpanoja vihkoihinsa. Opetustuokion loppupuolella tulee väistämättä lopullisen arvioinnin aika. Eräs arvioijista suuntaa katseensa ulos ikkunasta tuijottaen jonnekin etäisyyteen. Pienen miettimisen jälkeen hän havahtuu ja kirjoittaa numeron vihkoonsa rentoutuen jälleen tuolillaan.

Kun 15 minuuttia on kulunut, *Harri* päättää tuokionsa toivottaen oppilaille hyvää jatkoa. Seuraa vain lyhyt tauko, eivätkä oppilaatkaan ehdi tällä kertaa juuri keskustella keskenään, kun jo seuraava pyrkijä saapuu luokkaan puhumaan oppilaiden kanssa ystävävydestä (*Valintakokeet, tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1991*)

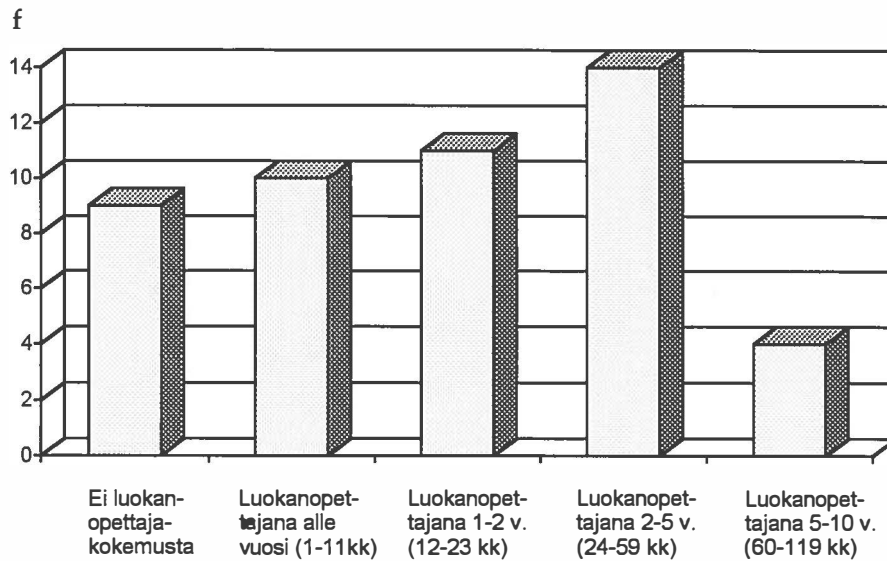
Maaliskuussa 1991 pidettiin Kokkolan Chydenius-Instituutissa luokanopettajien poikkeuskoulutuksen kaksipäiväiset valintakokeet opetustuokioineen, haastatteluineen sekä vapaaehtoisine kuvallisen ilmaisun ja musiikin näytteineen. Jo ennen valintakokeita karsinta oli ollut tiukkaa, sillä 259 opiskelupaikkaa hake-neesta 109 otettiin hakukriteerit täyttävinä mukaan varsinaiseen valintakokeeseen. Vaikka edellä esitetyn kuvauksen *Harri* ei valintaseulaa läpäissytkään, aloitti valintakokeiden tulosten perusteella opintonsa koulutuksessa lopulta 48 opiskelijaa. He tulivat muodostamaan sen luokanopettajien poikkeuskoulutuksen LOP 1991–1993 kurssin, joka on ollut tämän tapaustutkimuksen pääsiallisena kohdejoukkona. Kyseisen opettajankoulutuskurssin etenemistä olen tutkimuksessani seurannut aina valintakokeista kurssin päätösjuhlaan saakka.

Tutkimus kohdistuu siis niin sanottuun poikkeuskoulutukseen, josta Jyväskylän yliopiston alaisessa Chydenius-Instituutissa järjestetty luokanopettajakoulutus on saanut alkunsa. Viimeisimmässä muodossaan poikkeuskoulutusta on järjestetty maassamme eri puolilla Suomea vuodesta 1987 alkaen, jolloin koulutus alkoi Helsingissä.¹ Tämän jälkeen poikkeuskoulutus laajeni niin, että laajimmillaan koulutusta järjestettiin yliopistojen toimesta eri toimipisteissä Helsingissä, Kokkolassa, Oulussa, Haapavedellä, Kajaanissa, Tampereella, Seinäjoella, Raumalla ja Savonlinnassa. Viimeiset opiskelijat poikkeuskoulutuskursseilla aloittivat opintonsa vuonna 1993. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen sisäänotto vuosina 1987–1993 oli kaikkiaan 947 opiskelijaa, joista Kokkolassa opintonsa aloitti 213 opiskelijaa. (Falck & Suortamo 1995.)

Chydenius-Instituutti on järjestänyt luokanopettajien poikkeuskoulutusta vuodesta 1988 alkaen. Kokkolassa luokanopettajaopintonsa aloittaneista vuosikursseista tutkimuskohteena ollut kurssi oli siten järjestyksessään neljäs. Kyseisen kurssin jälkeen Kokkolassa aloitti opiskelunsa vielä kaksi poikkeuskoulutuskurssia. Vastaavan kaltainen aikuiskoulutus jatkuu Kokkolassa toisin edelleen, sillä ensimmäiset opiskelijat Chydenius-Instituutin järjestämässä luokanopettajien aikuiskoulutuksessa aloittivat opintonsa kesällä 1994.

Tutkimuksen kohdejoukon muodostaa luokanopettajaopintonsa vuonna 1991 aloittaneet 48 opiskelijaa, joista 7 oli miehiä ja loput 41 naisia. Vaikka tutkimuksen kohteena ollut kurssi onkin keski-ikältään nuorin poikkeuskoulutuskurssi, mitä Kokkolassa on opiskellut, voi kyseessä katsoa olevan silti selkeästi aikuisopiskelijoille suunnatusta koulutuksesta. Keskimäärin opiskelijoiden ikä oli kurssia aloitettaessa noin 32 vuotta. Iältään nuorin opiskelija oli 24-vuotias,

¹ Poikkeuskoulutuksella on pitkät perinteet, sillä erilainen poikkeuksellinen valmistuminen opettajaksi on ollut mahdollista oikeastaan niin kauan kuin maassamme on opettajankoulutusta järjestetty. Esimerkiksi Nurmen (1991) mukaan kansakoulunopettajaksi on ollut mahdollista valmistua poikkeuksellisesti ns. hospitanttikoulutuksena aina Jyväskylän seminaarin perustamisesta (1863) lähtien. Lisäksi osa nykyisistä opettajankoulutuslaitoksista on saanut alkunsa väliaikaisina opettajakorkeakouluina. Pääsyyinä poikkeusjärjestelyihin on Nurmen mukaan aina ollut opettajapula.



KUVIO 1 Opinnit aloittaneiden luokanopettajakokemus

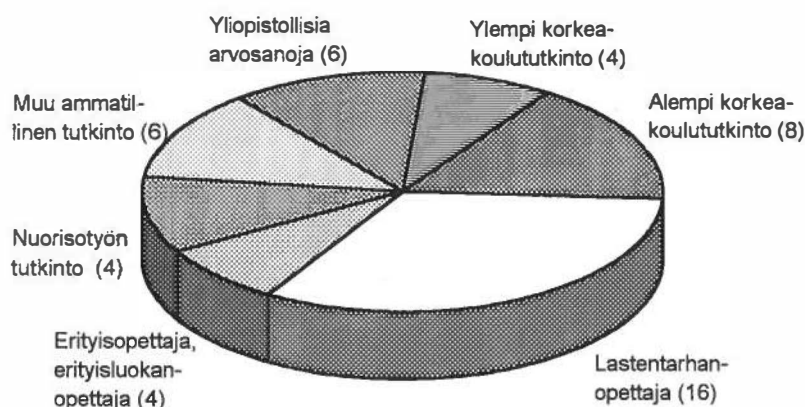
toisaalta opiskelijoissa oli myös seitsemän yli nelikymmenvuotiaista opiskelijaa (ks. tarkemmin liite 1, kuvio 15).

Chydenius-Instituutin järjestämä poikkeuskoulutus, kuten poikkeuskoulutus yleensäkin, onkin ollut koulutusta kasvatusalaan ennestään perehtyneille aikuisille. Tämän kaltaiset korostukset ovat näkyneet myös pääsyyvaatimuksissa. Edellytyksenä esimerkiksi sille, että hakijat pääsivät kilvoittelemaan pääsykokeisiin tässä tutkimuksessa tarkasteltavan kurssin opiskelupaikoista, oli vähintään 65 opintoviikon laajuiset yliopistolliset opinnot, joihin tuli sisältyä approbatur-opinnot kasvatustieteessä. Käytännössä useimmilla opiskelijoista oli suoritettuna cum laude approbaturin laajuiset kasvatustieteen opinnot. Lisäksi hakijoilta edellytettiin kokemusta opettajan työstä. Siten opiskelemaan tulleilla voi katsoa olleen tavanomaiseen ylioppilas pohjaiseen koulutukseen verrattuna enemmän sekä teoreettisia että käytännöllisiä pohjavalmiuksia.

Opettajankokemukseksi katsottiin valintakriteereissä luokanopettaja- ja aineenopettajakokemus sekä mahdollisesti muu, lähinnä aikuiskoulutuksesta kertynyt opettajakokemus. Tutkimuksessa tarkasteltavana olevalla vuosikursilla oli tämänkaltaista opettajakokemusta kertynyt ennen koulutukseen tuloon keskimäärin 3 vuotta ja 4 kuukautta (ks. liite 1, kuvio 16), josta luokanopettajana oli toimittu 1 vuosi ja 9 kuukautta (ks. kuvio 1). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että keskimääräisesti koulutukseen tulevat opiskelijat olivat toimineet luokanopettajana noin kahden lukuvuoden verran ennen opiskelun aloittamista. Tavallisesti luokanopettajakokemus vaihteli vuodesta viiteen vuoteen.

Opiskelunsa aloittaneilla oli myös muuta työkokemusta, samoin useimmilla koulutukseen tulleista oli jo entuudestaan valmiina jokin yliopistollinen tai ammatillinen, esimerkiksi kasvatusalaan liittyvä tutkinto (ks. kuvio 2). Kursilla oli mukana muun muassa poikkeuksellisen paljon lastentarhanopettajia sekä muutamia aineenopettajia.

Opiskelijoiden aiemmasta opiskelutaustasta johtuen koulutuksessa on pyritty ottamaan huomioon heidän aiemmat opintosuorituksensa henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla. Opiskelun aikana suoritettavat opintoviikkomäärät ovat käytännössä siten vaihdelleet kunkin opiskelijan aiemman



KUVIO 2 Poikkeuskoulutuksen luokanopettajaopiskelijoiden 1991–1993 pohjaopinnot ennen Instituuttiin tuloaan

opiskelukokemuksen mukaisesti. Tutkimuksen kohteena olleen kurssin osalta suoritettavaksi jäänyt opintoviikkomäärä vaihteli 54 opintoviikosta 129 opintoviikkoon. Opintoviikkomäärinä mitattuna keskiwerto-opiskelijan suoritettavaksi jäi 91 opintoviikkoa. (Ks. liite 1, kuvio 17.) Opiskelijoiden erilaisten lähtökohtien perusteella jo opintojen alkuvaiheissa oli selvää, että käytännössä myös opiskelijoiden opiskeluajat tulisivat vaihtelevaan mm. suoritettavina olevista opintoviikkomääristä ja pro gradu -työn valmistumisaikataulusta johtuen.²

1.2 Tutkimuksen lähtökohtien haltuunottoa

Tutkimuksen alkutilanne oli siis alkukeväällä 1991 suhteellisen avoin, mikä liittyi myös tutkimuksen menetelmällisiin lähtökohtiin (ks. luku 1.3). Ennen kesäkuuta 1991, jolloin tapaustutkimuksen kohdejoukkona ollut kurssi aloitti opintonsa ja varsinainen aineistonkeruu alkoi, pyrin kuitenkin selkiyttämään tarkastelulähtökohtiani kahdesta päänäkökulmasta käsin.

Yhtäältä pyrin tutkimuksen teoreettisten alkulähtökohtien kiteyttämiseen perehtymällä opettajankoulutukseen liittyviin reflektioteoreettisiin lähtökohtiin (mm. Kiviniemi 1991). Toisaalta lähtökohtana oli myös tulevaan tutkimuskenttään, siis Chydenius-Instituutin järjestämään opettajankoulutukseen, tutustuminen. Reflektioteoreettinen tarkastelu ja ensimmäiset tutustumiset opettajan-

² Andragogisessa kirjallisuudessa henkilökohtaisen opetussuunnitelman tai oppimissopimuksen (learning contract) tavoitteena painotetaan opiskelijoiden mahdollisuutta vaikuttaa siihen, millaisia sisältöjä opintoihin kuuluu, millaisten menetelmien avulla ja mihin tahtiin opiskelu tapahtuu sekä miten oppimista arvioidaan (esim. Knowles 1986). Instituutissa henkilökohtaisessa opintosuunnitelmassa puolestaan on kyse lähinnä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan liittyvistä korvaavuusneuvotteluista. Tällöin opiskelijan ja koulutuksen edustajan välisissä neuvotteluissa sovitaan, mitkä kohdat opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta voidaan katsoa tulleen korvautuneiksi aiempien opintojen perusteella. Tutkittavan kurssin osalta ensimmäisen kerran kunkin henkilökohtaisista opintosuunnitelmista neuvoteltiin huhtikuussa opiskelijoille järjestetyn ensimmäisen tiedotustilaisuuden yhteydessä. Neuvotteluja jatkettiin vielä opintojen alkuvaiheissa. Näiden neuvottelujen tuloksena määräytyivät kunkin opiskelijan suoritettavaksi jäävät opinnot ja niiden laajuus.

koulutuksen käytäntöön muodostivat sen orientaatioperustan, jonka pohjalta tutkimusta ja aineistonkeruuta lähdettiin tapauskurssin osalta myöhemmässä vaiheessa harjoittamaan.

1.2.1 Reflektion käsite tutkimushankkeen teoreettisena orientaatioperustana

Tutkimukseni tarkastelun kohteena on opettajankoulutus ja erityisesti opetus-harjoitteluun liittyvät kysymykset opettajaopiskelijoiden kokemana. Reflektion käsitettä käytetään tutkimuksessani apuvälineenä opettajan työn professionaalisen luonteen ja myös opettamaan oppimisen sekä opettajaksi oppimisen tutkimisen tarkastelussa. Koska reflektion käsitteen lähtökohtana on moderni – ja oppijan aktiivista roolia tiedon muodostuksessa korostava – näkemys oppimisesta, soveltui käsite nähdäkseni hyvin opettajankoulutusta käsittelevän tutkimushankkeeni lähtökohdaksi.³ Käsite soveltui myös tutkimuksen alkuvaiheessa mielenkiinnon kohteena olleen aikuiskoulutusproblematiikan tarkasteluun, ovathan esimerkiksi Mezirow ja Boud käyttäneet käsitettä nimenomaan aikuisten oppimisen perusteita miettiessään.

Huomiota reflektiokäsitteen suuntaan teoreettista pohjaa etsiessäni oli osaltaan viemässä käsitteen keskeisyys erityisesti opettajankoulutusta koskevassa kirjallisuudessa niin Suomessa (esim. Kohonen 1989; Järvinen 1990; Ojanen 1990; Eteläpelto 1992) kuin ulkomaillakin (mm. Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Vedder & Bannik 1988; Calderhead 1989; Korthagen 1993). Reflektion käsite on tällöin liittynyt mm. opettajuuteen ja opettajankoulutukseen kohdistuneeseen professionaalisuuden vaateeseen (esim. Eteläpelto 1992; Korthagen 1993; Silcock 1994; Järvinen, Kohonen, Niemi & Ojanen 1995).⁴ Opettajan työn on siten katsottu edellyttävän ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä ja samalla valmiutta oman toiminnan arvioimiseen. Tätä kautta reflektion käsite liittyy läheisesti myös niihin kasvatustieteellisiin virtauksiin, joissa korostetaan opettajan ajattelun (teacher thinking), opettajan käyttöteorian (practical knowledge, practical theories) tai tutkivan otteen (opettaja tutkijana, teacher-as-researcher) merkitystä opetustyön perustana (esim. Clark 1988; Elliott 1990; Elbaz 1991; Törnberg 1994; Atjonen 1995b, 4, 67–70; Elliott & Sarland 1995; Bengtsson 1995; Korpinen 1996; Patrikainen 1997).

Nähtäessä opettajana kehittyminen esitettyyn tapaan työuran pituisena prosessina, merkitsee se opettajankoulutuksen kannalta sitä, että koulutuksen tulisi kyetä luomaan edellytyksiä opettajan itseohjautuvalle kasvulle. Opettajankoulutuksen ja siihen liittyvä opetusharjoittelun tehtävänä on siten auttaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehittymisestään sekä auttaa heitä kehittämään niitä valmiuksia, joiden avulla tulevat opettajat kyke-

³ Reflektion näkökulma ei tosin sinänsä ole ajatuksena uusi, sillä mainitun oppijan aktiivista ja tietoa konstruoivaa roolia korostavan näkökulman voi katsoa kätkeytyneen esimerkiksi jo Sokrateen klassiseen kyselevään keskustelumetodiin (Francis 1995).

⁴ Kirjoituksissa on korostettu siten opettajan ammatin professionaalista luonnetta, millä on perusteltu myös akateemisen luokanopettajakoulutuksen tarpeellisuutta (ks. Niemi 1995). Akateemiseen opettajankoulutukseen kriittisemmin suhtautuvat Kivinen ja Rinne (1994) tosin esittävät, että professionaalisuuden korostamisessa ei ole kyse pelkästään ammatillisten erityisvaateiden tarkastelusta, vaan professionaalisuuskeskustelu ilmentää ammattikunnan pyrkimystä nostaa omaa ammatillista statustaan.

nevät kehittymään ja muuntumaan työssään. (Ks. Vedder & Bannik 1988; Bulough 1989; Zeichner 1992; O'Donoghue & Brooker 1996.) Reflektiivisyys on tällöin se käsite, jonka avulla voidaan kuvata mainitunkaltaista professionaalisen käytännön piirrettä ja myös sitä, miten tämänkaltaisen ammattikäytännön kehittymistä voitaisiin tukea opettajankoulutuksessa.

Seuraavassa eritellään lähemmin eräitä reflektion käsitteeseen liittyviä perusolottuvuuksia. Tarkastelun alkuvaiheessa kiinnitetään huomiota reflektion käsitteen oppimisprosessia ja ammatillista kehittymistä koskeviin näkökohtiin, loppupuolella reflektion käsitteeseen kytkeytyvät myös sosiologisesti sävyttyneet ja yhteiskunnalliset painotukset.

Totunnaisten tapojen kyseenalaistaminen ja kokemusten intellektualisoiminen

Reflektiivinen toiminta on nähty luonteeltaan rationaalisena toimintana ja samalla vastakkaisena totunnaisten tapojen mukaan toimimiselle. Esimerkiksi Zeichner ja Liston (1987) ovat korostaneet reflektiivisen toiminnan merkitystä rutiininomaisen toiminnan sijasta (reflective action vs. routine action). Kun rutiininomaista toimintaa ohjaavat pääasiassa perinteet, ulkoiset auktoriteetit ja olosuhteet, on reflektiivisessä toiminnassa keskeistä jokaisen uskomuksen aktiivinen, alituinen ja huolellinen harkinta.⁵ Siten esimerkiksi opettajaopiskelijoiden tulisi Zeichnerin ja Listonin mukaan olla kykeneviä pohtimaan toimintojensa alkuperää, tarkoituksia ja seuraamuksia, sekä tähän liittyen myös sekä niitä materiaalisia että ideologisia kahleita ja kannustimia, jotka ovat vaikuttamassa esimerkiksi koulussa ja eri opetustilanteissa.

Reflektioprosessi voidaankin ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten, kriittiseksi analysoinniksi toiminnan kehittämiseksi. Kuten Eteläpelto (1992) luonnehtii, reflektiivinen asiantuntija pyrkii asettamaan oman toimintansa taustaoletukset kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tällöin voidaan nähdäkseni puhua reflektion kaksinaisuusluonteesta, johon toisaalta kuuluu perusteellinen syventyminen omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun. Tässä suhteessa reflektiivisyydessä on kyse hyvinkin henkilökoh-

⁵ Zeichner ja Liston ovat saaneet reflektiivistä ja rutiininomaista toimintaa koskevaan jaotteluunsa vaikutteita John Deweyltä. Dewey (1933, 47–48; 1966, 140, 146) tosin esittelee reflektiiviselle toiminnalle vastakkaisina sekä rutiininomaisen (routine) että päähänpistoon perustuvan (capricious) toiminnan. Edellisessä totunnaiset oletukset hyväksytään mekaanisesti toiminnan lähtökohdaksi ja tilanteeseen liittyvät ominaispiirteet jätetään ottamatta huomioon. Jälkimmäisessä puolestaan toimitaan tilanteen ehdoilla ottamatta huomioon sitä, millaiset vaikutukset toimintaympäristöllä tai olosuhteilla voisi olla toimintaamme. Dewey katsoo, että molemmissa ajattelutavoissa kieltäydytään ottamasta vastuuta toiminnan seuraamuksista, kun taas reflektio on tämän vastuullisuuden hyväksymistä.

Myös hermeneutikko Hans-Georg Gadamer on pohtinut vastaavaan tapaan tiedostamisen merkitystä tarkastellessaan tekstin ja sen tulkitsijan suhdetta sekä näiden välistä hermeneuttista dialogia. Hän on esittänyt, että koettellessamme ideoitamme meidän ei tulisi asettaa omia tai tekstien näkökohtia etusijalle, vaan kyse tulisi olla molempien kantojen dialogisesta koetelemisesta. Taipumuksenamme on Gadamerin mukaan asettaa omat ennakkoluulomme tekstien kannan edelle, jolloin näkemyksemme eivät tule kyseenalaistetuksi lainkaan. Gadamer toivookin, että tulkitsija tietoisesti pyrkisi hidastamaan tekstin assimilaatioita ja asettaisi näin oman kantansa koetteluun kohteeksi. (Gadamer 1988, 325–341; Kusch 1986, 113–115.) Opettajankoulutuksen alueella mm. Elliott (1987, 1990) ja Suomessa Toiskallio (1993, 1994) ovat saaneet vaikutteita Gadamerilta tarkastellessaan tutkivaa opettajuutta sekä opetukseen liittyvän käyttöteorian ja akateemisen perinteen välistä suhdetta.

taisesta prosessista paneuduttaessa omien toimintamallien ja arvostusten analysoinnin kautta omakohtaisten toimintakäytäntöjen ja ajattelutapojen kehittämiseen.⁶ Toisaalta kyse on ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistämistä ja abstrahoinnista. Pyrkimyksenä on etäisyyden ottaminen jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin, mikä antaa samalla arkiajattelua syvällisempiä valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. Reflektiossa kohtaavat siten henkilökohtaiset toiminta- ja ajatteluprosessit ja tieteellisluonteinen intellektualisoiminen. (Ks. Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Vedder & Bannik 1988; Bowman 1989; Bengtsson 1995.)

Deweyn (1933, 108–109) käsittein ilmaistuna reflektiivisyydessä voi siten katsoa olevan kyse omakohtaisten kokemusten intellektualisoimisesta. Ajateltaessa opettajan työtä voidaankin reflektion yhteydessä puhua myös työtään tutkivan opettajan ideasta (ks. esim. Elliott 1987; Elliott 1990; Lahdes 1989; Elliott & Sarland 1995), jolloin pyrkimyksenä on omista kokemuksista oppimalla kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa. Käyttöteoreettisen tietämyksen kehittyminen mahdollistaa samalla irtautumisen esimerkiksi hallinnon, oppikirjojen ja opetussuunnitelman kahleista. Eli kuten Smyth (1987) on esittänyt, opettajan ammatti on luonteeltaan ennen kaikkea intellektuaalinen ammatti ja opettajia olisikin rohkaistava kriittisesti arvioimaan omia käsityksiään yhteiskunnasta, koulutuksesta ja pedagogiikasta.

Tässä suhteessa reflektion käsite kätkee sisäänsä rationaalisuutta korostavan painotuksen. Korthagen (1993; vrt. Kiviniemi 1995, 159-160; Kari 1996, 23) on kritisoinut tällaista näkökulmaa yksipuoliseksi ja todennut, että oppiminen perustuu jokapäiväisissä tilanteissa usein ei-rationaaliseen tapahtumien prosessointiin. Reflektiivisyyden luonteesta tulisi siksi omaksua laaja-alaisempi näkemys. Korthagen peräänkuuluttaa persoonallisen, luovan ja innovatiivisen näkemyksen merkitystä ja hahmottelee erilaisia tekniikoita (metaforan käyttäminen, maalausten ja valokuvien hyväksikäyttö, erilaiset assosiaatiotekniikat ja ohjatut fantasiat), joiden avulla tämänkaltaista reflektiivisyyttä voitaisiin tukea.

Ammatillisen kehittymisen prosessiluonne

Reflektion käsitteen myötä korostuu aiempien kokemusten hyväksikäytön merkitys uusien toiminta- ja ajattelutapojen oppimisprosessissa. Käsitteen voi katsoa kätkevän sisäänsä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvän oletuksen jatkuvasta inhimillisestä kehitymisestä ja oppimisen prosessiluonteisuudesta. Tällöin nähdään keskeisenä, että uutta oppiessaan ihminen valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Uudet virikkeet ja kokemukset sulautetaan jo olemassa oleviin tietorakenteisiin ja yksilö pyrkii ymmärtämään uutta informaatiota jo olemassa ole-

⁶ Kun reflektiossa tulevat tarkastelun kohteeksi myös omat tavat ajatella ja toimia, on käsitteellä katsottu olevan selkeä yhteys metakognitiivisiin taitoihin. Juuri oman toiminnan tiedostamiseen ja ohjaamiseen liittyvät prosessit ovat metakognitioita tarkastelevassa psykologiassa keskeisen tarkastelun kohteena. Eteläpelto tosin luonnehtii metakognition olevan luonteeltaan reflektiota suppeamman käsitteen. Siinä kun metakognitiota on tarkasteltu lähinnä yksittäisten oppimistehtävien näkökulmasta, reflektiivisyys kytketään laajempiin yhteyksiin, mm. ammattiin, joka samalla käsittää laajemman yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kontekstin. (Eteläpelto 1992; ks. myös Koro 1993, 54–55.)

vien tietojensa pohjalta. Yksilön ajattelumaailma on siten jatkuvassa muuntumisprosessissa. (Esim. Järvelä 1993; Keiny 1994; Rainer & Guyton 1994; Alexandersson 1995; Jones & Vesilind 1996; von Wright 1996.)

Vastaava näkökulma oli keskeinen jo John Deweylla (1951, 26–27), joka korosti kokemusten jatkuvuuden merkitystä yksilön elämässä ja myös kasvatuksen perustana. Hänen mukaansa jokainen kokemus saa vaikutteita aikaisemmista kokemuksista, mutta myös vaikuttaa tulevien kokemusten laatuun. Kasvatuksen suhteen tästä kokemusten jatkuvuuden periaatteesta seuraa, että jokaisen kokemuksen tulisi olla antamassa henkilölle valmiuksia laadullisesti entistä syvempiin ja laaja-alaisempiin kokemuksiin. (Dewey 1951, 26–30, 47.) Deweylla kokemukset olivat siten jatkuvan intellektuaalisen kehittymisen taustalla. Myös koulutyöskentelyssä ja oppimisessa voi olla kyse tieteellisen ajattelun avulla tapahtuvasta kokemusten laajentamisesta. Reflektio on Deweylle siten tieteellinen ajattelutapa, jonka avulla mm. alkuhypoteesien, kokeilujen ja aineistonkeruun avulla toimintaa sekä eri kokemuksia pyritään intellektualisoimaan niihin kytkeytyvien seuraamusten havaitsemiseksi. Tilanteeseen liittyvä muutosprosessi saa merkityssisältönsä reflektion kautta. (Dewey 1933; 1951, 111–112; 1966, 139–140; ks. myös Kiviniemi 1994.) Siten Dewey korostaa voimakkaasti toiminnan ja tiedon, kokemuksen ja ajattelun ykseyttä. Vaikka Dewey keskittyikin tarkastelussaan lähinnä lasten opettamista koskevien näkökohtien esittämiseen, ovat kuvatut näkemykset tiedon kokemuksellisesta perustasta ja kokemusten jatkuvuudesta keskeisessä asemassa yhdistettäessä Deweyn ajattelu nimenomaan aikuiskasvatukseen (Cross-Durant 1987).

Vastaavat painotukset tulevat esille myös tuoreemmassa kirjallisuudessa. Reflektiiviseen ajatteluun on liitetty näkemys oppimisprosessin syklisyydestä korostettaessa opiskeltavien uusien ajatusten ja entisen tietoperustan sekä toisaalta kokemuksen ja tiedon jatkuvaa vuorovaikutusta. On nähty, että entisiä ja uusia ajattelu- ja toimintamalleja kriittisesti arvioimalla voidaan jatkuvasti kehittää sitä perustaa, jonka avulla tietoa ja eri työtehtäviä käsitellään. Tämä ajatus on keskeinen mm. Kolbin (1984) sekä Bouldin ja Walkerin (Boud & Walker 1990; Boud 1993) kokemuksellisen oppimisen malleissa, samoin Schönin (1983, 1987) professionaalista kehittymistä koskevissa esityksissä. Ajatus liittyy myös kriittisestä suuntauksesta vaikutteita saaneen Jack Mezirowin (1981, 1990, 1991) näkemykseen merkitysperspektiivien muuntamisen keskeisyydestä aikuisten oppimisessa.

Esimerkiksi David Kolb, Deweyn tapaan, korostaa kokemusten jatkuvuutta ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta oppimisessa. Oppiminen ja siihen liittyen uuden tiedon tuottaminen tapahtuu kokemusten muunnos- tai transformaatioprosessien kautta.⁷ Deweyn näkemykset ovatkin olleet keskeisenä lähtökohtana Kolbin kokemuksellista oppimista koskevassa teoreettisessa ke-

⁷ Kolb (1984, 29–31, 40–43) erottaa mallissaan kaksi ulottuvuutta, joiden kautta nämä kokemusten muunnosprosessit tapahtuvat. Ensimmäisen ulottuvuuden ääripäinä hän erottaa tapahtumien konkreettisen kokemisen ja abstraktin käsitteellistämisen sekä toisen ulottuvuuden ääripäinä aktiivisen kokeilemisen ja refleктоivan havainnoinnin. Kolb korostaa ulottuvuuksien ääripäiden dialektista ja jännitteistä luonnetta. Oppimisprosessissa oppija siirtyy toimijasta tarkkailijaksi ja konkreettisesti sitoutujasta analyyttiseksi erittelijäksi. Todetakoon, että mm. Mezirow (1990; 1991, 103) on kritisoinut Kolbin tapaa polarisoida reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeileminen kyseisellä tavalla ja haluaa korostaa pikemminkin niiden ykseyttä kuin polaarisuutta.

hittelyssä Piaget'n kognitiivisen kehityspsykologian ja geneettisen epistemologian sekä Lewinin sosiaalipsykologisen, oppimisen ja toiminnan ryhmädynamiikkaa koskevan tarkastelun ohella (ks. Kolb 1984, 4–15).

Edellä esitetyillä näkemyksillä on luonnollisesti omat erityispiirteensä. Kolbin esityksessä korostuu mm. mallissa esitettyjen dimensioiden ääripäiden dialektinen ja samalla esityksen polarisoiva luonne, Mezirowilla puolestaan Habermasilta perityt kriittiseen koulukuntaan liittyvät vaikutteet. Boudin ja Walkerin esityksessä korostuu mainituista esityksistä ehkä voimakkaimmin puolestaan tietyt humanistiset painotukset korostettaessa yksilöiden autonomisuutta ja oppijoiden ainutlaatuisia lähtökohtia oppimistilanteessa. Kaikille kyseisistä esityksistä on kuitenkin yhteistä se, että niissä korostetaan inhimillisen kehittymisen jatkuvuutta ja samalla oppimisen omakohtaisuutta, jolloin myös oppijoiden lähtökohdat tulee ottaa huomioon oppimisprosessin perustana.

Kohden omakohtaista käyttöteoriaa

Reflektiossa voi katsoa olevan kyse yksilön sisäisen tietoisuuden muuntumisesta ja omakohtaisen suhteen ottamisesta opiskeltaviin asiisisältöihin. Tämänkaltaisen näkökulma painottuu mm. Boudin (1988, 1993) esityksissä, jossa hän korostaa opiskelijoiden autonomisuuden sekä heidän taustojensa ja lähtökohtiensa huomioon ottamisen keskeisyyttä oppimisen perustana. Boudin mukaan oppijat vaikuttavat aktiivisesti omiin kokemuksiinsa ja luovat niille oman henkilökohtaisen merkityksensä. Boudin ja Walkerin kokemuksellisen oppimisen mallissa korostetaankin selkeästi oppimisprosessin yksilöllistä ominaispiirrettä. Oppimistilanteisiin oppija tuo mukanaan tietyn henkilökohtaisen perustansa, mm. oman henkilöhistoriansa, arvostuksensa, olettamuksensa ja käsittejärjestelmänsä, joiden kautta hän myös aktiivisesti konstruoi omia oppimiskokemuksiaan. Samoin myös yksilön intentiot vaikuttavat oppimisprosessin laatuun. (Ks. Boud & Walker 1990; Boud 1993; Boud, Cohen & Walker 1993.)

Tässä suhteessa Boudin ja Walkerin esityksessä tulee selkeästi esille konstruktivistiset painotukset. Reflektion merkitystä korostettaessa on keskeistä se, miten yksilö kykenee oppimaan kokemuksistaan ja kehittämään tietoisesti oman ajattelunsa lähtökohtia (ks. Järvinen, Kohonen, Niemi & Ojanen 1995). Oppimista ei voi siis ymmärtää prosessina, jossa tieto siirtyisi sellaisenaan opettajalta oppijalle. Tieto on pikemminkin jotakin, jota oppija aktiivisesti konstruoi ja tulkitsee. (Keiny 1994.) Kun reflektiossa korostuu yksilön omakohtainen prosessi, voi käsitteen katsoa samalla kytkeytyvän läheisesti itseohjautuvuuden, oppijan autonomisuuden ja itsearviointin käsitteiden ympärille.⁸

⁸ Reflektio ja reflektiivisyys ovat tietenkin vain käsitteitä käsitteiden joukossa ja esille ottamiani oppimiseen liittyviä näkemyksiä voisi periaatteessa tarkastella toisenkin tyyppisten keskus käsitteiden avulla. Esityksessä on myös tullut esille useita tämän kaltaisia käsitteitä, mm. konstruktivistinen oppimiskäsitys, kokemuksellinen oppiminen, itseohjautuvuus tai työtään tutkiva opettaja. Kaikkien näiden käsitteiden avulla voisi hahmottaa melko samansuuntaisia oppimisnäkemysliittyviä linjauksia, mitä tässä työssä tehdään reflektion käsitteen avulla. Näihin käsitteisiin myös reflektiivisyys liittyy olennaisena piirteenä, vaikka mainitut käsitteet sisältävätkin luonnollisesti myös reflektion käsitettä laajempiakin ulottuvuuksia. Tässä tutkimuksessa peruskäsitteeksi omaksutun reflektiivisyyden näkökulmasta mainittujen lähikäsitteiden voi puolestaan katsoa ilmentävän jotain reflektion luonteesta ja

Opettajan työtehtävien kannalta tarkasteltuna voidaan puhua työhön liittyvästä käyttöteoriasta, johon niin ikään liittyy sen omakohtaisuus. Opettajan omakohtainen kasvatustietämys ja hänen käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta suuntaavat hänen jokapäiväisiä ammatillisia valintojaan (Niemi & Kohonen 1995, 16). Siten voidaan katsoa, että työssään toimivalla opettajalla on tiettyä käytännöllistä tietämystä työstään, opettamisesta ja oppimisesta, ja että tällaisella tietämyksellä on keskeinen merkitys tehtäessä jokapäiväisiä työtehtäviä koskevia ratkaisuja (Clark 1988; Elliott 1990; Niikko 1993; Patrikainen 1997, 11–12). Muun muassa Elliott on korostanut käytännöllisen ymmärryksen merkitystä tutkivan opettajuuden perustana. Tällöin reflektion lähtökohtana on Elliottin mukaan oman työn kehittäminen ja myös omaan työhön liittyvät kokemukset, ei välttämättä akateeminen tietämys.

Opettajan omaamat ja sisäistämät käyttöteoriat tulevat esille esimerkiksi yllättävissä, ennakkosuunnitelmista poikkeavissa, tilanteissa (ks. Ojanen 1989). Välttämättä opettaja ei tosin tiedosta kovin selkeästi tämän kaltaisen työtään ohjaavan käyttöteorian olemassa oloa (Elbaz 1991; Bengtsson 1995; Ojanen 1996a), vaan vasta keskustellessaan esimerkiksi kollegansa kanssa hän joutuu miettimään omien käyttöteorioittensa perusteita (Leino & Leino 1989). Didaktisen reflektion eräänä tavoitteena onkin juuri kokemusten käsitteellistäminen, jonka myötä käytännön havainnot ja omatut teoreettiset periaatteet pyritään saamaan kosketuksiin toistensa kanssa (vrt. Atjonen 1995b, 25).⁹

Käyttöteorian tukemisen näkökulma tulee esille myös Donald Schönin asiantuntijakoulutukseen liittyvässä tarkastelussa. Schön (1983, 60) on luonnehtinut, että professionaalinen ammattikäytäntö sisältää myös toistoelementin, eli asiantuntija kohtaa työuransa aikana tiettyjä käytännön tilanteita yhä uudelleen ja uudelleen. Hänelle kehittyy odotuksia, mielikuvia ja menetelmiä, hän oppii mitä on odotettavissa. Samalla toimintakäytäntöön liittyvä tietämys muuttuu spontaanimmaksi ja automaattisemmaksi.

Toimintakäytäntöjen kautta on toisin sanoen kehittynyt ammatillista käyttöteoriaa, jonka varassa käytännön työtehtäviä toteutetaan. Toisaalta Schön kuitenkin korostaa reflektion merkitystä ammatilliseen eriytymiseen ja rutinoitumiseen kätkeytyvän piiloisen asiantuntemuksen hyödyntämisessä. Ammattikäytäntöön liittyvä piiloisen asiantuntemus on tiedostettava niin, että ammatil-

siin kytkeytyvistä erilaisista ominaispiirteistä. Esimerkiksi konstruktivistisessä ajattelussa korostuu oppijan aktiivinen rooli tiedon muodostuksessa ja konstruoinnissa, kokemuksellisen oppimisen käsitteen voi katsoa osoittavan reflektion käytäntösuhdetta kokemus- ja toimintakeskeisestä tarkastelunäkökulmasta käsin, itseohjautuvuuden käsite puolestaan painottaa oppijan autonomisuutta ja esimerkiksi reflektion merkitystä henkilökohtaisen käyttöteorian kehittämisessä, tutkivan opettajan ajatus taas korostaa reflektioon liittyvää kokemuksia intellektualisoivaa ja tutkivaa luonnetta.

⁹ Opetustyöhön liittyvän käyttöteorian näkökulman voi katsoa olevan olennainen tarkasteltaessa opettajan ammatillista kehittymistä reflektiivisyyden käsitteen kannalta. Kun edellä on korostettu aiempien kokemusten merkitystä uusien ajattelu- ja toimintamallien oppimisessa, voi kuvata tällaisen opettajan käyttöteorian tai praktisen tiedon olevan luonteeltaan juuri tämänkaltaista ymmärrystä, joka kehittyy vähitellen opetustyöhön liittyvien kokemusten kautta (esim. Elliott 1987). Toisaalta voidaan nähdä ongelmallisena, että käyttöteoriat ovat usein luonteeltaan implisiittisiä, eivätkä opettajat välttämättä tiedosta niiden merkitystä työnsä ohjaajana (Elbaz 1991; Bengtsson 1995; Ojanen 1996a; Krokfors 1997, 24). Opettajan käyttöteorian kannalta onkin tärkeää tarkastella käytännön toimintaan liittyviä rutiineja ja itsestäänselvinä pidettyjä oletuksia kriittisesti, niin että opetustyössä ei jäädä Zeichnerin ja Listonin (1987) kuvailemaan rutiininomaiseen toimintaan. Reflektion merkitys on siten keskeinen opettajan käyttöteorian ja hänen ammatillisen kehittymisensä kannalta.

linen kehittyminen on edelleen mahdollista. Hän korostaa, että ammattitaitoiseen, professionaaliseen toimintaan liittyy työsuoritusten jälkeen (reflection on action) tapahtuvan arvioinnin ohella oleellisesti myös *työsuorituksen aikana* tapahtuva kriittinen tarkastelu (reflection in action), jonka avulla analysoidaan niitä toimintamalleja, joiden perusteella tehtävää suoritetaan ongelmatilanteissa. Etenkin uudentyypisissä tilanteissa tällainen omaa toimintaa ohjaavien käsitysten reflektointiprosessi on keskeinen. Koulutuksessa tulisikin Schönin mukaan esimerkiksi ohjaajan ja koulutettavien työsuoritusten sekä niiden yhteisen analysoinnin avulla tiedostaa näitä toimintaa ohjaavia, usein tiedostamattomia käsityksiä. Työn sisällöllisen ja teoreettisen hallinnan tällöin laajentumassa yksilö kykenee toimimaan Schönin mukaan tarkoituksenmukaisemmin myös uusissa ja yllätyksellisissä tilanteissa. (Ks. Schön 1983, 49–69; Schön 1987, 25–29.) Tältä osin pyrkimyksenä voidaan tällöin nähdä olevan eräänlaisesta professionaalisen käyttöteorian laajentamisesta.

Opettajankoulutuksen osalta onkin esitetty, että myös opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun lähtökohtana tulisi olla opiskelijoiden omaamat, opetusta ja oppimista koskevat, käyttöteoriat. Buitink (1993) on esimerkiksi katsonut, että opettajaopiskelijoille tulisi koulutuksessa antaa mahdollisuus verbalisoida kokemuksiaan ja kehittymässä olevaa käyttöteoriaansa. Samoin erilaiset kasvatustieteelliset teoriat tulisi kyetä yhdistämään opiskelijoiden käytännölliseen tietämykseen. Muutoin on Buitinkin mukaan mahdollista, että opettajankoulutus sisältöineen ja tavoitteineen ja opiskelijoiden oman käytännön kautta kehittyvä käyttöteoria eriytyvät omiksi maailmoikseen. Suomessa mm. Hakala (1992, 104) on todennut tutkimuksessaan tämänkaltaisen eriytymisen olevan todellisuutta opettajaksi opiskelevien keskuudessa.

Opettajan käyttöteorian kehittymiseen liittyy myös reflektoinnin eettinen ja moraalinen ulottuvuus, oman arvoperustan pohtiminen (vrt. Calderhead 1995). Esimerkiksi opetuksen keinoihin ja päämääriin liittyvät ratkaisut voidaan nähdä arvosidonnaisina valintoina monien mahdollisuuksien joukosta. Suhtautuessaan ammattimaisesti opettajan työhön opettajaksi opiskelevien olisi tiedostettava omien opetusnäkemystensä taustalla oleva arvomaailma. Siten opiskelussa ei ole kyse vain valmiiden asiasisältöjen omaksumisesta vaan myös opettajan työhön liittyvien eettisten näkökohtien arvioinnista. (Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Niemi 1988, 15–18; Niemi 1989a; Zeichner 1992; Brubacher, Case & Reagan 1994, 127–128; ks. myös Kiviniemi 1991.)

Koulutusorganisaatiolta käyttöteorian omakohtaisuutta korostava näkemys edellyttää oppimisenäkemyksiä, jossa hyväksytään oppijan aktiivisen roolin korostuminen ja jonka myötä mainitunkaltaista tiedon käsittelyä pyritään myös tukemaan opintojen eri vaiheissa. Kuten Rodrigues (1993) on todennut, tämänkaltaisesta lähtökohdasta vallitseekin periaatteessa melko yleisesti hyväksytty yksimielisyys. Toisaalta on kuitenkin epäilty, että mainitunkaltaista reflektiivistä oppimisenäkemyksiä on helppo korostaa periaatteellisella tasolla, mutta ei niinkään käytännössä (Zeichner 1987; Bullough 1989).

Joka tapauksessa opettajankoulutusohjelmia on pyritty suunnittelemaan myös reflektiokäsitteen perustalle. Tällöin on korostettu mm. opiskelijoiden osuutta opettajankoulutuksen oppiohjelman suunnittelussa ja arvioinnissa sekä henkilökohtaisten kehittymispäiväkirjojen merkitystä. Erilaiset analysointi- ja

observointitehtävät on nähty keskeisenä keinoina opetustyöhön liittyvien ammattitaitojen ja -näkemysten kehittämisessä, samoin myös harjaantuminen tutkivaan työskentelyyn esimerkiksi toimintatutkimuksellisen otteen kautta. Eri tehtävien pyrkimyksenä on ollut mm. opiskelijoiden oman käyttöteorian kehittyminen. Tehtävien tavoitteena voi olla esim. saada opiskelijat arvioimaan omia subjektiivisia näkemyksiään suhteessa erilaisiin kasvatustavoitteisiin ja arvoihin tai arvioimaan opettajien käyttäytymisen ja käytettyjen opetusstrategioiden yhteyttä oppilaiden käyttäytymiseen. (Elliott 1987; Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Bolin 1988; Vedder & Bannik 1988; Korthagen 1992; Francis 1995.)

Vastaavia reflektion merkitystä painottavia korostuksia on kytkeyty myös opetusharjoitteluun. Esimerkiksi erilaiset seminaarit, tutkielmat, observointi- ja opetussuunnitelman analysointitehtävät sekä evaluaatiotehtävät on nähty keinoina, joilla harjoittelua ja siihen liittyvää reflektiivistä analysointia voidaan pyrkiä tukemaan. Tällaisten tehtävien ja seminaarien tavoitteena on avartaa opiskelijoiden tietoisuutta oppitilanteessa vaikuttavissa erilaisista tekijöistä: lapsista, koulun institutionaalisista piirteistä ja kulttuurisesta kontekstista, opetussuunnitelmasta, opetustraditioista jne. (Ks. Zeichner & Liston 1987; Papoulia-Tzelepi 1993.) Myös opetusharjoittelun ohjauksen osalta on vastaavasti hahmotettu reflektiota tukevan ohjauksen piirteitä. Tällöin on mm. painotettu sitä, että ohjauksessa tulisi lähtökohdaksi ottaa juuri opiskelijoiden omat uskomusjärjestelmät ja heidän omaamat käyttöteoriaansa opetuksen ja oppimisen luonteesta. (Ks. Buitink 1993; Rodriques 1993; O'Donoghue & Brooker 1996.)

Kriittinen reflektio ja toiminnan yhteiskunnallisten reunaehtojen tiedostaminen

Edellä reflektion käsitettä on tarkasteltu lähinnä opetus- ja oppimisprosessin elementtinä. Toisaalta käsitettä tarkastellaan usein kriittisestä ja yhteiskunnallisesti painottuneesta näkökulmasta, jolloin reflektion avulla tarkastellaan kasvatusta ja koulutusta yhteiskunnallisena ilmiönä. Ammatillista kehittymistä ja reflektiivisyyttä tarkastellessaan kriittisesti orientoituneet kirjoittajat korostavat tällöin mm. toiminnan yhteiskunnallisten reunaehtojen tiedostamisen merkitystä. Siten itsereflektion keskeisenä lähtökohtana on emansipoituminen tietoa ja toimintaa rajoittaviin, usein piiloiisiin, ehtoihin nähden. Myös opettajankoulutusta ja oppimista voidaan tarkastella suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin, joten reflektiokäsitteen kautta esille tulevat näkemykset voivat kätkeä sisäänsä hyvinkin erilaisten näkemysten kirjon. (Ks. lähemmin Tom 1985; Bullough 1989; Calderhead 1989; Hatton & Smith 1995.)

Usein kriittiseen yhteiskuntatieteeseen nojautuvan kasvatussosiologisen tarkastelun lähtökohtana on ollut edellä kuvatunkaltaisen kokemus- ja oppimisprosessikeskeisen reflektionäkemyskriittinen kritiikki (ks. esim. Tom 1985; Bullough 1989), jolloin esimerkiksi Kolbin tai Schönin edustamat näkökulmat on nähty kapea-alaisina ja yhteiskunnallisen todellisuuden luonnetta vain rajallisesti ymmärtävinä. Kyse mainitunkaltaisessa asetelmassa on lähinnä reflektion tavoitteita koskevasta näkemysrosta. Toiset korostavat käsitteen avulla pyrkimystä opetustaitojen ja -näkemysten kehittämiseen, toisilla painottuu yhteis-

kunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvän tietoisuuden kehittäminen. (Vrt. Bullough 1989; O'Donoghue & Brooker 1996.)¹⁰

Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna toimintaan ei liity siten vain oppimis- ja tilannekeskeiset ongelmat, vaan myös toiminnan taustalla olevat, toimintaa ja tietoisuutta vääristävät, historialliset ehdot ja olettamukset. Näihin olettamuksiin nähden toimijan olisi emansipoiduttava. Opettajan työhön nähdään siten liittyvän lukuisia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia kytkeitä. Kriittisessä perspektiivissä ei ole kyse vain yksittäisten toimijoiden tai opiskelijaryhmien emansipoitumisesta, vaan myös koulutuksen tai opettajankoulutuksen merkityksen tiedostamisesta laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityksessä. Tarkasteltaessa opettajankoulutusta kriittisessä näkökulmassa saatetaan kiinnittää huomiota mm. opettajankoulutuksen asemaan professionaalisen tiedon tuottamisessa ja esimerkiksi siihen, miten tämän tiedon tuottaminen on sidoksissa yhteiskunnan valtasuhteisiin. (Ks. esim. Beyer 1984; Zeichner & Liston 1987; Niemi 1990; Gore & Zeichner 1991; Popkewitz 1994; Hytönen 1995).

Tarkasteltaessa reflektiota yhteiskunnallisesti painottuneesta näkökulmasta, tukeudutaan usein Frankfurtin kriittisen koulukunnan edustajan Jürgen Habermasin ajatuksiin. Sekä tiedonintressejä että kommunikatiivista toimintaa koskevan teoretisoinnin yhteydessä Habermas painottaa historiallisten ehtojen olemassaoloa eräänlaisena toiminnan ja ymmärryksemme tiedostamattomana ja eriarvoisuutta ylläpitävänä elementtinä. Tiedonintressitarkastelunsa yhteydessä Habermas katsoo, että tällainen tiedostamattomuuden elementti liittyy tieteellisen toiminnan ja sitä suuntaavan tiedonintressin välisen suhteen hämärtymiseen, jolloin on syntynyt harha tieteiden objektivistisesta itseymmärryksestä. Juuri näennäisesti erilleen kasvanut tieteiden intressiyhteys olisi kriittisen itsereflektion avulla tehtävä näkyväksi, mikä on mahdollista mm. emansipatorisen tiedonintressin omaamissa kriittisesti orientoituneissa tieteissä. (Habermas 1972, 301–317; Habermas 1976.) Vastaava emansipoitumista korostava ajatus kertaantuu myös kommunikatiivisen toiminnan tarkastelun yhteydessä, jossa kommunikatiivisen ja toimijoiden yhteisymmärrykseen perustuvan toiminnan tavoitteena on nimenomaan elämismaailman yhteiskunnallisten ja samalla yksilön ymmärrystä vääristävien reunaehtojen tiedostaminen ja uusintaminen.¹¹ (Esim. Habermas 1984, 94–101; Habermas 1987a, 68–97; Habermas

¹⁰ Kun monien kriittisesti suuntautuneiden tutkijoiden näkemyksenä on ajatus, että koululaitos on yhteiskunnallisesti epätasa-arvoinen, niin yhdyin toisaalta siihen Papoulia-Tzelepin (1996) näkemykseen, että koulu ei ole kuitenkaan pelkästään paikka, jossa säilyttää tai uusintaa sosiaalista epätasa-arvoisuutta, vaan myös paikka jossa voidaan muotoilla ja kehittää uudenlaisia sosiaalisia todellisuuksia.

¹¹ Mm. hermeneutikko Hans-Georg Gadamer on suhtautunut kriittisesti Habermasin emansipoitumista painottaviin näkemyksiin. Kun Habermas painottaa emansipoitumisen merkitystä, omaksuu Gadamer tradition merkitystä korostavan näkemyksen, jonka mukaan subjektin itsensä määräävää luonnetta ei liiaksi tulisi painottaa. Siten myös ihmisen reflektio tapahtuu eräänlaisessa historiallisen elämän suljetussa virtakehässä. Selkeänä kritiikkinä suhteessa kriittisesti orientoituneita näkemyksiä kohtaan Gadamer tuo esille, miten hermeneuttinen reflektio ei voi osoittaa tietä tradition ja historian vallan kumoamiseen. Vapautuminen traditiosta on tosin tärkeää, mutta kyse voi olla kuitenkin rajallisesta vapaudesta. Me jatkamme traditiota myös sitä arvostellessamme. Esimerkiksi kriittinen teoria ei voi paeta omaa osallisuuttaan vallitsevaan historiallisesti muotoutuneeseen kulttuuriseen traditioon. Siten Habermas luo Gadamerin mielestä tradition ja reflektion välille epätodellisen vastakkainasettelun. (Gadamer 1988, 249–253; ks. myös Kusch 1986, 106–108; Elliott 1987, 166–167; Toiskallio 1993, 41–42.)

1987b, 95–110, 140–148, 374–403.) Habermasilla painottuu siten tiedostavan ja refleктоivan ajattelun seurauksena tapahtuva emansipoituminen piiloiisiin, yksilön toimintaa rajoittaviin transsendentaalisiin ehtoihin nähden.

Näillä Habermasin painotuksilla on ollut vaikutteensa aikuisten oppimista ja ns. merkitysperspektiivien (meaning perspective) keskeisyyttä oppimisprosesseissa korostavan Jack Mezirowin näkemyksiin. Merkitysperspektiivejä Mezirow kuvailee aiempien kokemustemme ja oppimisemme myötä syntyneiksi olettamusten ja kognitiivisten koodien muodostamiksi rakenteiksi, joiden varassa me annamme tapahtumille tulkinallisia merkityksiä ja joiden kautta uudet kokemukset sopeutetaan ja sulautetaan omaksuttuihin merkitysrakenteisiin. (Mezirow 1981; Mezirow 1990; Mezirow 1991, 37–63.)

Mezirowin mukaan näihin tulkintojamme ohjaaviin merkitysperspektiiveihin liittyy kuitenkin omat vääristymänsä, jotka voivat rajoittaa kykyämme antaa merkityksiä kokemuksillemme. Tämänkaltaisten itsestäänselvinä otettujen olettamusten kyseenalaistaminen sekä näiden olettamusten kriittisen arvioinnin myötä tapahtuva merkitysperspektiivien muuntaminen (perspective transformation) on Mezirowin mukaan keskeistä aikuisopiskelussa. Perspektiivin muunnosta voidaan siten kuvata emansipatoriseksi prosessiksi, jossa tullaan tietoiseksi niistä olettamuksista, joiden kautta olemme itseämme, vuorovaikutustamme ja toimintaamme määrittäneet, ja prosessiksi, jonka kautta uudistetaan ja laajennetaan tämänkaltaista rakennetta. (Mezirow 1981; Mezirow 1990; Mezirow 1991, 155, 160–161, 167–168.)

Mezirow (1981; 1990; 1991, 38, 75–86) siis korostaa aikuisen oppimisprosessissa merkitysperspektiiviin liittyvien psykokulttuuristen olettamusten tiedostamista ja niistä vapautumista kriittisen reflektion avulla tapahtuvan merkitysperspektiivin muunnosprosessin myötä. Tämänkaltaisen kehittyminen voi tapahtua esimerkiksi yhteisöllisesti kommunikatiivisen oppimisen kautta. Kyky merkitysperspektiivien uudistamiseen on Mezirowin mukaan keskeinen elementti aikuisten itseohjautuvuuden perustuvassa oppimisprosessissa. Mezirow onkin luonnehtinut teoriaansa transformatiiviseksi teoriaksi. (Mezirowin käsitystä oppimisesta merkitysperspektiivin muuntamisena on kuvattu suomeksi käsitteellä uudistava oppiminen, ks. Mezirow 1995.)¹²

Riskien hallinta ja yksilöllistymistendenssi nousevat refleksiivisen modernisoitumisen myötä keskeisiksi tieteen ja koulutuksen haasteiksi

Reflektion tematiikkaan tuo uuden ulottuvuutensa se yhteiskunnallinen keskustelu, jota viime vuosina on käyty refleksiivisen modernisaation käsitteen valossa. Keskeisesti käsitettä on ollut tuomassa keskusteluun saksalainen Ullrich Beck, jonka tarkastelun viitekehystenä on se yhteiskunnallinen muutosprosessi, jonka myötä olemme siirtymässä teollisuusyhteiskunnan rakentamisvaiheesta jälkiteolliseen riskiyhteiskuntaan. Hallitsevaksi piirteeksi yhteis-

¹² Habermasin vaikutteet Mezirowin tuotantoon ovat siis selkeät. Tosin siitä, missä määrin hän on omaksunut Habermasin yhteiskuntakriittisen hengen, ei enää olla kovin yksimielisiä. Mezirowia on kritisoitu mm. Habermasin yhteiskuntakriittisen ajattelun vesittämisestä ja pedagogisoinnista (Hart 1990; Tennant 1993).

kunnassa ovat Beckin mukaan nousseet hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyvät, luonteeltaan globaaleiksi muuttuneet riskit ja epävarmuustekijät (esim. ydinvoima, metsätuhot jne.). Uuden riskiyhteiskunnan paradigmatoksi muodostuu siten, miten modernisoitumisen myötä tuotettuja riskejä voidaan kanavoida siedettäviin rajoihin niin ekologisessa, lääketieteellisessä, psykologisessa kuin yhteiskunnallisessakin mielessä. (Beck 1992, 13, 19–21; Beck 1995, 12–16.)

Refleksiivisessä modernisaatiossa kysytään, mitä tapahtuu kun modernisaatio käsittää omat ylilyöntinsä ja alkaa reflektoida itseään (Lash 1995, 156). Tämän kysymyksen osalta Beck (1995, 17–18) tosin haluaa korostaa reflektion ja refleksiivisyyden käsitteellistä eroavuutta. Siirtyminen moderniuden teollisesta sen riskivaiheeseen toteutuu nimittäin modernisoitumisen piiloisten sivuvaikutusten myötä kenenkään tätä toivomatta. Tällaista huomaamatonta siirtymistä teollisesta yhteiskunnasta riskiyhteiskuntaan on parempi kutsua refleksiivisyydeksi, vastakohtana reflektiolle. Tämän siirtymän refleктоimaton luonne on Beckin mukaan muistettava, vaikka asetelma voidaankin myöhemmin muuttaa julkisen, poliittisen ja tieteellisen reflektion kohteeksi.

Joka tapauksessa refleksiiviseen moderniin liittyy myös tieteellisen kentän harjoittaman reflektion luonteen muuntuminen. Siinä kun teollisessa yhteiskunnassa tiede on nähty hyvinvoinnin tuottamisen palvelijana, uudessa tilanteessa tieteen asema perustuu pikemminkin olemassa olevien mahdollisuuksien näkyväksi tekemiseen. Voisi luonnehtia, että muuttuvassa tilanteessa monista eri näkökulmista tietoa tuottava tiede tulee keskeiseksi yhteiskunnan tilaa koskevan reflektion apuvälineeksi.¹³ Samalla kognitiivinen käytäntö hajaantuu ja tiedon muodostamiseen liittyy tieteen hyödyntäjien näkökulmasta omat autonomiset prosessinsa, jotka tapahtuvat joko tieteen antaman informaation mukaisesti tai sen vastaisesti. (Beck 1992, 51–53, 156–157, 160, 167, 172.)

Kasvatuksen alueella Jarvis (1993) on kytkenyt vastaavalla tavalla opettajan roolissa tapahtuneet muutokset aikakautemme, myöhäisen modernin, postmodernisiin piirteisiin. Koska varmaa tietoa ja itsestänselvyyyksiä ei enää ole olemassa, opettaja ei voi olla entiseen tapaan tiedon lähde. Myöhäismodernille on hänen mukaansa tyypillistä oppijan kokemusten pohjalta rakentuvan maailman monimerkityksinen hahmottaminen, jossa opettajalla on oppimisen helpottajan ja kanssaoppijan rooli (vrt. Juuti 1997). Myöskään Jansen ja van der Veen (1992), jotka ovat tarkastelleet aikuiskasvatuksen kysymyksiä lähinnä Beckin yhteiskuntakäsityksen pohjalta, eivät näe yhteiskunnassamme enää olevan sijaa viime vuosikymmenille ominaiselle instrumentaaliselle oppimiskäytännölle. Pikemminkin on kiinnitettävä huomiota opitun reflektointiin. Yhteiskunnalliseen modernisoitumiskehitykseen liittyvien riskien valossa näyttäisi heidän mukaansa olevan myös välttämätöntä kiinnittää huomiota erilaisiin, niin yksilöllisen kuin yhteiskunnallisenkin elämän, kriittisiin ja luoviin aspek-

¹³ Tältä osin Beckin tieteen muuttuvaa luonnetta esittelevällä kuvauksella on yhtymäkohtia Baumanin (1987, 4–6, 110–148) esitykseen. Baumanin mukaan intellektuellien asema on muuttumassa siirryttäessä modernista postmoderniin yhteiskuntaan. Modernille yhteiskunnalle on ollut tyypillistä usko asiantuntijoihin, joiden on tavallaan katsottu antavan oikeutuksen muidenkin mielipiteille ja yhteiskunnalliselle rationaalisuudelle. Postmodernille yhteiskunnalle on Baumanin mukaan puolestaan luonteenomaista arvojärjestelmien eriytyminen ja intellektuelleista on tullut näiden erilaisten arvojärjestelmien edustajia. Heistä on tullut tulkkeja, jotka voivat edustaa hyvin erilaisia näkökulmia suhteessa toisiinsa.

teihin. Ihmiset tulisi toisin sanoen herättää yhteiskunnallisten ongelmien analysointiin esimerkiksi koulutuksen avulla.

Modernisoituvaan riskiyhteiskuntaan liittyy Beckin mukaan keskeisenä ulottuvuutena omat yksilöllistymisen tendenssinsä, jotka osaltaan limittyvät myös modernisoitumisen myötä syntyviin riskitilanteisiin ja niiden hallintaan. Refleksiivinen modernisoituminen on ts. purkamassa teollisen yhteiskunnan perinteisiä, mm. yhteiskuntaluokkien luokkatietoisuuteen, ydinperhetraditioon, sukupuolirooleihin, miesten ja naisten työnjakoon sekä professionaaliseen työhön liittyviä tekijöitä. Yksilöllistyminen merkitsee siten teollisen yhteiskunnan varmuuksien hajoamista. (Beck 1992, 87, 91–92, 106–112, 139–147; Beck 1995, 27–28; vrt. myös Heiskala 1989; Rahkonen 1989; Rinne 1997.)

Tästä näkökulmasta tarkastellen olemme siirtymässä kohden työssä käyvien individualisoitunutta yhteiskuntaa, jossa luokkayhteiskuntaan liittyneet riskit eivät kuitenkaan poistu, pikemminkin yksilöitymistendenssin myötä yhteiskunnalliset riskit yksilöllistyvät. (Ks. Beck 1992, 91, 99–101.) Samalla yksilön vastuu omasta elämänkaaresta ja riskien hallinnassa kasvaa. Elämänkaaresta tulee itserefleksiivistä ja itsetuotettua, jolloin ratkaisut koulutuksesta, ammatista tai lasten lukumäärästä ovat yksittäisten toimijoiden vastuulla. Jopa siitä tulee kantaa seuraamuksensa, ettei tee päätöksiä. Institutionaaliset olosuhteet eivät tässä suhteessa ole Beckin mukaan vain asioita, jotka tapahtuvat passiiviselle agentille, vaan asioita, joita koskevia päätöksiä hän on ollut itse tekemässä ja jonka seuraamukset ovat siten omallakin vastuulla. (Beck 1992, 135–136.)¹⁴

Beck korostaa selkeästi koulutuksen merkitystä, sillä hänestä kouluttautuminen merkitsee samalla oman kasvatuksellisen elämänlinjauksen suunnittelua ja koulutettu henkilö tulee Beckin (1992, 92–93) mukaan oman työtilanteensa ja yhteiskunnallisen elämänhistoriansa tuottajaksi. Koulutus tekee hänen mukaansa mahdolliseksi refleктоivan ja itseohjautuvan suhtautumisen vallitsevaan yhteiskunnalliseen ympäristöön ja siten koulutettu henkilö kykenee hyödyntämään modernin yhteiskunnan sisältämiä piirteitä. Vastaavaan tapaan myös Jansen ja van der Veen (1992) korostavat yleissivistyksen ja aikuiskasvatuksen merkitystä modernisoituvassa yhteiskunnassa. Tätä kautta yksilöitä voidaan auttaa tulemaan riippumattommiksi perinteisistä ja materiaalisista arvoista. Yksilöille tulee heidän mukaansa myös osoittaa elämäkertoihinsa liittyvät tyypilliset yhteiskunnalliset ja historialliset juuret, sillä antamalla tietoa henkilökohtaisten ongelmien sosiologisista konteksteista, ihmisiä autetaan ottamaan vastuuta omasta elämästään.

¹⁴ Yksilöllistymistä ei tule kytkeä pelkästään autonomisuuden lisääntymiseen, pikemminkin kuten Giddens (1995, 106–109) esittää, jälkitraditionaalille yhteiskunnalle ominaisessa mahdollisuuksien moninaisuudessa yksilöllä ei ole muuta mahdollisuutta kuin valita. Eli kuten Beck (1995, 29) toteaa, yksilöllistyminen ei perustu yksilöiden vapaisiin päätöksiin, vaan meidät on tuomittu yksilöllistymään. Tältä osin Beckin yksilöllistymiskäsitykselle ei ole kovinkaan paljon tekemistä esimerkiksi itseohjautuvuuden käsitteeseen kytkettyjen humanististen ihanteiden kanssa.

Reflektion käsite tässä tutkimuksessa

Teoreettisena tarkastelulähtökohtana reflektion käsite sitoi kaksi tutkimusprosessin alkuvaiheen keskeistä intressiäni. Yhtäältä tutkimus on ollut keskeisesti opettajankoulutustutkimusta ja toisaalta etenkin alkuvaiheessa lähtökohtana oli tarkastella myös järjestettävän koulutuksen aikuiskoulutusluonnetta. Kun reflektiota voi pitää keskeisenä käsitteenä opettajuutta ja opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa ja toisaalta muiden muassa Mezirow ja Boud ovat käyttäneet käsitettä nimenomaan aikuiskoulutuksen yhteydessä, oli käsite nähdäkseeni tältä osin sovelias aikuisille suunnatun opettajankoulutuksen tarkasteluun.

Koostettaessa yhteen tässä tutkimuksessa painotettuja näkemyksiä reflektion luonteesta, voidaan todeta, että reflektion käsitteen myötä korostuu

- omien toiminta- ja ajattelutapojen, niiden perusteiden ja seuraamusten tiedostaminen, analysointi ja käsitteellistäminen
- konstruktiiivinen ja oppijan aktiivista roolia painottava näkemys tiedon muodostuksesta
- ammatillisen kehittymisen prosessiluonteisuus
- teorian ja käytännön sekä kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin vuorovaikutteisuus tiedon prosessoinnissa
- omakohtaisen käyttöteorian merkitys opetustyön suuntaajana.

Instituutin järjestämässä opettajankoulutuksessa on korostettu selkeästi aikuisopiskelijan itseohjautuvuutta ja hänen elämänkokemuksensa huomioon ottamisen merkitystä. Edellä mainittujen reflektiokäsitteen ulottuvuuksien katsottiin antavan perustaa arvioida, miten koulutusjärjestelyiden avulla tuetaan opiskelijoiden aktiivista roolia ja asemaa tiedon omaksujana ja prosessoijana.

Kaikkiaan reflektiota ei tutkimuksessa haluttu kuitenkaan nähdä sitovana teoreettisena kehikkona, jonka valossa tutkimuskohdetta yksinomaan tultaisiin tarkastelemaan. Pikemminkin käsitteen on katsottu tarjoavan kohtuullisen väljän arviointilähtökohdan, joka silti voi auttaa tutkijaa ymmärtämään ja oivaltamaan uudenlaisia ulottuvuuksia tarkasteltavana olevasta opettajankoulutuskurssista. Reflektioteoreettisen tarkastelun asemaa tutkimuksen alkuvaiheessa voi siten luonnehtia heuristiseksi.

Edelleen yhteiskunnallisen ulottuvuuden osalta reflektiossa korostettiin

- toiminnan yhteiskunnallisten reunaehtojen kriittistä tiedostamista
- yksilön vastuuta omasta elämänhallinnastaan modernisoituvassa ja yksilöllistyvässä riskiyhteiskunnassa.

Yhteiskunnallisena käsitteenä reflektiosta painotettiin perinteisen yhteiskunnallista emansipoitumista korostavan näkökulman ohella myös bekkiläistä refleksiivisen modernisoitumisen näkökohtaa. Yhteiskunnallisesti painottuva reflektioteoreettinen tarkastelu ei ole ollut tutkimuksessa keskeisen tarkastelun kohteena, painopisteen kun on katsottu olevan erityisesti oppimiskokemuksen luonteeseen liittyvissä näkökohdissa. Tutkimuksen kuluessa tämän suuntaiset lähtökohdat alkoivat löytää kuitenkin joitakin teoreettisia kiinnekohtia tutkittavasta kentästä nousevien ilmiöiden käsitteellistämässä. Tulososuudessa sekä epilogiluvun teoretisoinnissa voidaankin nähdä joitakin yhtymäkohtia kuvattuihin reflektiokäsitteen yhteiskunnallisiin ja sosiologisiin painotuksiin.

1.2.2 Tutustuminen tutkittavaan kenttään

Teoreettisen perehtymisen lisäksi tutkimuksessa aloitettiin jo alkuvaiheissa opettajankoulutukseen liittyvä seuranta, jonka tavoitteena oli tutkittavaan ilmiöön ja tutkimusolosuhteisiin totuttautuminen ennen tapaustutkimuksen kohteena olleen opettajankoulutuskurssin alkua. Samalla aiempiin tutkimuskokeuksiini perustuen aloin pitää tutkimuksen alusta lähtien myös tutkimuspäiväkirjaa (vrt. Lincoln & Guba 1985, 281).

Lähtökohtanani oli tutustua opettajankoulutuksen käytäntöön mm. keskustelemalla kouluttajien ja opiskelijoiden kanssa. (Kyseiset opiskelijat olivat siis tapaustutkimuksessani kohteena olevaa kurssia *edeltävältä* opettajankoulutuskurssilta.) Osallistuin kevään aikana myös monimuoto-opetus opettajankouluttajille -kurssille sekä ohjaaville luokanopettajille järjestettyihin koulutustilaisuuksiin. Näiden koulutustilanteiden myötä pääsin tutustumaan melko nopeasti koulutuksen erityispiirteisiin, mm. opintotehtäviin ja opintoharjoitteluun. Osallistuin myös opettajankoulutusyksikön ja esimerkiksi opetussuunnitelmatyöryhmän pitämiin kokouksiin. Haastattelin lisäksi erästä lehtoria perehtyäkseni koulutuksen ja opetusharjoittelun ominaispiirteisiin.

Kevään kuluessa seurasin myös opiskelijoille järjestettävää opetusta sekä kävin seuraamassa ohjaavien lehtoreiden mukana opetusharjoittelua kouluilla. Samoin osallistuin eräisiin opiskelijaryhmille järjestettyihin ohjaustilanteisiin, mm. opetusharjoittelua koskeneisiin ohjaus- ja palautepalaverihin. Lähtökohdانا oli tutustua opettajankoulutuksen arkitodellisuuteen ja koulutuksessa vallitseviin erilaisiin käytäntöihin.

Seurannan merkitys tuli jatkotutkimuksen kannalta olemaan lähinnä metodinen. Toisaalta orientaatiovaiheen kenttäkokemukset tutustuttivat minua osaan siitä lehtorikunnasta ja niistä kouluttajista, jotka tulisivat vastaamaan myös tulevan kurssin koulutuksesta. Toisaalta kenttäkokemusten myötä tuli selväksi, että uuden kurssin tullessa on tietoisestikin panostettava siihen, että opiskelijat kokevat tutkijan läsnäolon luonnollisena osana omaa koulutusprosessiaan. Keväällä tapahtuneen havainnoinnin yhteydessä tutkijan läsnäolo tunneilla sai nimittäin erityisesti erään harjoittelussa seuraamistani opiskelijoista suhtautumaan epäluuloisesti tämän kaltaiseen seurantaan. Tämän kaltaiset kokemukset saivatkin tutkijan tiedostamaan, että tutkimuksen onnistumisen kannalta luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden syntyminen kesällä opintonsa aloittaviin opiskelijoihin on keskeisessä asemassa. Tässä oletin mm. osallistuvan havainnoinnin olevan avuksi. (Tutkimuspäiväkirja, huhtikuu 1991).

1.3 Tapaustutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tapaustutkimuksessa tapauksen käsite ei ole yksiselitteinen. Tapaus saattaa viitata esimerkiksi tiettyyn yksilöön, ryhmään, yhteisöön tai tiettyyn tapahtumaan (Syrjälä & Numminen 1988, 6; Stake 1994). Tapaustutkimus voi myös olla

luonteeltaan joko kvantitatiivista tai kvalitatiivista, vaikka viimeksi mainittu lähestymistapa onkin tapaustutkimuksessa yleisempi (Yin 1989, 24–25; Yin 1994).

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tapaukseksi voidaan ymmärtää erään vuosikurssin opiskelu Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksessa. Kyseisen tapauskurssin seurannan kautta on pyritty muodostamaan kuvaa aikuisille suunnatusta opettajankoulutuksesta ja tutkimuksen edetessä erityisesti opetusharjoittelusta. Koska tarkasteltavana on ollut kyseisen kurssin perspektiivistä opettajankoulutus ja opetusharjoittelu, on tutkimuksen kohteena olleet myös kyseistä opiskelijaryhmää opettaneet ja ohjanneet lehtorit ja muut kouluttajat. Tapauksena ei ole siten yksiselitteisesti tietty opiskelijaryhmä vaikka kaikkiaan tutkimuksen näkökulman voikin katsoa painottuvan siihen, miten erityisesti kyseisen kurssin opiskelijat tulkitsevat saamaansa koulutusta, opetusharjoittelua ja opetusharjoittelun ohjausta.¹⁵ Kun tapaustutkimuksen keskeisenä ajatuksena voidaan pitää sitä, että oletamme voivamme oppia jotain yksittäisestä tapauksesta (Stake 1994), niin tässä tutkimuksessa olettamuksena on siis yksittäistä kurssia seuraamalla oppia jotakin opettajankoulutuksesta sekä erityisesti opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta.

Eräänä lähtökohtana tutkimuksessa on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen mm. osallistuvan havainnoinnin avulla sekä kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoittelu "sisältä päin", tutkittavien näkökulmasta. Tässä suhteessa kyse on tyypillisestä laadulliselle tutkimusotteelle ominaisesta piirteestä, sillä useimpien kvalitatiivisten tutkimussuuntausten voi katsoa omaavan mm. hermeneuttisia ja tulkinnallisuutta korostavia painotuksia. Tulkinnallisuuden osalta tutkijan tulisi siten keskittyä tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esille tuontiin, eli häntä kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. (Ks. esim. Niinistö 1981, 5–8, 12–23; Lincoln & Guba 1985, 37; Cohen & Manion 1989, 128; Schwandt 1994; Syrjälä 1994, 13.)

Toisaalta tulkinnallisesti painottuneessa tutkimuksessa myös tutkijan rooli saa omat ulottuvuutensa. Tutkija ei ole neutraali, vaan tutkijan eksistenssi on olennainen osa tutkimusta. Tässä mielessä kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia subjektiiviseksi. (Niinistö 1981, 6, 18.) Ymmärtäminen merkitsee ilmiön

¹⁵ Staken (1994) jaottelun mukaan tutkimusta voi luonnehtia lähinnä välineelliseksi tapaustutkimukseksi (instrumental case study), jossa tapaustutkimuksen kautta oletetaan saatavan näkökulmia tarkasteltavana olevaan aihepiiriin, aikuisille suunnattuun opettajankoulutukseen. Tarkastelun oletetaan siis syventävän ymmärrystämme tietystä aihepiiristä eli tapauksen tarkastelu on palvelemaan ilmiötä koskevan tietoisuutemme laajentamista. Siten tutkimus ei Staken jaottelun mukaan ole esimerkiksi yksittäisen tapauksen erityispiirteiden vuoksi toteutettava tapaustutkimus (intrinsic case study), jossa tapausta tarkasteltaisiin esimerkiksi sen ainutlaatuisuuden vuoksi, ei myöskään monia eri tapauksia tarkasteleva tapaustutkimus (collective case study, Yinin (1989, 27–60) käsittein multiple-case study).

Vastaavasti Syrjälän (1994, 16–17) esittämässä luokittelussa tämän tutkimuksen puolestaan voi katsoa edustavan lähinnä kvalitatiivista evaluaatiotutkimusta, jossa pyrkimyksenä on arvioida tietyn tapahtuman tai koulun kehittämisohjelman toteutumista, tässä tapauksessa opettajankoulutuskurssin toteutumista. Tällöin tutkijaa kiinnostaa Syrjälän mukaan erityisesti osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista sekä se, miten ohjelma on edistämässä oppimista juuri kyseisessä oppimisympäristössä. Muita Syrjälän esittämiä tapaustutkimuksen muotoja ovat mm. etnografinen tutkimus, toimintatutkimus, elämänkertatutkimus sekä muut, tiettyyn tilanteeseen tai yksittäisiin oppijoihin kohdistuvat tapaustutkimukset, esimerkiksi kliiniset tapaustutkimukset.

tulkittamista ja siten tutkimuksessakin on viime kädessä kyse tutkijan tulkin-
nasta ja konstruktioista (Schwandt 1994).

1.3.1 Tutkimuksen osa-alueet muuntuvat tutkimusprosessin kuluessa

Tutkimuksessa korostetaan keskeisenä metodisena lähtökohtana tutkimusase-
telmien muuntuvuutta tutkimusprosessien kuluessa. Tutkimuksen tulee kyetä
siis joustamaan kentältä saatavien viestien mukaisesti. Tältä osin merkittäviä
vaikutuksia metodiseen otteeseen on ollut ns. naturalistisella suuntauksella¹⁶ ja
erityisesti Lincolnin ja Guban (1985) teoksella "Naturalistic Inquiry", jota voi
pitää johdonmukaisena kuvauksena prosessinäkökulman omaavasta laadullis-
esta tutkimusotteesta. Sittemmin Guba ja Lincoln ovat kuvailleet lähestymis-
tapaansa luonteeltaan konstruktivistiseksi (esim. Beld 1994; Guba & Lincoln
1994). Vaikka Lincolnin ja Guban konstruktivistisen suuntauksen merkitystä
voidaankin korostaa tutkimuksen avoimuuden ja prosessiluonteisuuden perus-
tana, niin samankaltaisia painotuksia on itseasiassa löydettävissä useimmista
laadullisen tutkimuksen suuntauksista, esimerkiksi etnografisesta tutkimuspe-
rinteestä.¹⁷ Vastaava prosessinäkökulma liittyy erityisen selkeästi Glaserin ja
Straussin (1967) klassiseen grounded theory -lähestymistapaan (ks. myös
Strauss 1987, Strauss & Corbin 1990), joka on myös tarjonnut viitteitä tutkimuk-
seni toteutukseen, vaikka sellaisenaan grounded theoryn näkemyksiä ei tässä
tutkimuksessa olekaan sovellettu. Myös Glaserin ja Straussin metodisilla nä-
kemyksillä voi katsoa olevan omat yhteytensä konstruktivistiseen ajatteluun¹⁸.

Korostettaessa jatkuvaa prosessiluonteisuutta tapaustutkimuksen perus-
lähtökohtana, voidaan tutkimuksen eri elementtien – esimerkiksi tutkimusteh-
tävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin – suhde
nähdä samalla vuorovaikutteisena. Kuten lukuisissa laadullisesta tutkimukses-

¹⁶ Kuten Syrjälä (1994, 13) on esittänyt, voi tapaustutkimusta pitää naturalistisena siinä mie-
lessä, että ilmiötä tutkitaan luonnollisessa ympäristössään ilman keinotekoisia järjestelyitä
tai pakotteita.

¹⁷ Kun tutkimuksessa lisäksi korostetaan mm. kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoit-
telua heidän omasta näkökulmastaan käsin sekä osallistuvan havainnoinnin, "tiheiden ku-
vausten" sekä monimetodisen otteen merkitystä, voi tutkimuksella tältä osin katsoa olevan
selkeitä yhtymäkohtia etnografiseen tutkimusperinteeseen (ks. Syrjälä & Numminen 1988,
24–26). Metodisia ratkaisuja pohdittaessa tutkimuksessa on myös saatu vaikutteita etno-
grafisesta tutkimuskirjallisuudesta. Esimerkiksi avauskertomus on tyypillinen etnografiseen
tutkimukseen liittyvä piirre (Pratt 1986; Eräsaari 1995, 48, 57).

On kuitenkin korostettava, että kyse on nimenomaan tutkimusprosessiin ja metodiin
ratkaisuihin liittyvistä samankaltaisuuksista. Toisaalta etnografisen tutkimuksen keskeisenä
lähtökohtana on erityisesti kulttuuristen yhteisöjen tarkastelu, otteen ollessa tyypillinen
mm. antropologeille. Pyrkimyksenä on siten tutkittavalle yhteisölle ominaisen elämänmuo-
don ja sen kulttuuristen piirteiden tarkastelu. (Alasuutari 1989, 61–64; Patton 1990, 67–68;
Englund 1994.) Vaikka tutkimuksen tarkastelun kohteena oleva luokanopettajakurssi voi-
daankin nähdä eräänä yhteisönä, en näe tutkimuksessani korostuneesti olevan kyse tietyn
erityislaatuisen yhteisön toimintatapojen ja kulttuuristen ominaispiirteiden kuvauksesta.
Tällä perusteella en ensisijaisesti ole luonnehtimassa tutkimustani etnografiseksi tutkimuk-
seksi. Sinänsä kulttuurisesti suuntautuneen etnografisen tutkimuksen voi katsoa soveltuvan
hyvin myös koulutuksen ja koulun tutkimukseen, mistä esimerkiksi Philip Jacksonin (1968)
klassinen luokkahuoneen kulttuurisia piirteitä tarkasteleva tutkimus on hyvä esimerkki.

¹⁸ Glaser ja Strauss ovat saaneet metodiseen kehittelyynsä vaikutteita mm. pragmatismista,
symbolisesta interaktionismista sekä Bergerin ja Luckmanin edustamasta sosiaalisesta kons-
truktionismista, jossa korostetaan todellisuuden sosiaalisesti rakentuvaa luonnetta
(Hutchinson 1988; Strauss 1987, 5–6).

ta kertovissa kirjoituksissa tuodaan esiin, nämä eri tutkimuksen elementit käytännössä siis lomittuvat toisiinsa ja ne muotoutuvat käytännössä koko tutkimusprosessin ajan. Samalla mahdollistuu tutkimuksen itseään korjaava ja kumuloitava luonne. (Esim. Glaser & Strauss 1967, 43; Bogdan & Biklen 1982, 145–170; Lincoln & Guba 1985, 187–189; Strauss & Corbin 1990, 23.)

Seuraavassa tarkastelen lyhyesti, miten tämänkaltainen tutkimuksen prosessiluonteisuus voi näkyä tutkimuksen eri vaiheissa, ongelmanasettelussa, teorian ja empirian välisessä suhteessa sekä aineiston keruussa ja analysoinnissa. Samalla tarkastelu luo metodista perustaa niille ratkaisuille, joita tässä tutkimuksessa on tehty mm. aineistonkeruun, teorian muodostuksen tai ongelman asettelun suhteen.

Kumpi oli ensin, muna vai kana eli joustavuus ja muuntuvuus tutkimuksen teoria-empiria –suhteessa

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä korostetaan usein kentältä saatavan aineiston merkitystä tutkimuksen jäsentäjänä. Siten tutkimuksessa tulisi antaa tilaa tarkasteltavasta käytännöstä nouseville ominaispiirteille ja niiden pohjalta tapahtuvalle ilmiöiden tarkastelulle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voikin katsoa olevan kyse prosessinomaisesta ja vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä ja abstrahoinnista, ei niinkään etukäteen selvitetyn teorian testauksesta empiirisen kenttäkokemuksen kautta.

Muiden muassa Glaser ja Strauss ovat kiinnittäneet huomiota tämänkaltaiseen aineistokeskeiseen lähestymistapaan (ns. grounded theory) ja tätä kautta tapahtuvaan tukittavien ilmiöiden teoretisointiin. Perinteiseen tutkimukseen verrattuna he kuvaavat tutkimuksen etenemisen logiikkaa pikemminkin induktiiviseksi kuin deduktiiviseksi (Glaser & Strauss 1967, 2–6). Aineistokeskeisyyden korostamisesta huolimatta voidaan toisaalta todeta, että tutkimusprosessin alkuvaiheissakaan tutkija ei ole kuitenkaan perspektiivitön, vaan esimerkiksi tutkijan etukäteen omaamat teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta ovat osaltaan suuntaamassa tutkimuksen kulkua. Siten kvalitatiivisen tutkimuksenkin yhteydessä voitaisiin puhua induktiivisen päättelyn sijasta ns. abduktiivisesta päättelyn muodosta, mihin mm. Grönfors ja Aittola ovat Peirceen viitaten tukeutuneet. (Ks. Grönfors 1982, 33; Aittola 1982, 11–14.)¹⁹

Kehittämässään lähestymistavassa Glaser ja Strauss (esim. 1967, 32) korostavat aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuutta ja prosessiluonteisuutta. Siten aineiston analysoinnin kautta kehitetyt ensimmäiset käsitteet eivät välttämättä ole lopullisia, mutta ne auttavat tutkijaa kehittämään tutkimustaan ja tutkimusasetelmiaan eteenpäin (Strauss 1987, 28). Menetelmään liittyvänä ominaispiirteenä Glaser ja Strauss tuovat esille myös teorian pelkistämisen ja rajaamisen (delimiting the theory). Keskeistä on teoreettisten ydinkategorioiden löytäminen, joka auttaa pelkistämään kehittymässä olevaa teoriaa. Samalla myös ylimääräiset käsitteekategoriat voidaan hylätä teorian selkiytyessä,

¹⁹ Honkonen ja Karila (1995) ovat arvioineet, että myös grounded theoryn yhteydessä olisi osuvampaa puhua pikemminkin abduktiivisesta kuin induktiivisesta tutkimuslogiikasta.

jolloin tarkastelu tulee tutkimuksen edetessä valikoivammaksi ja kohdenne-
tummaksi. (Glaser ja Strauss 1967, 109–111; Strauss & Corbin 1990, 123–125; ks.
myös Honkonen & Karila 1995.)²⁰ Siten tutkijan voi katsoa kehittyvän vähitel-
len erilaisia tutkimuskohdettaan jäsentäviä johtoajatuksia myös käsitteellisesti
ja teoreettisesti selkeämmin hahmottuvaan muotoon.

Tutkittavasta käytännöstä nousevien näkökulmien ja erilaisten teoreettis-
ten näkökulmien suhdetta tutkimuskohteen käsitteellistämässä voidaan pitää
siten vuorovaikutteisena. Tämän voi katsoa merkitsevän mm. sitä, että toisaalta
empiria jäsentää, miten alkuvaiheen teoreettinen haltuunotto täsmentyy tutki-
musprosessin kuluessa ja miten tarkoituksenmukainen tämä teoreettinen aja-
tusrakennelma ylipäättään on tutkittavan ilmiön tarkastelussa. Kun aiemmin
toin esille reflektion käsitteen eräänä tutkimuksen perustana, niin käsite voi-
daan ymmärtää juuri eräänlaisena teoreettisena alkulähtökohtana, joka on
suunnannut tutkijan havainnointia tässä tutkimuksessa. Käsitettä ei edellä esi-
tetyssä valossa tule kuitenkaan ymmärtää yksinomaisena aineistonkeruun suun-
taajana ja määrittäjänä. Metodisena lähtökohtana on tietty avoimuuden ja sa-
malla muuntuvuuden huomioon ottaminen. Käsite kertoo kuitenkin jotain tut-
kimuksen lähtökohdista ja tutkijan arvostuksista.

Toisaalta teoreettisen kehittelyn voi katsoa olevan myös aineistokeskeistä.
Kun Glaser ja Strauss ovat painottaneet, miten aineistoa analysoimalla etsitään
erilaisia käsitteellisiä kategorioita ja ydinkategorioita, joiden avulla teorian-
muodostus on tutkitusta ilmiöstä mahdollista, niin voidaan katsoa että teoreti-
sointi syntyy tässä suhteessa tutkimuskohteelle ominaisesta käsitteistöstä. Voi-
taneen ts. ajatella, että *tutkittavalla yhteisöllä on oma luonnollinen ajattelutapansa ja
käsitteistönsä, joka on kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja
analysointien keinona ja välineenä*. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi opetusharjoit-
telussa opiskelijat kuvasivat toisinaan harjoittelua eräänlaiseksi peliksi tai teat-
teriksi, joka antaa omia sävytyksiään opetusharjoittelua koskeville tulkinnoil-
leni. Voidaan siis ajatella, että tutkimuskohdetta tarkasteltaessa tulee tutkitta-
vaa ilmiötä pyrkiä käsitteellistämään myös aineistoon liittyvien ominaispiirtei-
den ja käsitteiden valossa.

Toisaalta tutkimusaineisto ja käytännön analysoiminen suuntaa tutkijan
mielenkiintoa uudella tavalla. *Tutkittava käytäntö vaikuttaa siten myös siihen, min-
kälaisiin olemassaoleviin teorioihin ja ilmiökenttiin, mutta tutkimuksen kannalta
uusiin lähestymistapoihin tutkijan on jatkossa kiinnitettävä huomiota*. Tutkimuskoh-
teen vähitellen tapahtuva selkeytyminen antaa tutkijalle lisäviitteitä siitä, mihin
teoreettisiin näkemyksiin hänen kannattaa vielä syventyä. Edellä tuli esille,
miten opiskelijat ovat tutkimukseni yhteydessä saattaneet toisinaan kokea

²⁰ Kun Glaser ja Strauss puhuvat grounded theoryn mahdollisuuksista teorian luomisessa, he
tarkoittavat tällä lähinnä teoretisoinnin muotoja, joista voisi käyttää suomennoksia prakti-
nen teoria (substantive theory) ja formaalis-käsitteellinen teoria (formal theory). Näitä mo-
lempia Glaser ja Strauss luonnehtivat keskitason teorioiksi, jotka eivät ole luonteeltaan pie-
nehköjä työhypoteeseja, mutta eivät myöskään kaiken kattavia suuria teorioita (grand the-
ories) tai laajoja teoreettisia malleja. Praktinen teoria on sidoksissa tiettyyn tapahtumaan tai
kohteeseen ja tämän kohteen sisäiseen kategorisointiin ja käsitteellistämiseen (esim. Chyde-
nius-Instituutin järjestämän opetusharjoittelun käsitteellistäminen). Formaalis-käsitteellisessä
teoretisoinnissa puolestaan erkaannutaan tietystä yksittäisestä kohteesta ja lähtökohtana
on hieman yleisemmän tason teoreettispainotteinen käsitteellistäminen, jota voi käyttää hy-
väkseen useammassa eri konteksteissa (esim. yleisempi opetusharjoitteluun ja ohjaukseen
liittyvä abstrahointi). (Esim. Glaser & Strauss 1967, 32–35; Goetz & LeCompte 1984, 35–39.)

opetusharjoittelun eräänlaiseksi peliksi tai teatteriksi, johon heidän tulee sopeutua koulutuksesta selviytyäkseen. Tämänkaltaiset huomiot ovat tutkimuksen kuluessa ja analyysivaiheessa suunnanneet mielenkiinnon Erving Goffmanin kehysanalyysiin, jota pyrin käyttämään hyväkseni opetusharjoitteluun liittyviä ominaispiirteitä analysoidessani. Kehysanalyysin käsite on tullut tarkastelun kohteeksi juuri tutkimukseen liittyvien kenttäkokemusten ja aineiston myötä.

Prosessiluonne ongelmanasettelussa

Toisaalta laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuus edellyttää myös tutkimusongelmien ja -tehtävien suhteen muuntumiskykyä. Voidaankin katsoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei ole täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Tapaustutkimuksen toteuttamista voi siten pitää jatkuvana päätöksentekotilanteensa tai ongelmanratkaisusarjana (Syrjälä & Numminen 1988, 15). Tutkija voidaankin nähdä eräänlaisena salapoliisina, jonka johtolankoja ratkovan työskentelyn myötä tutkittavaan ilmiöön liittyvät arvoitus kirkastuu ja selkiytyy vähitellen (Alasuutari 1989; Alasuutari 1993, 177).²¹

Tätä ongelmanasettelun joustavaa luonnetta voidaan kuvailla eräisiin Deweyn (1933, 108–109) esittämiin näkemyksiin tukeutuen. Dewey on reflektiivisen ajattelun – jonka hän kytkee myös tieteelliseen ajatteluun – ominaispiirteitä selvittäessään esittänyt, miten tiettyyn hämmentävään tilanteeseen liittyvä keskeinen ongelma tulee hahmotetuksi. Ongelma ei hänen mukaansa ole itseltään selvä, se ei ole olemassa valmiina, vaan se avautuu vähitellen. Jos tietäisimme, missä ongelma on, reflektiolle jäävä tehtävä olisi Deweyn mukaan paljon helpompi kuin mitä se todellisuudessa on. Dewey esittää, että ongelma on tiedettävissä täsmällisesti oikeastaan vasta sitten, kun löydämme keinon sen selvittämiseksi ja saamme sen ratkaistua. Tavallaan ongelma ja sen ratkaisu tulevat täydellisiksi yhtäaikaisesti. Siihen asti ymmärryksemme on ongelman suhteen enemmänkin epämääräinen ja hypoteesinomainen.

Laadulliselle tutkimusotteelle on kuvattu valossa siten ominaista etsivä ja tutkimusongelmaa täsmentävä luonne. Kuten Coe (1991) on esittänyt, nähtäessä tutkimuskohde luonteeltaan muuntuvana, liittyy siihen samalla epävarmuuden tuntemusten tunnustaminen osaksi tutkimusprosessia.

Tässä tutkimuksessa on lähdetty liikkeelle väljistä tehtävänasetteluista, johtolangoista, joiden varassa tutkimusta on tehty. Osittain tutkimustehtävä oli alkanut täsmentyä aiemmin kuvattu käytännöllisen ja teoreettisen orientoitumisen myötä, vaikka tutkimusasetelma haluttiinkin pitää edelleen suhteellisen avoimena. Erityisesti huomio kiinnittyi poikkeuskoulutuksen aikuiskoulutus-

²¹ Voidaan puhua erilaisista johtolangoista tai työhypoteeseista, joiden varassa tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdään. Esimerkiksi Grönfors ja Aittola puhuvat pragmatisti Charles Peircen abduktiiviseen päättelyyn nojaten erilaisista tutkimusta suuntaavista johtoajatuksista, jotka muuntuvat ja mahdollisesti vaihtuvat kokonaan tutkimusprosessiin liittyvien käytännön kenttäkokemusten myötä. Tässä suhteessa laadullisessa tutkimuksessa on kyse eräänlaisesta tutkimuksen tekoa ohjaavien hypoteettisten regulatiivien ja empiirisen aineiston analyysin välisestä dialektiikasta. Tutkimuksen edetessä johtoajatukset muuntuvat vähitellen käsitteellisesti ja teoreettisesti selkeämpään ja täsmällisempään muotoon. (Ks. Grönfors 1982, 33; Aittola 1982, 11–14; Aittola 1992, 18–19; Eskola & Suoranta 1996, 14.)

luonteeseen. Tutkimuksen alkulähtökohtana on siten ollut aikuisille suunnatun opettajankoulutuksen koulutusmenetelmien ja koulutuksen organisointitapojen kehittäminen, kuten asia ilmaistiin tutkimusta koskevassa muistiossa touku-kuussa 1991.

Kun tarkastelu kohdentui lopulta opetusharjoitteluun, on huomattava, että tutkimuksen alussa tällaista rajausta ei oltu vielä tehty. Pikemminkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa oli tavoitteena hahmottaa, mikä tutkittavassa tapauksessa on tutkimisen arvoista. Tästä näkökulmasta tarkastellen voikin todeta, että tutkimustyötä ohjaavana tutkimustehtävänä oli selvittää *1) mistä tutkimuksen kohteena olevassa tapauksessa oikeastaan on kyse* (vrt. Goffman 1986, 8; Wolcott 1990, 32). Tutkimustehtävää voi pitää luonteeltaan metodisena sen kytkeytyessä tutkimuksen avoimeen lähtöasetelmaan. Tätä tutkimustoimintaa ja aineistonkeruuta suunnannutta tutkimustehtävää voi luonnehtia myös väli-neelliseksi sikäli, että tehtävän tavoitteena on ollut selkeyttää, mitä varsinaiset tutkimustehtävät oikeastaan ovat ja mihin tutkimuksellinen intressi on tutkitus-sa tapauksessa tarkoituksenmukaista keskittää. (Tutkimustehtävän täsmentä-mistä kuvataan tarkemmin kurssin etenemistä koskevan osuuden yhteydessä jaksossa II, erityisesti promenadiluvuissa 1, 2 ja 3.)

Tehtävänasettelun tarkentuessa keskeisin ja analyttisin huomio kiinnittyi lopulta opetusharjoitteluun ja sen ohjaukseen. Kun alkulähtökohtana oli tarkas-tella, miten opiskelijat otetaan huomioon koulutuksessa ja opetuksen suunnitte-lussa sekä missä määrin heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen sisäl-töihin, tavoitteisiin ja menetelmiin, näytti aineiston valossa juuri opetusharjoi-telu nostavan opiskelijoissa esiin voimakkaimmat reaktiot niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä. Tältä osin täsmentyneen tutkimustehtävän lähtö-kohtana oli siten tarkastella, *2) miten opiskelijat kokevat opetusharjoittelun ja har-joittelun ohjauksen*. Näitä kysymyksiin perehdytään raportin osuudessa III. Tar-kastelussa hyödynnetään samalla reflektioteoreettista viitekehystä arvioitaessa, miten harjoittelu on opiskelijoiden kokemusten valossa tukemassa opetustyötä koskevan käyttöteorian ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Opiskelijoiden opetusharjoittelusta ja harjoittelun ohjauksesta esittämiä näkökohtia pyritään siis tulkitsemaan reflektiivisen ajattelun edistämisen kontekstissa.

Opetusharjoittelua koskeneen aineiston valossa ilmeni myös, että harjoi-telua ei koeta pelkästään opettajana kehittymisen ja opettajaksi harjoittelemisen viitekehuksesta käsin. Toisinaan opiskelijat saattoivat harjoittelun kuluessa ko-kea myös harjoittelun edellyttävän tiettyä suorituskeskeisyyttä ja esityksen-omaisuutta. Tämän kaltaiset kokemukset näyttivät vaikuttavan siihen, millaisia käytännön ratkaisuja opiskelijan harjoittelutuntien aikana toteuttavat tai miten he harjoittelun ohjaukseen suhtautuvat. Tutkimus näytti edellyttävän siten opiskelijoiden kokemusten monidimensionaalisen luonteen huomioon ottamis-ta. Tältä osin tutkimustehtävänä on siten tarkastella *3) millaisia tulkinnallisia kerrostumia opetusharjoitteluun harjoittelijoiden perspektiivistä tarkasteltuna liittyy ja mistä opetusharjoittelusta näiden näkökulmien valossa on oikein kyse*. Tämän näkö-kohdan analysoinnissa hyödynnetään samalla Erving Goffmanin (1986) ke-hysanalyysia (raportin osuus IV).

Joustavuus aineiston keruussa

Kvalitatiivista tutkimusprosessia voi luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkastelevana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Tutkija on se pääasiallinen tutkimusväline (human instrument), jonka välityksellä tietoa tutkimuskohteesta kertyy (Lincoln & Guba 1985, 192–195; Weinstein-Shr 1990).

Tästä näkökulmasta laadullisessa tutkimuksessa kyse on siten eräänlaisesta tutkijan konstruktivistisesta oppimisprosessista, jota voi luonnehtia myös jatkuvasti kehittyväksi ymmärryksen spiraaliksi (ks. Dudley 1992; Stake 1994). Tutkimusprosessin ja tutkimustehtävien muuntuessa myös aineistonkeruun ja tutkimusmenetelmien tulee mukautua tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin (Weinstein-Shr 1990). Tutkijan tulee kyetä tarttumaan tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja kerätä lisää niitä koskevaa aineistoa. Kuten Honkonen ja Karila (1995) esittävät, kerätyn aineiston vihjeet suuntaavat siten myöhempää tutkimusaineiston hankintaa.

Tästä johtuen myös aineistonkeruuta koskevat yksityiskohtaisemmat ratkaisut tehdään tutkimusprosessin kuluessa tutkimusasetelmien muotoutuessa vähitellen selkeämmiksi ja joidenkin asioiden vaatiessa tarkempaa perehtymistä. Aineistonkeruu on siten samalla suhteessa siihen kehittymässä olevaan teoriaan, joka kuvastaa tutkittavana olevaa ilmiötä. Voidaankin puhua teoreettisesta otannasta (theoretical sampling), jonka perusajatuksena on, että tutkimuksessa kehittymässä oleva teoria on määrittelemässä ja kontrolloimassa sitä, mitä aineistoa seuraavaksi kerätään. Keskeistä ei siten ole perinteisten tutkimusten tapaan kerätä mahdollisimman edustavasti koko kohdejoukkoa kuvaavaa aineistoa, vaan aineistonkeruuta pyritään syventämään teorian kehittämisen suunnassa. (Glaser & Strauss 1967, 45, 69; Strauss & Corbin 1990, 177–179.)

Tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että tutkimuksen edetessä opetusharjoitteluun liittyvät kysymykset ovat nousseet keskeiseen asemaan. Kun tutkimusprosessin kuluessa ilmeni mm., että toisinaan harjoittelussa opiskelijat pyrkivät sopeutumaan ohjaajiensa viesteihin ja että harjoittelussa eräät opiskelijoista laativat eräänlaisia varjosuunnitelmia, on tutkimuksen edetessä pyritty mm. opiskelijahaastatteluissa keräämään lisää aineistoa mainitunkaltaisista kysymyksistä. Tämän kaltainen aineistonkeruu on painottunut siten tutkimuksen loppuvaiheisiin.

Lähestymistapaan liittyy samalla tietty aineistokeskeisyys. Tällöin on otettava huomioon, että se, miten ja millä menetelmillä tutkit todellisuutta tai tutkimuskohdettasi, vaikuttaa siihen, mitä voit tutkimuskohteestasi oppia. Jotta tutkimustulokset voivat perustua todelliseen empiiriseen maailmaan ja tutkijana kykenet reagoimaan edellä mainitulla tavalla kentän viesteihin, tulee aineistokeskeisessä tutkimusotteessa käyttää metodeja, jotka vievät tutkijan lähelle tutkimuskohdettaan. Tämänkaltainen näkemys on yleisemminkin liitetty kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen. Patton (1990, 66–67) esittelee teoksessaan suuren määrän erilaisia kvalitatiivisen tutkimuksen suuntauksia, mm. etnografisen, fenomenologisen, etnometodologisen ja hermeneuttisen lähestymistavan, joille kaikille on Pattonin mukaan eroavuuksistaan huolimatta tyypillistä empiiriseen maailmaan läheisesti perustuvien kvalitatiivisten menetelmien käyttö.

Tässä tutkimuksessa on kuvatun kaltaiseen tutkimuskohteen ja tutkittavien tapahtumien kontekstin ja ympäristön kuvailuun pyritty kiinnittämään huomiota myös raportoinnissa. Tutkimusraportissa esitetään mm. tutkimuspäiväkirjaan perustuvia kuvauksia opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tapahtumista, jolla pyritään luomaan lukijalle kuvaa opettajankoulutuksen piirteistä ja opiskelijoiden ja tutkijan esittämien tulkintojen tapahtumakonteksteista.

Tapaustutkimukselle on siten ominaista pyrkiä vangitsemaan tutkittava ilmiö omassa luonnollisessa ympäristössään (Syrjälä & Numminen 1988, 7–8; Yin 1989, 23; Syrjälä 1994, 13). Siten oikeastaan kaikki, mitä tässä ympäristössä tapahtuu, voi hyödyntää tutkijaa ja sisältyä myös tutkimusraporttiin (vrt. Dorr-Bremme 1985). Tämä tarkoittaa samalla sitä, että aineistoon saattaa lukeutua observoinnin, haastatteluiden ja kyselyiden lisäksi mukaan myös 'epävirallista' aineistoa, jota on saatu jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä, kahvipöytäkeskustelujen yms. kautta.

Seuraamuksena on samalla se, että aineistonkeruu saattaa käsittää hyvin monenlaisia eri menetelmiä ja että tapaustutkimukseen liittyvää todistusaineistoa kerätään useista eri lähteistä (Yin 1989, 23). Olennaista ei kuitenkaan ole menetelmien suuri määrä, vaan tutkittavan ilmiön haltuunotto ja ilmiötä koskevan käsitteellistämisen kehittyminen.

Prosessiluonne aineiston analysoinnissa

Edellä on esitetty, miten laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä koskevan teoretisoinnin, samoin kuin tutkimusasetelman ja aineistonkeruuta koskevien ratkaisujen voi katsoa kehittyvän vähitellen. Tämän kaltainen vähitellen tapahtuva tutkimuksellinen kehittyminen edellyttää prosessiluonteisuutta myös aineiston analysoinnilta. Siksi aineiston käsittelyä kannattaakin harjoittaa jo kenttävaiheen kuluessa, ei ainoastaan siinä vaiheessa, kun koko aineisto on jo kerätty (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 124). Esimerkiksi aiemmin kuvattua tutkimustehtävän tarkentamista voi luonnehtia tässä tutkimuksessa osaksi aineiston analyysiä, jota on tapahtunut jo kenttätyön aikana (vrt. Grönfors 1982, 42). Aineiston analyysi on siten luonteeltaan myös suuntaa antavaa, jolloin tarkoituksena on mm. löytää linjaa jatkossa tapahtuvaa aineistonkeruuta varten ja siten kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan (vrt. Glaser & Strauss 1967, 101–115; Lincoln & Guba 1985, 339–344).

Tässä tutkimuksessa analysointi eteni aineistonkeruun päätyttyä analyytisen ja synteettisen vaiheen kautta, joissa kummassakin on tullut esille myös edellä mainittu tarkentamisen ja lisärajoituksen näkökulma. Analyytisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin eri aineistomuodoittain teema-alueisiin, jolta pohjalta laadittiin myös aineistoa koskevat teemakohtaiset tiedostot. Tätä aineistoa erittelevää luokitteluvaihetta voidaan kutsua Straussin (1987, 59–64) käsittein avoimeksi koodaukseksi (open coding). Tässä vaiheessa tapahtui myös karsintaa, sillä esimerkiksi kaikkia alkuperäisten kenttämuistiinpanojen tietoja ei sisällytetty teemakohtaisiin tiedostoihin. (Havainnointimuistiinpanoista, opiskelijoille tehdyistä kyselyistä ja haastatteluista sekä heidän pitämistään harjoittelu-

päiväkirjoista analysoidut teemat ulottuvuuksineen on eritelty tarkemmin liitteessä 5.)²²

Edettäessä analyysin synteettiseen vaiheeseen tutkimuksessa on korostunut aineiston kokonaisvaltaisen kuvauksen merkitys mm. tutkimuksen monimetodisen otteen vuoksi. Keskeistä on tällöin löytää kantava temaattinen kokonaisrakenne, juoni, joka kannattaa koko aineistoa (esim. Hilpelä 1990; Strauss & Corbin 1990, 119–122). Raportoinnissa tulee siten välttää liiallisen sirpalemaisuu den vaarat ja pyrkiä tarkasteltavien teemojen kokonaisvaltaiseen käsitteilyyn. Tästä näkökulmasta aineiston analysoinnin eräänä tavoitteena onkin löytää keskeiset ydinkategoriat, jotka kuvaavat tapausta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Tutkijan tehtävänä on löytää eräänlaisen valikoivan koodauksen (selective coding) kautta ne keskeisimmät käsitteet, jonka valossa runsastakin aineistokokonaisuutta voidaan tarkastella ja tutkimustehtävän kannalta epäolennaista aineistoa voidaan karsia pois. (Strauss 1987, 34–36, 69–75; Strauss & Corbin 1990, 116–142).

Tämän kaltaiseen synteettiin tutkimuksessa pyrittiin laatimalla eri aineistoja yhdistävä teemakartta, jonka myötä eri aineistomuodoista koostettiin yhteen tutkimuksen keskeiset teemat. Tätä eri aineistomuodot kokoavaa alustavaa luokitusrunkoa voi pitää eräänlaisena Pattonin (1990, 386–388) suosittamana tapaustutkimuksen aineistoluettelona (case record). Tämän kaltainen luettelo sisältää laajan aineiston sisältämät pääteemat hallittavissa olevassa ja tiiviissä muodossa, johonka tukeutuen varsinainen raportti on helpommin työstettävissä. (Patton 1990, 386–388). Tutkimusprosessin edetessä ja käsikirjoituksen hioutuessa aineiston temaattinen jäsenitys kehittyi edelleen (vrt. Wolcott 1990, 21; Sherman 1993).

Aineiston analysoinnin lähtökohtana on ollut siis kehittää tapausta kuvaavia ydinteemoja kerätystä aineistosta käsin. Toisaalta analysointi ei perustu vain käytettävään metodiin, tarkkojen kenttämuistiinpanojen pitämiseen ja tätä kautta väistämättömästi esiin nousevien tulosten analyysiin ja kirjoittamiseen. Kuten Clifford (1986a, 1986b) toteaa, ei ole olemassa mitään eristettävissä olevaa faktuaalista, joka voitaisiin sellaisenaan esittää tutkimuksellisenä kuvauksena. Tutkimuksen tekeminen on selkeästi myös kirjallinen ja tutkijan tulkintojen perusteella väritetty tuotos. Aineistolähtöisessä otteessakin aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1996, 120).

²² Kuten Syrjäläinen (1994, 83–84) on esittänyt etnografista otetta tarkastellessaan, on esimerkiksi havainnoinnin avulla toteutettavalle tutkimukselle tyypillistä, että aineistoa ja myös turhaa materiaalia kerääntyy runsaasti mm. avoimen tutkimusotteen takia. Siten on tarpeellista rajata tutkimuksen tarkastelunäkökulmaa koko tutkimusprosessin ajan ja myös aineiston analysointivaiheessa. Tässä tutkimuksessa karsittu päiväkirja-aineisto käsitti lähinnä muistiinpanoja sellaisesta opetuksesta ja esimerkiksi henkilökunnan kokouksista, jotka asiasisältönsä puolesta olivat käyneet turhaksi tutkimustehtävän rajautuessa käsittelemään opetusharjoittelua.

1.3.2 Lähtökohtia tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden tarkasteluun

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä ei välttämättä pidetä itsestäänselvytenä, sillä on mm. nähty, että kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen paradigma edustavat perusluonteeltaan erilaisia tutkimusparadigmoja. Silloinkin kun katsotaan, että mainitunkaltaisten luotettavuuskysymysten pohdinta on mahdollista, saatetaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteinä kuitenkin käyttää perinteisestä poikkeavaa käsitteistöä. (Ks. Tynjälä 1991.) Tässä tutkimuksessa luotettavuuskysymyksiä tarkastellaan lähemmin erityisesti Lincolnin ja Guban (1985) kehrittelemän, konstruktivistista näkökulmaa ja tutkimuksen prosessiluonteisuutta korostavan, luotettavuuskriteeristön valossa. (Tutkimuksen luotettavuutta pohditaan kyseisen kriteeristön valossa perusteellisemmin liitteessä 5.)

Kun tutkimuksessa on korostettu tutkimusasetelmien kehittymistä ja asetelmien prosessiluonteisuutta, antaa tämä näkökulma sävytyksen myös tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Perinteisen reliabiliteettikäsitteen valossa tarkasteltuna tällainen tutkimuksen luonne saatetaan nähdä ongelmallisena. Mittausten yhteydessä esiintynyt vaihtelu kun nähdään yleensä ongelmallisena ja johtuvan niistä puutteista, joita tutkimusinstrumenttiin tai mittauksen luonteeseen on liittynyt. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan nähdään pikemminkin olevan kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Kun tutkija itse voidaan nähdä eräänlaisena aineistonkeruun välineenä (human instrument), on myös luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Siten instrumenttiin tai aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei oikeastaan voida pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä. Myös tutkittavaan ilmiöön saattaa liittyä omat muuntuvat ominaispiirteensä, joiden tarkastelu edellyttää tutkimusprosessin joustavaa muuntumista tutkimuskohteensa mukaisesti. Tutkimuksen kannalta on tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu ja osata tuoda esille nämä kehitysprosessit myös raportoinnissa. Tällöin myös ulkopuoliset voivat arvioida tämänkaltaista vaihtelevan tutkimusprosessin hallintaa. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 299, 317–318; Strauss & Corbin 1990, 252–254; Tynjälä 1991; Denzin 1994.)

Tutkimusprosessissa kehittyneen ymmärryksen esilletuonti voi siten antaa oman sävytyksensä raportointiin (ks. Denzin 1994). Tämän kaltaisessa prosessin esiin tuonnissa ei kyse ole pelkästään tyylikeinosta, vaan myös tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeisestä valinnasta. Taustalla on oletamus, jonka mukaan prosessin kuvaus tekee lukijalle ymmärrettävämmäksi tutkimuksessa tapahtuneen suuntautumisen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset. Siten on keskeistä selvittää, miten ja millaisten olettamusten ohjaamina aineistoa on tutkimuksen eri vaiheissa kerätty. Vastaavasti, jos tutkimuksen lähtökohtana on käsitteellistää tutkittua ilmiötä ja tutkimuksen kuluessa tietyt käsitteet tai näkökulmat (kuten tässä tutkimuksessa opetusharjoittelu ja kehysanalyysi) tulevat keskeisiksi, luotettavuuden kan-

nalta on perusteltua tarkastella niitä tapahtumia, ilmiöitä tai toimintoja, jotka nämä näkökulmat nostivat esille. (Vrt. Strauss & Corbin 1990, 252–253.)

Tässä tutkimuksessa tämänkaltaisten kehitystrendien esilletuontiin on pyritty raportoinnin rakenteellisten ratkaisujen myötä. Raportissa on pyritty kuvaamaan toisaalta itse tutkimuskohteena olleen kurssin etenemistä, samoin erityisesti tutkimuksen tehtävänasettelun vähitellen tapahtunutta täsmentymistä. Myös tutkimusaineiston keruussa on tapahtunut muutoksia tutkimustehtävän täsmentymisen myötä, mikä niin ikään on tuotu esille raportin promenadiluvuissa.

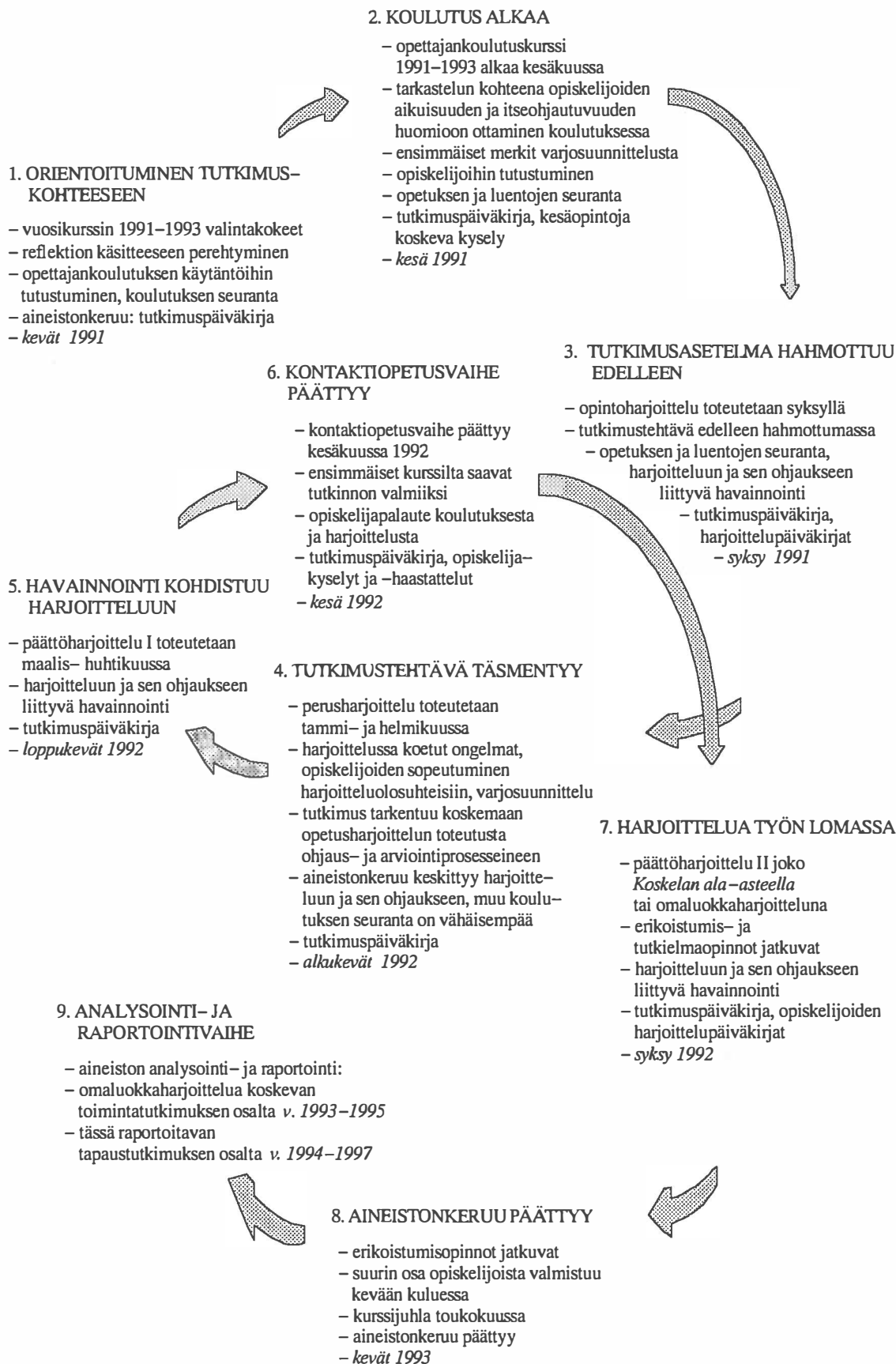
Kaikkiaan voidaan todeta, että käsillä oleva tutkimus perustuu asetelmaan, jossa tutkimustehtävä täsmentyy vähitellen tutkimusprosessin kuluessa. Samoin tutkimuksen metodiset ratkaisut ja valinnat tarkentuvat tutkimusprosessin aikana. Tutkimusprosessin etenemistä on kuvattu kulkukaavion muodossa kuviossa 3.

1.4 Raportin rakenteesta

Kun edellä on korostettu tutkimusotteen avoimuutta ja vähitellen tapahtuvaa jäsentymistä, on myös raportoinnissa pyritty ottamaan huomioon tämänkaltaisen tutkimuksen prosessiluonne. Raportti sisältää viisi temaattista pääosaa. Näistä ensimmäinen on tämä metodisiin ja teoreettisiin lähtökohtiin perehdyttävä luku. Toista pääosaa voi luonnehtia tapauksen kuvaukseksi, kolmannessa ja neljännessä osuudessa lähtökohtana on tapauksen tulkinnallinen ja syventävä analyysi, viidettä osuutta puolestaan voi kuvata etäisyyttä ottavaksi ja tapausta teoretisoivaksi synteeksiksi.

Näiden päälukujen lisäksi raportissa voidaan erottaa viisi tutkimuksellista välilukua, joiden avulla kuvataan tutkimusasetelmien ja tarkasteluperspektiivien muuntumista siirryttäessä raportoinnissa eteenpäin. Nämä luvut kuvaavat siten myös niitä perusteita, joiden pohjalta kussakin vaiheessa tulkintoja tullaan tekemään. Näitä tutkimuksellisia välipohdintoja kutsutaan raportissa *promenadin* nimellä.²³

²³ Tutkimusraportin rakenteellista luonnetta voidaan valaista rinnastamalla raportissa tehtyjä ratkaisuja Modest Musorgskin pianosarjan Näyttelykuvia rakenteeseen. Taidemaalari Victor Hartmannin taidenäyttelyä kuvaavassa sävelteoksessa voidaan toisaalta erottaa osat, joilla Musorgski pyrki sävelkielellä kuvastamaan Hartmannin yksittäisiä maalauksia sekä niiden katselijassa aiheuttamia tunne-elämyksiä. Tavallaan Musorgski esittelee eräänlaisia musiikillisia maalauksia. Toisaalta Musorgskin pianosarjassa on myös viisi osaa (promenadiosat), jotka kuvaavat taidenäyttelyssä liikkumista näyttelytilassa ja askellusta taululta toiselle. Promenadiosat luovat samalla tavallaan kehyksen niille sävelkuvauksille, joilla säveltäjä kuvaa itse varsinaisia tauluja. Pianosarja alkaa tämänkaltaisella promenadilla, joka kuvastaa taidegalleriaan saapumista ja katselijan askellusta ensimmäisen maalauksen luo. Edelleen maalauksia kuvailevien osien väliin Musorgski on sijoittanut osia, jotka kuvaavat ensimmäisen osan musiikillista tematiikkaa seuraillen katselijan kävelyä maalaukselta toiselle. Sarja päättyy voimalliseen osaan, jossa kävelyä kuvaava teema nivotaan laajempaan sävelkudokseen. Tällä pianosarjansa päättävällä osalla Musorgski kuvaa taidenäyttelystä saatujen elämysten ja kokemusten voimakkuutta sekä näyttelyssä kävijän viimeisiä vilkaisuja näyttelytilaan ennen galleriasta poistumista.



KUVIO 3 Opetusharjoittelua koskevan tapaustutkimuksen kulkukaavio

Tapausta kuvaavassa osuudessa (II) kuvailen tutkimuksen kohteena olleen opettajankoulutuskurssin etenemistä koko sen opiskelukauden ajalta. Osuudessa kuvataan tiiviissä muodossa kurssiin liittyneitä eri tapahtumia mm. tutkimuspäiväkirjan otteiden sekä eri aineistodokumenttien avulla. Näin lukijalle tarjotaan tutkimusaineistoon perustuvaa kuvaa kurssin eri tapahtumista ja opettajankoulutuksen etenemisestä luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa.

Koska tutkimus on kohdentunut erityisesti opetusharjoitteluun, on kuvauksen tarkoituksena mm. selvittää, miten opetusharjoittelua Chydenius-Instituutissa on tutkittavan kurssin osalta toteutettu. Siten kurssin etenemistä selvitettäessä kerrotaan myös, millaisia harjoittelujaksoja koulutukseen on kuulunut, millaisia ominaispiirteitä kullakin harjoittelujaksolla on sekä millaisia tavoitteita ja päämääriä niihin liittyy.

Toisaalta kyse ei ole pelkästään vain harjoittelujaksojen, vaan myös koko koulutuksen etenemisen kuvauksesta. Tässä suhteessa voisi sanoa, että kuvauksessa opetusharjoittelu pyritään näkemään yleisessä kontekstissaan. Siten kuvauksen intressinä on osaltaan osoittaa, millaiseen tapahtumaympäristöön ja opintojen vaiheeseen eri harjoittelujaksot sijoittuvat. Tätä kautta opintojen etenemisen yleiskuvaus saattaa auttaa lukijaa ymmärtämään paremmin myös niitä tulkintoja, joita olen myöhemmin varsinaisessa analyysisessä osuudessa opetusharjoittelusta tehnyt.

Rinnan tutkimuskohteen kuvauksen kanssa osuudessa pyritään selvittämään tutkimusprosessin aikana tapahtunutta tutkimustehtävän selkeytymistä sekä niitä erilaisia metodisia ratkaisuja ja aineistonkeruun muotoja, joita tutkimusprosessin ja tutkimusasetelman eri vaiheissa on tehty. Metodisia ratkaisuja olen tekstissä usein tarkastellut alaviitteiden muodossa.

Kaikkiaan voisi sanoa, että ensimmäinen kuvaileva osuus luo niin tutkimuksellista kuin kyseisen kurssin etenemiseen liittyvää orientaatioperustaa, jonka tavoitteena on luoda viitekehystä sille analyysisemmälle tarkastelulle, johon menen tutkimuksen myöhemmissä osuuksissa.

Analyysisessä osuudessa (III ja IV) kyse on kerätyn aineiston analyysistä jo täsmennettyjen tutkimustehtävien osalta. Tutkimusaineistosta nostetaan siinä esille keskeiseksi tulkittuja teemoja opetusharjoittelun ja sen ohjauksen näkökulmista. Tarkastelu on edelleen tapauskeskeinen, mutta tapahtumia ja opiskelijoiden niille antamia tulkintoja pyritään jäsentämään, teemoittelemaan ja käsitteellistämään mm. reflektioteoreettisen viitekehyksen kontekstissa. Jälkimmäisessä osuudessa käytetään hyväksi Erving Goffmanin kehysanalyysistä tarkastelutapaa tarkasteltaessa aineistosta esiin nousevaa opetusharjoittelun tulkinnallista ja moniulotteista luonnetta.

"Teoreettis-synteettisessä" osuudessa (V) aineistokeskeisestä tarkastelusta pyritään irrottautumaan ja tarkastelemaan tapauksen valossa yleisemmin opetusharjoittelua ja sen ohjausta. Osuutta voi luonnehtia tuloksia yhteenvetäväksi teoretisoinniksi ja abstrahoinniksi, jossa harjoittelusta saatuja kokemuksia pyritään suhteuttamaan yleisempään opetusharjoittelua koskevaan keskusteluun.

Promenadiluvut ovat siis osaltaan luomassa kehystä aineiston analyysiin perustuvilla kuvauksilla ja tulkinnoilla, ja pyrkivät tekemään nämä kuvaukset ja niiden lähtökohdat lukijalle ymmärrettävimmiksi. Ensimmäiseksi promenadiosaksi voidaan oikeastaan käsittää myös tämä johdantoluku, minkä jälkeen

seuraavat kolme promenadivaihetta esitetään casekuvauksen yhteydessä luku-
jen 2, 3.4 sekä 4.5 jälkeen. Näiden kolmen promenadikuvauksen tarkoituksena
on mm. kuvata sitä muutosprosessia, jonka kautta tutkimustehtävä on tarken-
tunut koskemaan erityisesti opetusharjoittelua ja siten auttaa lukijaa ymmärtä-
mään tämänkaltaiselle tutkimustehtävän suuntautumisen perusteita. Edelleen
päälukujen III ja IV alussa on esitetty tehtävänasetteluun ja teoreettisiin näke-
myksiin liittyviä lähtökohtia, joiden pohjalta tarkastelua kyseisissä pääluvuissa
harjoitetaan. Tällöin rajataan mm. tarkemmin opetusharjoittelua koskevan
analyysin luonnetta sekä esitellään Erving Goffmanin kehysanalyttisen otteen
piirteitä jatkotarkastelun perustaksi.

*Aineiston analysointiin ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökohtia tar-
kastellaan yksityiskohtaisemmin liitteissä viisi ja kuusi.* Suomalaisessa kasvatustie-
teellisessä kirjallisuudessa ratkaisua voitaneen pitää rakenteellisesti totutusta
poikkeavana. Kun myös tutkimuksen raportoinnissa on pyritty korostamaan
aiemmin mainittua tutkimuksen prosessiluonteisuutta, on sinänsä tärkeän me-
todisen tarkastelun sijoittamisen liitteeseen katsottu osaltaan mahdollistavan
rakenteellisesti ehyemmän tutkimuskohdetta koskevan tarkastelun ja tekstin
kerronnallisen etenemisen.²⁴

²⁴ Laadullisessa tutkimuksessa tällainen rakenteellinen asetelma on yleistynyt mm. suomalai-
sessa sosiaalitutkimuksessa, joissa aineistonkeruuseen, tulosten tulkintaan, tutkimuksen
luotettavuuteen sekä toisinaan myös tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin liittyviä keskei-
siä näkökohtia selvitetään usein juuri liitteissä (esim. Kortteinen 1982, 274–314; Peräkylä
1990, 144–173; Kortteinen 1992, 363–377). Vastaava jäsenyyksen logiikka tulee esille esi-
merkiksi Malcolm ja Welchin (1981) kasvatustieteellisen tapaustutkimuksen tutkimusra-
portissa, joka jakaantuu selkeästi toisaalta tutkittua tapausta koskevaan osuuteen ja toisaal-
ta metodologiseen osuuteen. Minitunkaltainen rakenteellinen ratkaisu ei ole myöskään
tuntematon kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyvässä metodikirjallisuudessa, jossa metodi-
sia kysymyksiä suositellaan toisinaan tarkasteltavan joko liitteissä tai omana erillisenä liite-
raporttinaan (Lincoln & Guba 1985, 361–362; Yin 1989, 141).

II AIKUISOPISKELIJANA LUOKANOPETTAJAKSI – *Kuvaus luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssin etenemisestä sekä tutkimustehtävän ja tutkimuksen metodisten ratkaisujen selkiytymisestä*

2 TAIDE- JA TAITOPAINOTTEINEN KESÄOPISKELU ALOITTAU KOU LUTUKSEN

Poikkeuskoulutuskurssin opiskelu alkoi kesäkuussa, mutta jo huhtikuussa uudet opiskelijat olivat käyneet Kokkolassa tiedotustilaisuudessa, jonka yhteydessä oli laadittu ensimmäiset versiot heidän henkilökohtaisista opintosuunnitelmistaan. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoille selvitettiin samalla yleisemminkin opintojen suorittamiseen liittyviä perusasioita. Heille kerrottiin mm. koulutukselle tyypillisestä opintotehtäväkäytännöstä sekä opintoihin olennaisesti liittyvästä työskentelystä erilaisissa pienryhmissä.¹ Kyseisissä informaati-

¹ Instituutin järjestämän opettajankoulutuksen eräänä lähtökohtana on ollut, että opettavien aineiden perusopintoihin ei liity tenttejä, vaan ns. opintotehtävät korvaavat perinteiset tentit. Samalla oman työskentelyn osuus on eri oppiaineissa korostunut ja vastaavasti kontaktiopetuksen osuus on ollut vähäisempää normaaliin opettajankoulutukseen verrattuna. Tästä syystä luennoilla on ollut läsnäolovelvollisuus. Niin sanotussa opintoharjoittelussa opettavien aineiden perusopintoja on pyritty niveltämään myös opetuskäytäntöön perusopinnoissa annettujen opintotehtävien avulla.

Ryhmäjakojen osalta tutkimuksen kohteena olleet 48 opiskelijaa oli jaettu kolmeen eri perusryhmään ja myös lukujärjestykset oli laadittu tämän perusryhmäjaon mukaisesti. Lisäksi tutkielmaopinnoissa noudatettiin omaa ryhmäjakoja. Opiskelijat oli myös jaettu kolmen tai neljän hengen pien- tai opintoryhmiin, joissa he tulivat tekemään yhdessä mm.

tiotilaisuuksissa kerroin opiskelijoille myös tutkimuksesta, jota kyseisen kurssin osalta tulisin tekemään.

Ilma on loppuviikoksi parantunut ja sadekaan ei enää uhkaa. Olemme olleet opiskelijoiden kanssa aamupäivällä kaksi tuntia kuvaamataidon tunneilla ja olemme nyt menossa Kuokkalaan maataidetta tekemään. Pyöräillessämme kohti Kuokkalan peltoja, huomaamme yhden opiskelijoista jääneen jossain vaiheessa joukosta. Niinpä muiden jatkaessa matkaa lähtee assistentti etsimään lauman kadonnutta lammasta. Vähän matkan päästä löytyy *Onerva Opiskelijatar* pulassa, ketjut kun ovat päässeet pois paikoiltaan. Assistentti asettaa ketjut rattaille ja sitten jälleen menoksi. Moninaiset ovat assistentin tehtävät!

Tällä välin ovat toiset valitettavasti päässeet karkuteille ja meillä menee jonkin aikaa oikeaa peltoaluetta etsiessämme. Vaan mikäs on *Onervan* kanssa pyöräillessä. Peltoalueelle viimein saapuessamme opiskelijat ovat jo hajautuneet ympäri aluetta kuuteen eri ryhmään töitään tekemään.

Nelituntisen aikana opiskelijoiden työt muotoutuvat vähitellen valmiiksi. Työtä tehdessään opiskelijat käyttävät hyväkseen luonnosta löytyviä materiaaleja: oksia, heinäkasveja, kiviä, puunkappaleita, tiiliskiviä. Niin valmistuu vähitellen urheiluareena olympia-tuliseen ja palkintopalleineen erääseen rinteeseen, samoin savesta ja heinäkasveista tehty linnunpesä sekä taideteos nimeltään "pajun valtakunta". Opiskelijoiden työskennellessä on pari lähitalojen pikkupoikaa huomannut aikuisten "leikkivän" pelloilla ja kyselleet mitä he oikein tekevät. Kuultuaan asiasta tekevät myös pojat oman maataideteoksensa nimeltään "lekottelija". Pojat koostavat tiilistä ihmishahmon, joka loikoilee maassa raajat levällään, asettavat löytämänsä sateenvarjon maahan pystyyn aurinkovarjoksi sekä täydentävät työnsä laittamalla löytämänsä viinapullon tiilistä muotoilemansa ihmisen toisen käden lähetyville.

Maataidedemonstraatiot päätetään siihen, että ryhmät kiertävät yhdessä katselemassa tehtyjä töitä. Kunkin ryhmä esittelee oman työnsä ja erät ryhmät ovat valmistaneet samaan yhteyteen myös pienen esityksen. Mm. olympia-areenan valmistaneessa ryhmässä yleisö pyydetään laskeutumaan yleisöksi alarinteeseen ja ryhmän jäsenet esittävät oman versionsa palkintojen jaosta maastosta löytämänsä sukset kainalossaan ja suosionhuutojen kaikuessa. Myös naapurista tulleet pojat esittelevät muille oman "lekottelijansa". Töitä katseltaessa kuvaamataidon lehtorit kysyvät kannustaen ryhmien lähtökohtia ja työssä tehtyjen erilaisten ratkaisujen perusteita. Yksi lehtoreista kuvaa samalla työt ja niihin liittyvät esitykset videolle. Kun kaikki työt on kierretty läpi, onkin jo aika lähteä viikonlopun viettoon. (*Maataidetta, tutkimuspäiväkirja, kesäkuu 1991*)²

Varsinainen koulutus aloitettiin Jyväskylässä, jossa samalla voitiin hyödyntää opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan opetuspanosta ja myös opettajankoulutuslaitoksen aineellisia resursseja, esimerkiksi ajanmukaisia teknisten käsitöiden tiloja. Muuten kesä oli opintojen osalta toimintapainotteinen, luku-

opintotehtävänsä. Samoin opetusharjoittelussa kyseiset ryhmät harjoittelivat samassa luokassa ja saman luokanopettajan ohjauksessa.

² Raportissa pyritään antamaan kuvaa kurssin aikaisista autenttisista tapahtumista esittämällä päiväkirjamuistiinpanoihin perustuvia kuvauksia opettajankoulutuskurssin aikana havainnoiduista tilanteista. Kuten etnografisen tutkimusperinteen edustajat ovat esittäneet, tällaisten tiheiden kuvausten, "thick descriptions", tavoitteena on antaa lukijalle mahdollisuus sijoittaa itsenä tapahtumien kulkuun ja antaa hänelle kontakti niihin konkreettisiin tapahtumiin, jotka ovat tutkijan esittämien tulkintojen taustalla (ks. Eskola & Suoranta 1996, 80). Tältäkin osin on kuitenkin muistettava tutkimuksen tulkinnallinen ote eli havainnoinnissaan kyse ei ole "aidon todellisuuden tavoittamisesta" (ks. Suoranta 1995, 70). Kuten Atkinson (1991) on esittänyt, yksittäisten tapausten kuvaaminen yksityiskohdittain, minuutti minuutilta on käytännössä mahdotonta. Pikemminkin kenttämuistiinpanoissa rakennetaan kuvailevia kertomuksia tarkasteltavana olevasta sosiaalisesta toiminnasta sekä käytetään metaforista ja karakterisoivaa kieltä näiden kuvausten tuottamisessa. Siten kuvausten esittämisessä on kyse vuorovaikutteisuudesta havaittujen tapahtumien sekä tutkijan olettamusten ja tulkintojen kesken.

Todettakoon, että käytän tutkimuspäiväkirjaani perustuvissa kuvauksissa peitenimiä, samoin tapahtuma-ajankohdat määritetään vain kuukauden tarkkuudella. Alkuperäisessä tutkimuspäiväkirjassa sekä nimet että ajankohta on merkitty yleensä täsmällisessä muodossa.

järjestyksen sisältäessä mm. kuvaamataitoa, tekstiilikäsitöitä, teknisiä käsitöitä sekä liikuntaa yleisurheilu- ja palloilujaksoineen. Kesän opetus sisälsi lisäksi myös peruskoulussa opetettavien eri aineiden ja kasvatustieteen opintoja. Heti ensimmäisellä viikolla laitettiin alulle opiskelijoiden tutkielmaopinnot, sillä koulutuksen taholta haluttiin aikaa vievä tutkimusprosessi saattaa alulle mahdollisimman hyvissä ajoin.

Opintojen aloitus oli melko tiivistähtinen, sillä alkuvaiheessa kaikille kolmelle eri perusr ryhmälle oli merkitty lukujärjestykseen 48- tai 49-tuntisia työviikkoja. Käytännössä suurin osa opiskelijoista pääsi hieman helpommalla sen mukaisesti, missä määrin he olivat aiempien opintojensa pohjalta saaneet sovittua korvaavuuksia henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaansa. Kesän loppupuolella lukujärjestys tuli myös hieman väljemmäksi. Kesän aikana opiskelijat saivat eri aineista ensimmäiset opintotehtävänsä, joita heidän tuli tehdä omissa pienryhmissään. Muun muassa liikunnasta ja kansalaistaidosta annetut tehtävät olivat luonteeltaan sellaisia, että niitä oli mahdollisuus myöhemmin soveltaa myös ns. opintoharjoittelussa.

Siinä missä opiskelu käynnistyi kesällä täydellä teholla, niin myös tutkimuksen osalta aloitin jo kesän aikana intensiiviseksi luonnehdittavissa olevan kenttäseurannan. Aineistonkeruu alkoi otteen avulla, jota voi lähinnä luonnehtia osallistuvaksi havainnoinniksi (ks. esim. Grönfors 1982, 92–98; Cohen & Manion 1989, 125–131).³ Kesäopintoihin liittyen toteutin myöhemmin myös avoimen kyselyn, jossa opiskelijat kertoivat alkuvaiheen opintoihin liittyvistä kokemuksistaan.⁴

³ Alkuvaiheessa tarkastelu on ollut luonteeltaan kohdentamattomampaa, mutta tutkimustehtävän tarkentuessa opetusharjoitteluun tarkastelu on tullut valikoivammaksi ja eriytyneemmäksi (vrt. Adler & Adler 1994). Tutkimusprosessin kuluessa havainnointi on muuttunut myös luonteeltaan. Siten havainnointi on ollut luonteeltaan myös ei-osallistuvaa tai ilman osallistumista tapahtuvaa (esim. Grönfors 1982, 88–92; Cohen & Manion 1989, 125–127), jolloin en ole varsinaisesti osallistunut opiskelijoiden harjoittamiin ryhmätoimintoihin. Tämänkaltaisesta havainnoinnista on ollut kyse mm. opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen havainnointitilanteissa, joissa olen ollut opiskelijoiden kannalta läsnä ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Tarkasteltaessa tutkijan roolia suhteessa opiskelijayhteisöön on kyse toisinaan ollut siis osallistuvasta toisinaan osallistumattomasta havainnoinnista.

Havainnoinnin perusteella kerääntyneet havainnot on tutkimusprosessin kuluessa kirjattu tutkimuspäiväkirjaan, johon sisältyy mm. kuvauksia koulutukseen liittyneistä luennoista eri aineissa tai vastaavasti harjoittelujen kuluessa pidettyjen oppituntien ja ohjaustilanteiden kulkua koskevia kuvauksia. Tutkimuspäiväkirjan kenttämuistiinpanot tulivat sisältämään kaikkiaan 643 käsinkirjoitettua sivua havainnointimuistiinpanoja. Lisäksi tutkimuspäiväkirjamappeihin on kerätty esimerkiksi oppitunneilla jaettuja opintotehtäviä tai muita monisteita, opettajankouluttajien keskinäisissä kokouksissa jaettuja monisteita jne. Myös juuri luettavanasi oleva kurssin tapahtumien case-kuvaus perustuu pitkälti kyseisen tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoihin.

⁴ Toteutin kesän opintoja koskevan kyselyn syksyn opintojen juuri alettua syyskuun alussa 1991. Kyselylomakkeessa esitin opiskelijoille neljä suhteellisen avointa kysymystä kesää koskevista tuntemuksistaan. Opiskelijat kirjoittivat kyselyä varten varatussa tilaisuudessa vastauksensa esseemuodossa konseptiarkeille, tyypillisen vastauksensa ollessa tavallisesti noin kahden sivun mittainen. Laajimmillaan vastaukset olivat yli konseptiarkin mittaisia. Opiskelijoista yksi jätti vastaamatta kyselyyn, kyseen ollessa opiskelijasta, joka omista pitkällä olevista pohjaopinnoista johtuen ei juurikaan ollut osallistunut kesäopetukseen. Todetakaan, että opetusharjoittelua koskevan tarkastelun osalta tällä kesäopintoja koskevalla kyselyllä ei tullut olemaan merkitystä.

PROMENADI I: TUTKIMUS HAKEE LINJOJAAN

Tutkimukselliselta kannalta kesäaika oli pitkälti vielä tutkimustehtävän tämentämiseen pyrkivää linjan etsimistä. Siten myös havainnoinnin lähtökohtana oli pyrkiä tarkentamaan tutkimuksen tarkasteluperspektiiviä (vrt. Adler & Adler 1994). Osallistuin kesän aikana järjestettyyn opetukseen istuen luennoilla jossain luentosalin takaosassa opiskelijoiden vieressä, keskustellen heidän kanssaan tauoilla, ruokatunneilla jne. Tästä luennoilla istumisesta ja samalla asioiden muistiinkirjaamisesta muodostui ensimmäisen kesän ja syksyn aikana käytäntö. Ensimmäisinä opiskeluvuikkoina opetuksen seuranta oli tuntimääräisestäikin mitattuna melko intensiivistä. Tarkasteltaessa neljää ensimmäistä opetusviikkoa osallistuin lukujärjestyksen mukaiseen opetukseen ensimmäisellä viikolla 32 tuntia ja seuraavilla viikoilla 17, 12 ja 17 tuntia.

Opetuksen ohessa keskustelin useimpien luennoitsijoiden kanssa vaihtaen heidän kanssaan näkemyksiään mm. aikuiskoulutuksesta ja poikkeuskoulutuksen opetuksesta. Havainnoinnin myötä kerättyä aineistoa kirjasin siis omiin muistiinpanoihini, jotka kokosin myöhemmin tutkimuspäiväkirjaksi kahteen isoon mappiin.

Tutkimushankkeeni alkuvaiheissa harjoittamani havainnoinnin tavoitteena ei ollut pelkästään tutkimustehtävän selkiyttäminen. Kun keväällä olin pyrkinyt orientoitumaan tutkittavaan kenttään ja tutustunut koulutuksen käytäntöihin, oli eräillä edellisen kurssin opiskelijoilla herännyt tiettyjä epäluuloja ulkopuoliseksi kokemaansa tutkijaa kohtaan. Nyt havainnoinnin eräänä lähtökohtana olikin panostaa myös luottamuksellisten välien saavuttamiseen puolin ja toisin. Tutkimusotteella oli tässä oma merkityksensä, sillä kuten Cohen ja Manion (1989, 128–129) ovat todenneet, osallistuvan havainnoinnin etuna on yleensäkin juuri se, että otteen myötä tutkijan ja tutkittavien välit muodostuvat tavallisesti luottamuksellisiksi ja epävirallisemmiksi, ja he tutustuvat toisiinsa paremmin.

Yhtäältä voinee sanoa, että jo määrällisesti osallistumiseni ensimmäisten viikkojen opetukseen oli sen verran intensiivistä, että se lienee osaltaan auttanut minua tutustumaan opiskelijoiden kanssa. Toisaalta myös opetustilanteiden luonteella on oma merkityksensä. Siinä missä luennot eivät välttämättä antaneet mahdollisuutta kovin syvälliseen tutustumiseen, olivat erilaiset toiminnalliset opetustilanteet tässä suhteessa hedelmällisempiä ainakin siinä mielessä, että ne saivat tutkijankin näyttämään inhimilliseltä. Niinpä opiskelijat saattoivat kesän aikana nähdä tutkijan mukana mm. liikunnassa pelaamassa jalkapalloa, juoksemassa sukkulaviestiä tai pelaamassa erilaisia palloleikkejä, kansalaistaidon tunnilla harjoittelemassa palosammuttimen käyttöä, puhe- ja ilmaisukasvatuksen demonstraatioissa ensirakastajan roolissa tai auttamassa opiskelijaa piparkakkumuotin juottamisessa teknisissä käsitöissä. Samoin opiskelijoilla oli mahdollisuus huomata, että assistentti ei kovin mielellään istu ompelukoneen ääreen ja että assistentinkin on vaikea osua palloon pesäpallomailalla.

"Makeasti oravainen,
makaa sammalvuoteellansa.
Sinnepä ei hallin hammas,
eikä metsämiehen ansa,
ehtineet milloinkaan."

Opiskelijaorkesteri soittaa ja laulaa antaumuksella laulua oravasta, jonka Harri Sakala on tehnyt Aleksis Kiven runoon. Vokaalimusiikkia opettava lehtori on tunnin päätteeksi laittanut orkesterin pystyyn. Hän on jakanut opiskelijoille reippaaseen tyyliinsä kellopelejä, metallofonia, xylofonia, marakassia, triangelia, guiroa. Jonkun hän on osoittanut soittamaan bassokitaraa.

Rumpuihin lehtori on valinnut assistentin soittamaan: "Sieltä se tarkkailija voikin tulla rumpuihin." Niin sitä sitten soitetaan laulua oravasta, niin että soitosta tulee jatkuvaa crescendoa. Ensimmäisen säkeistön aikana soittimia oli mukana vain muutama, mutta säkeistöjen myötä soittimia yhtyy säestykseen lisää. Assistentti saa soittaa kaksi viimeistä säkeistöä.

"Siellä torkkuu heiluhäntä,
akkunalla pienoisella.
Linnut laulain taivaan alla,
saattaa hänet iltasella,
unien kultalaan."

(Assistentti rumpalina, tutkimuspäiväkirja, kesäkuu 1991)

Kolme episodtia kesältä eli miten tutkimusongelma oli vasta muotoutumassa

Tutkimustehtävän kannalta kesäkausi oli tutkimuksen suunnan etsimistä. Yhtäältä olin seurannut runsaasti opetusta tehden huomioitani mm. siitä, miten opiskelijoiden opetuskokemus ja koulutuksen keskeisenä periaatteena korostettu itseohjautuvuus otettiin käytännössä huomioon. Alkuvaiheessa tutkimustyöhöni liittyi siten selkeästi andragoginen, aikuiskasvatukseen liittyvä perusviritys. Tältä osin tein koulutuksen kannalta luonnollisesti niin kriittisiä kuin myönteisiäkin havaintoja.

Tutkimuksen kuluessa kerääntyi esimerkiksi aineistoa, joka ilmensi opiskelijoiden selkeän kriittistä suhtautumista kouluttajiinsa ja siihen, miten opettajat ottavat huomioon heidän kokemustaustansa ja erilaiset lähtökohtansa. Eräs

ensimmäisistä tämänsuuntaisista huomioista on seuraavassa kuvattava ruokailukeskustelu, jonka kirjasin myöhemmin myös tutkimuspäiväkirjan sivuille.

Olen Lozzilla ruokaturunilla, jossa keskustelen samalla viiden opiskelijan kanssa. Keskustelu kääntyy tähänastiseen opetukseen. Opiskelijat epäilevät, että opettajan-koulutuslaitoksen lehtorit ovat tottuneet opiskelijoihin, jotka tulevat suoraan lukios-
ta eivätkä ehkä siksi osaa asennoitua heitä ihmisinä, joilla on runsaasti myös omaa työkokemusta. "Luuleeko ne, että meillä ei ole ollenkaan opettajankokemusta?", esittää joku kysymyksen. Eräs opiskelijoista epäilee, ettei vaan Kokkolassakin ole samanlaista, että kouluttajat eivät osaa ottaa huomioon kurssilaisten taustoja. Opiskelijoiden mukaan he ovat jo pitkälti tottuneet siihen, että tunneilla tulee istua hiljaa. He itsekin ovat oikeastaan alkaneet pitää tätä jo luonnollisena. (*Kritiikkiä saadusta koulutuksesta, tutkimuspäiväkirja, kesäkuu 1991*)¹

Kriittinen painotus näkyi selkeästi myös, kun opiskelijoilta aiemmin mainitussa kesää koskevassa kyselyssä tiedusteltiin, miten koulutuksessa on pyritty ottamaan huomioon heidän aikuisuutensa ja työtaustansa. Opiskelijoista 27 esitti vastauksissaan lähinnä kriittisiä näkökohtia. Osa näistä opiskelijoista arveli mm., että eräät opettajista eivät osaa suhtautua heihin aikuisina, vaan jatkavat samantyylistä opetuskäytäntöä, mihin ovat esimerkiksi opettajakoulutuslaitoksen nuorempien opiskelijoiden kanssa tottuneet. Opiskelijoista 14 puolestaan katsoi, että heidän lähtökohtansa on kyetty ottamaan hyvin tai ainakin tyydyttävästi huomioon opetuksessa mm. opintotehtävien ja tasavertaisena opiskelijaa kohtelevien opetuskeskusteluiden avulla. Loput kuusi opiskelijaa esittivät mielipiteitä, joissa ei selkeästi määritetty kantaa puoleen tai toiseen.

Itsekriittisemmissä, tosin harvemmin ilmi tulleissa, opiskelijoiden näkemyksissä osavastuun oppimisprosessin luonteesta nähtiin olevan opiskelijoilla itsellään. Tällöin keskeisenä nähtiin, millaisen roolin aikuinen itse ottaa vastuullisena ja aktiivisena oppijana. Tässä suhteessa koulutusjärjestelyiden merkitystä ei haluttu näissä näkemyksissä korostaa liian paljoa. Opiskelija itse voi olla myös oppimisensa suurin rajoitin, kuten eräs opiskelijoista totesi.

Sattumoisin ajauduin erään opiskelijan kanssa melko intensiiviseen keskusteluun kirjastossa liikkuessani. Opiskelija tuntui olevan melko kriittinen sen suhteen, miten opiskelijat yleensä suhtautuvat annettavaan opetukseen. Hän totesi, että opiskelijoista suurin osa ei uskalla ajatella itse. "Otetaan todesta kaikki mitä sanotaan. Vähän niin kun jos mainoksessa sanotaan, että Volvo on turvallinen auto, niin se myös on turvallinen auto", kuvaili opiskelija kriittisesti opiskelijatovereitaan. Tästä suhtau-

¹ Tutkimusprosessin aikana kävin opiskelijoiden kanssa jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä lukuisia keskusteluja, joita voi Pattonin käsittein luonnehtia epävirallisiksi keskusteluhaastatteluluiksi (informal conversational interview), joiden hän arvioi olevan luonteeltaan avoimimpia haastattelutekniikan muotoja. Keskusteluhaastattelut ovat tyyppillistä esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin tai kenttätyömenetelmien yhteydessä, jolloin keskustelu tapahtuu tutkijan ja tutkittavien luontevan kanssakäymisen myötä. Tällöin keskustelukumppani ei välttämättä tiedosta olevansa haastateltavana. (Patton 1990, 280–282; vrt. myös Fontana & Frey 1994.) Toisaalta tutkijakaan ei nähdäkseni aina etukäteen tiedosta sitä, koska tällainen tutkimuksen kannalta hyödyllinen keskustelu käydään, vaan keskusteluiden merkitys saattaa avautua vasta keskustelun jälkeen. (Tutkimuksen kuluessa opiskelijoita onkin informoitu tutkimuksen luonteesta ja myös epävirallisen vuorovaikutuksen kuulumisesta itse tutkimusprosessiin, esim. tutkimuspäiväkirja kesäkuu 1991, marraskuu 1991.)

Todettakoon, että suurin osa opiskelijoiden kanssa käymistäni keskusteluista liittyi sellaisiin arkipäiväisen elämän asioihin, joiden muistiinkirjaaminen ei tutkimuksen kannalta ollut tarkoituksenmukaista. Toisinaan keskustelut puolestaan kiertyivät kiinteästi opiskelun ympärille ja erityisesti harjoittelujaksojen aikana opiskelijat halusivat usein puhua juuri opetusharjoitteluun liittyvistä asioista. Näillä keskusteluilla saattoi olla tutkimuksen etenemisen kannalta toisinaan huomattavakin merkitys (ks. promenadiluku 2).

tumistavasta johtuen tunneilla ollaan hänen mukaansa passiivisia ja hiljaa, opiskelijoista 99% on tunneilla hiljaa. Kun joku sitten uskaltaa olla opetuksen suhteen hie-
man kriittisempi, tätä ei hänen mukaansa toiset opiskelijat kovin helposti hyväksy.
(*Volvo on turvallinen auto, tutkimuspäiväkirja, heinäkuu 1991*)

Andragogisessa kirjallisuudessa on korostettu keskeisenä periaatteena, että opiskelijoille itselleen annetaan vastuuta esimerkiksi oman opiskelunsa suunnittelun, tavoitteiden asetteluun, opiskelun sisältöjen ja menetelmien sekä arvioinnin suhteen (Knowles 1984; Oddi 1987; Garrison 1992). Aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuuden on katsottu samalla edellyttävän mm. kykyä tunnistaa omat oppimistarpeensa, suuntautumista tietoisesti valittujen päämäärien mukaisesti sekä valmiuksia itsearviointiin. Itseohjautuvuudessa ja autonomiassa ei ole nähty olevan kyse vain oppimisprosessin teknisestä haltuunotosta, vaan myös opiskelijan sisäisen tietoisuuden laajentamisesta (Esim. Brookfield 1986, 18–19, 59; Varila 1990, 14–29; Ahteenmäki-Pelkonen 1992; Garrison 1992). Edellä eräs opiskelija esitti siis epäilyjä tämänkaltaisen tiedostamiskyvyn suhteen. Pikemminkin hän arvioi opiskelijatovereidensa olevan alttiita opetuksessa esille tulevien näkemysten ja mallien kritiikittömään omaksumiseen.²

Aikuiskasvatuksen kannalta kesän aikana kerääntyi siten keskenään jännitteisiä esimerkkejä mm. aikuisten itseohjautuvuuteen ja autonomiaan liittyen. Kuten edellä esitetyt esimerkit kuvastanevat, tutkimusta olisi luultavasti ollut mahdollista lähteä hahmottamaan eteenpäin yksinomaan tästäkin näkökulmasta. Kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimustehtävä ei kesän aikana vielä saanut sen jäsentyneempää hahmoa, vaan tarkastelun lähtökohdan voi luonnehtia kietoutuneen tässä vaiheessa yleisemmin aikuisten opettamisen ja oppimisen tematiikan ympärille.

Tutkimuksen ja tutkijan kokemusten osalta tutkimustehtävä pysyi edelleen kuitenkin suhteellisen selkiytymättömänä. Tosin kesän aikana kirjattiin ylös mm. seuraava episodi, jota myös myöhemmin kerätyn aineiston valossa voi pitää keskeisenä, esimerkin liittyessä opetusharjoittelun ja opetuksen suunnitteluun ja samalla eräänlaiseen olettamusten pohjalta toimimiseen.

Kolme opiskelijaa on kirjaston tiloissa liikunnan opintotehtävää tekemässä. Eräs opiskelijoista ehdottaa heitä lähestyessäni, että tulisin mukaan tehtäviä tekemään. Istun siis seuraamaan ryhmän työskentelyä välillä itekin jonkun kommentin sekaan heittäen.

² Vastaavaan näkökohtaan ovat kiinnittäneet huomioita myös analyyttisesti itseohjautuvuuden käsitteeseen suhtautuneet aikuiskasvatuksen tutkijat. Mm. Chené (1983) on esittänyt, miten länsimaissa on suhteellisen laajasti omaksuttu progressiivisen ja humanistisen psykologian näkemyksiä ja näihin nojaten maalailtu idealistisia oletuksia yksilöllisestä vapaudesta ja vastuusta. Autonomian vaateessa on samalla Chenén mukaan kyse eräänlaisesta individualistisesta unelmasta, jossa yksilö oletetaan mm. itseohjautuvaksi, aloitekykyiseksi, intentionaaliseksi, valintoja tekeväksi, energiseksi ja vastuulliseksi (vrt. Jarvis 1987; von Wright 1996).

Andragogiikan ja itseohjautuvuuden perusta onkin löydettävissä erityisesti humanistisesta ihmiskäsityksestä, jossa korostuu ihmisen vapaus ja hänen tekemänsä valinnat, samoin kuin yksilön oma tavoitteellisuus. Merkittävä humanistinen kasvatustieteellinen vaikuttaja on ollut mm. Carl Rodgers. Myös Malcolm Knowlesin esittämien andragogiikkaa koskevien näkemysten on katsottu edustavan selväpiirteisesti humanistista kasvatustieteologiaa. (Ks. Varila 1990, 19–21; Koro 1993, 20–21.) Viime vuosina itseohjautuvuuden ja aikuiskasvatuksen tarkasteluun on humanististen äänenpainojen sijasta haluttu enenevässä määrin liittää myös kriittisiä ja yhteiskunnallisia, emansipoitumista ja kriittistä tietoisuutta, korostavia sävyjä (esim. Hart 1990; Garrison 1992; Brookfield 1993; Wilson 1994).

Saan opiskelijoilta tehtäväpaperit kopioitavaksi itsellenikin, niin että minun on helpompi seurata työskentelyä. Tehtäväpapereissa on annettuna seitsemän eri tehtävää, joista opiskelijat keskittyvät seuraavan kaksituntisen aikana lähinnä liikunnan didaktiikkaa koskevaan ensimmäiseen tehtävään. Opiskelijat keskustelevat intensiivisesti, mielipiteitään omilla koulukokemuksillaan perustellen. Suunnittelun pohjana tuntui olevan erityisesti yhden opiskelijan asiantuntemus.

Opiskelijat kyselevät toisiltaan, että eikö suunnitelmaa laadittaessa voisi samalla yrittää vähän rikkoa perinteisiä rajoja. Suunnitelmaan voisi yrittää sisällyttää hieman perinteisestä kouluopetuksesta poikkeaviakin lajeja. Ehkä juuri tälle lehtorille laadittavaan tehtävään uskaltaisi laittaa mukaan sellaisetkin lajit kuin sulkapallo tai pingis. Ja koska sääolosuhteista ei aina tiedä, voisi suunnitelmaan sisällyttää joihinkin kohtiin rinnan sekä sisä- että ulkolajeja, mikä antaisi opettajalle samalle enemmän jouston ja variaation mahdollisuuksia. Tosin koulutus ei tällaista väljää suunnittelua välttämättä ymmärrä, epäröivät opiskelijat.

Ryhmässä tulee samalla selvästi esille epäily siitä, että yleensä koulutuksessa ei pidetä liian radikaaleista ratkaisuista. Pienryhmässä tuleekin esille eräänlainen kaksinaisajattelu. Eräs opiskelijoista toteaa, että tässäkin tapauksessa tietty liikuntaan liittyvä asia toimii kyllä käytännössä, mutta asiaa ei voi kirjata varsinaiseen suunnitelmaan, koska sitä ei luultavasti hyväksytä koulutuksen suunnittelukäytännöissä. Asian voi kyllä sitten opettaa juuri kyseisellä, koulutusta varten laaditusta suunnitelmasta poikkeavalla, tavalla. (*Opintotehtävän reunaehdot, tutkimuspäiväkirja, heinäkuu 1991*)

Jälkikäteen ajateltuna kyseinen tapaus oli ensimmäinen esimerkki, jossa opiskelijat opetustyötään suunnitellessaan harkitsevat sitä, mitä heidän oletetaan tekevän ja minkälaisien reunaehtojen alaisena työtä voidaan tehdä. Kyse on samalla osittain eräänlaisesta varjosuunnittelusta, eli jonkinlaiseen "kahden suunnitelman taktiikkaan" liittyvästä esimerkistä. Tästä näkökohtaan palaan tarkemmin myöhemmin varsinaisessa analyttisemmässä, opetusharjoitteluun keskittyvässä, tulososuudessa.

Tutkimuksen orientoitumisen kannalta voidaan todeta, että tuolloin edellä kuvattu esimerkki kirjattiin muistiinpanoihin mielenkiintoisena yksityiskohtana, mutta ilman tietoa siitä, mikä sen merkitys täsmentyneessä tutkimusasetelmassa tulisi olemaan. Voisikin sanoa, että kuvattu esimerkki sai uutta sisältöä vasta sen jälkeen, kun olin ollut seuraamassa opetusharjoittelua ja enemmänkin kuullut opiskelijoilta kommentteja tietynlaisesta ohjaukseen ja luokan raameihin sopeutumisesta ja myöhemmin myös suunnittelun yhteydessä harjoitetusta varjosuunnittelukäytännöstä. Tutkimustehtävän suuntautuminen opetusharjoitteluun tapahtui kuitenkin vasta huomattavasti myöhemmin.

3 OPISKELU SAA HARJOITTELUPAINOTTEISEN LUONTEEN

3.1 Syksy saapuu, vauhti kiihtyy

Puheenporina täyttää Chydenius-Instituutin ison luentosalin. Kesäloman jälkeen on jälleen aika aloittaa opinnot, tällä kertaa Kokkolassa. Eräs lehtoreista vetää syyslukukauden aloitustilaisuutta, jossa opiskelijoille kerrotaan opiskeluiden tulevasta aikataulusta. Syysloma olisi lokakuussa ja opintoharjoittelu alkaisi sen jälkeen.

Yleisurheilun MM-kisat Tokiossa ovat parhaillaan menossa ja vieressäni opiskelija kuuntelee radiota kuulokkeiden välityksellä. Meneillään on miesten keihäsfiinaali ja opiskelija antaa assistentillekin väliaikatietoja siitä, miten Seppo Rätty pärjää.

Opiskelijoille tiedotetaan myös kevätkauden aikatauluista. Perusharjoittelu alkaisi tammikuussa ja laskettelu- ja hiihtoretki Ammarnäsiin tapahtuisi viikolla 9. Päätöharjoittelu tulisi alkamaan puolestaan maaliskuun loppupuolella. Kesälukukausi vietettäisiin jälleen Jyväskylässä. Virallisen informaation ohessa saan kuulla vierustoveriltani, että Kinnunen on juuri heittänyt 90.82 ja johtaa keihäskisää, Rätty sen sijaan on vasta viidentenä.

Tilaisuudessa käydään läpi myös erilaisia käytännön asioita. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmat voisi kukin käydä lopullisesti vahvistamassa nimikirjoituksellaan amanuenssin luona. Lisäksi opiskelijoille kerrotaan opintoharjoitteluun liittyvistä järjestelyistä.

Onneksi tilaisuus päättyy, sillä keihäsfiinaali on vielä kesken. Eräs opiskelijoista kiiruhtaa välittömästi laittamaan salissa olevan television päälle. Suuri osa opiskelijoista poistuu tosin kahvioon, mutta osa heistä palaa saliin kahvit mukanaan seuraamaan, miten keihäänheitto päättyy. Ja hyvinhän se päättyi. Ja vielä Tikkanenkin pärjäsikin mainiosti naisten 3000 metrillä. (*Syyslukukauden avaus, tutkimuspäiväkirja, elokuu 1991*)

Pienen loman jälkeen opiskelijoilla oli edessään muutto Kokkolaan. Lukujärjestykset olivat laadittu heti alkusyksystä lähtien melko täyteen opintoja. Kymmentuntiset työpäivät eivät opiskelun kuluessa olleetkaan harvinaisuuksia. Opintojen määrä tosin vaihteli perusryhmittäin, joita koostettaessa oli otettu huomioon edeltävien opintojen laajuus. Kun esimerkiksi kahdella 16 hengen

perusryhmälle oli eräällä syyskuun viikolla opetusta 36 ja toisella ryhmällä 40 tuntia, oli enemmän taustaopintoja omaavalla kolmannella perusryhmällä järjestetty opetusta kohtuulliset 25 tuntia.

Alkusyksyn ohjelmassa oli mm. projekti-istuntoja sekä kasvatusfilosofi-
aan, peruskoulussa opetettaviin aineisiin ja alkuopetukseen liittyvää opetusta. Opintojen kuluessa eri aineista alkoi kertyä yhä enemmän opintotehtäviä. Eräs opiskelijoista oli kirjannut lokakuun alkupuolella saaduksi kaikkiaan 18 eri opintotehtävää. Olikin tavanomaista, että lukujärjestyksen mukaisen opetuksen päätyttyä suuri osa opiskelijoista kertyi mikroluokkaan viimeistelemään opintotehtäviään. Mikroluokan käyttö rauhoittui vasta viikonlopuiksi, jolloin lähes kaikki opiskelijat säännöllisesti palasivat perheensä luo viikonlopun viettoon.

Alkusyksyn kuluessa opiskelunsa keskeytti yksi kurssin seitsemästä miehestä. Vaikka keskeyttämisen syy jäikin viimekädessä epäselväksi, tulkitsivat niin henkilökunta kuin opiskelijatkin sen johtuneen lähinnä henkilökohtaisista syistä. Keskeyttäminen jäi kurssin ainoaksi.

3.2 Kenttäharjoittelua omaan, rauhalliseen tahtiin

Olemme körötelleet ohjaavan lehtorin autolla pienelle, kolmiopettajaiselle kyläkoululle, jonne saapuu lisäksemme 17 opettajaharjoittelijaa. Vierailukäynnin tarkoituksena on orientoitua kenttäharjoitteluun. Kokoonnumme aluksi koulun juhlasaliin, jossa rehtori aloittaa koulun työskentelyyn tutustuttamisen.

Koska kenttäharjoittelussa korostetaan yhdysluokkaan perehtymisen merkitystä, on tämän orientoitumistilaisuuden eräänä perusideana tutustua juuri yhdysluokkaopetukseen. Jakaannummekin alkuesittelyjen jälkeen eri luokkiin seuraamaan yhdysluokkien opetusta luokka-asteilla 1-2, 3-4 tai 5-6. Itse menen monien opiskelijoiden tapaan seuraamaan 3-4:en suomenkielen oppituntia, jonka aiheena ovat vokaalit ja konsonantit. Luokka käy melko pieneksi huoneen seinustan täytyessä ylimääräisistä tarkkailijoista. Tunnin kuluessa opettaja käyttää hyvin monenlaisia ja vaihtelevia työtapoja ja tunnin päätyttyä opettaja kertoo opiskelijoille, että hän pyrki tahallaan ottamaan hyvin erilaisia tapoja mukaan opetukseensa, koska tiesi yhdysluokkaopetuksen olevan perehtymisen aiheena tällä vierailulla.

Ruokailun jälkeen palaamme jälleen juhlasaliin, jossa koulun opettajat esittelevät pienessä koulussa opettamiseen ja yhdysluokkaopetukseen liittyviä näkökohtia. Koulun rehtori pohtii mm. työjärjestyksen suunnittelun ja vuorokurssiperiaatteen käytön merkitystä yhdysluokkaopetuksessa. Päivän lopuksi opettajat kertovat vielä koulun suhteesta lähiympäristöönsä. Koululla on järjestetty useita erilaisia teemapäiviä, joissa kyläläiset ovat käyneet ja koululla on erittäin tiiviit suhteet mm. kylätoimikunnan kanssa. Kaikkiaan syntyy mielikuva aktiivisesta kyläkoulusta, jolla on perinteiseen tapaan suuri merkitys kyläyhteisön keskuksena. (*Tutustuminen yhdysluokkaopetukseen, tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1991*)

Syksyn aikana opiskelijat saivat ensimmäiset kokemuksensa opetusharjoittelusta, jonka ympärille opiskelu tulisi jatkossa pitkälti rakentumaan. Opintoharjoittelusta oli oma tiedotustilaisuutensa jo elokuun lopussa ja kenttäharjoittelusta opiskelijoille pidettiin orientoiva perehdyttämisjakso syyskuussa, mikä käytännössä tarkoitti lähinnä vierailua erälle pienelle kyläkoululle. Eri harjoittelumuodoista juuri kenttäharjoittelu ja harjoittelujaksoon liittyvän harjoittelupaikan hankkiminen oli lähinnä opiskelijoiden omalla järjestelyvastuulla eikä harjoittelulle oltu myöskään varattu 13 kuukauden kontaktiopetusvaiheeseen

omaa paikkaansa lukujärjestykseen. Käytännössä opiskelijat suorittivat harjoittelun hyvin eri aikoina, osan opiskelijoista suorittaessa harjoittelun jo ennen varsinaista kontaktiopetusvaihetta, osan suorittaessa harjoittelun kontaktiopetusvaiheen jälkeen. Osa opiskelijoista sai korvattua kenttäharjoittelun ja myöhemmin suoritettavan perusharjoittelun runsaalla opettajankokemuksellaan.

Kahden opintoviikon laajuisen kenttäharjoittelun tavoitteena oli erityisesti yhdysluokkaopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen perehtyminen ja siten käytännössä usein myös pienen koulun toimintaan perehtyminen. Samoin lähtökohtana oli opettajan työn hallinnollisiin tehtäviin tutustuminen. Harjoittelun toteutukseen ei liittynyt muiden harjoittelun tapaista koulutuksen lehtoreiden antamaa ohjausta, vaan opiskelijat saivat ohjausta lähinnä kyseisten koulujen opettajilta, jotka myös saivat pientä korvausta ohjaustyöstään. Harjoittelun päätyttyä opiskelijoiden tuli lähettää harjoittelukertomus koulutuksen vastuu-lehtorille, joka raporttiin liittyvien keskustelujen jälkeen hyväksyi harjoittelun suoritetuksi. Kaikkiaan voidaan todeta, että kenttäharjoittelu oli järjestetty organisatorisesti muusta harjoittelutoiminnasta erillään.¹

3.3 Opintoharjoittelu ja opintotehtävien nivominen käytännön opetustyöhön

Viikon mittaiselta syyslomalta palattuaan opiskelijoille koitti ensimmäisen ohjatun harjoittelun, opintoharjoittelun aika. Opintoharjoittelu (6 ov) järjestettiin neljälle eri ala-asteen koululla Kokkolassa. Harjoittelu toteutettiin kahdessa pääjaksossa 21.10.–25.10 sekä 11.11.–22.11. Tosin jo syyskuun alussa opiskelijat olivat käyneet seuraamassa harjoitteluluokassa ohjaavan opettajan pitämiä tunteja ja pitäneet itsenäisesti luokille kahtena päivän opetusta ohjaavien opettajien ollessa Instituutin heille järjestämällä koulutuspäivillä. Harjoittelijat oli jaettu kolmeen eri perusryhmään. Näillä kullakin oli omat vastuulehtorinsa, jotka antoivat opiskelijoille opetuksen suunnitteluun liittyvää ohjausta.

Opintoharjoittelussa eräänä pyrkimyksenä oli soveltaa opetettavien aineiden perusopinnoista saatua tietoa luokkatoimintaan. Perusopintoja opettavat kouluttajat olivat antaneet mm. kansalaistaidosta, kuvaamataidosta, liikunnasta, tekstiilikäsityöstä sekä puhe- ja ilmaisukasvatuksesta opintotehtäviä, joita opiskelijat pyrkivät omissa harjoittelukouluissaan nyt toteuttamaan.²

Koulutuksen taholta opintoharjoitteluun annettiin melko runsaasti myös yleisempiä tehtäviä. Opiskelijoiden tuli laatia mm. opetustyöhön liittyvä kirjal-

¹ Myöskään tässä tutkimuksessa ei ole kiinnitetty erityistä huomiota kenttäharjoitteluun, vaan aineistonkeruu on kohdistunut lähinnä muihin harjoittelumuotoihin. Tutkimuksessa ei ole kerätty edellä kuvatun orientoivan koulutuspäivän lisäksi havainnoinnin avulla kenttäharjoitteluun liittyvää aineistoa. Kenttäharjoitteluun liittyvää palautetta opiskelijoilla on ollut mahdollista antaa mm. kontaktiopetusvaiheen loputtua toteutetuissa kyselyissä tai teemahaastatteluisissa, mikäli harjoittelu oli tuolloin suoritettuna.

² Myös muuten Chydenius-Instituutin järjestämä koulutus perustuu pitkälti opintotehtävien tekemiseen. Tässä tarkasteltavan kurssin osalta tehtäviä kertyi opiskelijoiden kuluessa kaikkiaan noin viitisenkymmentä, joista opintoharjoitteluun liittyi kuusi. Näistä viisi liittyi opetettaviin aineisiin ja yksi oli luonteeltaan yleisdidaktinen tehtävä.

lisuusessee ja laatia ns. laajennettu tuntisuunnitelma, jossa heidän toivottiin systemaattisemmin analysoivan tiettyyn oppituntiin vaikuttavia erilaisia kehystekijöitä. Samoin harjoitteluun liittyi myös oppikirja-opetussuunnitelma -analyysi, jossa opiskelijan tuli arvioida opetuksessa käytettäviä kirjoja ja niiden sisältöjä suhteessa opetussuunnitelmiin. Harjoittelua koskevat kokemukset tuli kirjata harjoittelupäiväkirjan muotoon, mitä käytäntöä kokeiltiin nyt ensimmäisen kerran opetusharjoittelun yhteydessä. Aiemmin eri harjoitteluista oli laadittu erilaisia harjoittelukertomuksia tai harjoitteluraportteja.

Harjoittelussa korostui myös opiskelijoiden yhteissuunnittelun ja yhteisen opettamisen merkitys harjoittelijoiden valmistellessa opintotehtäviä pienryhmissä ja pitäessä yhteisvoimin myös oppitunteja. Koulutuksen lähtökohtana oli, että opiskelijoiden tulisi tottua toteuttamaan tunteja myös yhteistyössä muiden kanssa.

Harjoittelun kuluessa opiskelijoiden tuli pitää joko yksin tai ryhmänä vähintään 20 oppituntia. Lisäksi harjoitteluun liittyi oppituntien seuranta 70 tai enemmän opetuskokemusta omaavilla 30 tuntia. Seurannan yhteydessä korostettiin erityisesti oppilaantuntemuksen merkitystä. Mikäli harjoittelijat pitivät opetusta enemmän kuin 20 tuntia, liittyi pidettyihin tunteihin joko painokerroin 2 tai 3, jonka myötä harjoittelun kokonaistuntimäärä oli vähäisempi. Käytännössä monet opiskelijoista pyrkivätkin pitämään itse melko runsaasti tunteja, jolloin seurattavaksi jääneiden tuntien määrä jäi vähäisemmäksi.

Harjoittelun yhteydessä pidettiin myös ns. alustunteja, joissa muut opiskelijat olivat seuraamassa pidettäviä harjoittelutunteja ja jossa tuntien jälkeen seurasi myös ohjaavan lehtorin johdolla opiskelijoiden yhteinen ryhmäkeskustelu. Tavallisesti alustuntien yhteydessä opetusta seuraaville opiskelijoille annettiin etukäteen erilaisia arviointitehtäviä, joiden pohjalta keskustelua tunnista käytiin. Alustuntien lisäksi lehtorit eivät käyneet seuraamassa opetusta, vaan ohjausvastuu oli tältä osin pääasiassa koulujen ohjaavien luokanopettajien vastuulla. Ohjaavia opettajia ja samalla harjoitteluluokkia oli eri luokka-asteilta kaikkiaan kuusitoista.³

Harjoittelun lomassa järjestettiin koulupäivien jälkeen myös opetusta, jolloin jatkettiin mm. av-kurssin, tekstiilikäsityön sekä alkuopetuksen opintoja. Kaikkiaan opetusta järjestettiin kohtuullisen runsaasti siihen nähden, että samanaikaisesti oli harjoittelujakso menossa. Tavallisesti iltaisin järjestetty opetus kesti neljästä viiteen oppituntiin. Monet opiskelijoista pitivät harjoittelun ohessa järjestettyä iltaopetusta rasittavana.

³ Harjoittelun aikana keräsin tutkimusaineistoa mm. havainnoinnin avulla. Koska roolini oli tällöin melko selkeästi ulkopuolisen havainnoijan rooli, kyse voi katsoa opiskelijoiden näkökulmasta olevan ei-osallistuvasta havainnoinnista. Opettajien ja lehtoreiden näkökulmasta roolini tuntien tarkkailussa puolestaan oli samankaltainen, eli istuin luokan perillä usein juuri opettajan ja ohjaavan lehtorin kanssa. Oppituntien lisäksi aineistoa kerättiin mm. niistä kokouksista, joissa koulutuksen ja opettajakunnan edustajat valmistelivat harjoittelun alkua, sekä lehtoreiden ja ohjaavien opettajien opiskelijaryhmilleen pitämistä ohjaustilanteista, joita pidettiin sekä ennen harjoitteluperiodia että myös sen kuluessa. Harjoittelun kuluessa olin seuraamassa orientoitumisvaiheessa erään luokanopettajien pitämiä tunteja, samoin harjoittelun aikana kävin seuraamassa kaikkiaan seitsemää opiskelijoiden pitämää eri alustuntia, joihin liittyi myös turun jälkeiset ryhmäkeskustelut.

Havainnointiaineiston lisäksi sain tutkimusta varten käyttöni myös opintoharjoittelua koskevat harjoittelupäiväkirjat, joita opiskelijat laativat omissa pienryhmissään. Osa opiskelijoista tosin teki päiväkirjansa myös yksin. Kaikkiaan näitä harjoittelupäiväkirjoja oli 18.

Opintoharjoittelun päätyttyä opiskelijoilla oli jäljellä vielä runsaan kolmen viikon työrupeama ennen joululomien alkua. Peruskoulussa opetettavien aineiden lisäksi näiden viikkojen aikana jatkettiin alkuopetuksen erikoistumisopin- toja sekä tutkielmaopintoja projekti-istuntojen ja metodiopetuksen muodossa.

Opintotehtäviä oli kertynyt syksyn aikana tasaisesti, eräiden opiskelijoi- den laskelmien mukaan runsaat kaksikymmentä. Kun lisäksi opintoharjoittelu oli juuri toteutettu, ei lienekään ihme, että ainakin tutkijan silmin opiskelijoissa alkoi jo ilmetä väsymyksen piirteitä. Siten tutkimuspäiväkirjaan oli tullut lop- pusuksysta kirjattua useita huomioita opiskeluväsymystä potevista opiskelijois- ta. Vain vähän opintokorvaavuuksia henkilökohtaisiin opintosuunnitelmiinsa saaneille opiskelutahti lukuisine opintotehtävineen olikin ollut varsin tiukkaa. Joululoma saapuikin ilmeisen sopivaan aikaan keskeyttämään tiiviin opiskelun.

Nytkö meitä käsketään
kotiin jo lähtemään!
Opetus ei ojaan kaada
jouluna ei sitä saada.
Tämä ei onneksi ole loppu
vaikka kotihin on jo hoppu.
Lepoa kaipaa täysi pää
tyhjätyään nyt näyttö tää.
Takaisin palaamme pian
kun olemme syöneet joulusian.
Lepoa ja rauhaa suomme teille
kaikkensa meille antaneille.
Hyvää joulua toivotamme
ja
uutta vuotta innolla odotamme!
(*Opiskelijan ilmoitustaululle kiinnittämä joulutoivotus
Instituutin henkilökunnalle jouluna 1991*)

3.4 Kevätlukukausi alkaa perusharjoittelulla

No niin, uusi vuosi ja uudet kujeet. Heti lukukauden aluksi opiskelijoille järjestetään tiedotustilaisuus tulevasta perusharjoittelusta. Olemme kokoontuneet *Koskelan harjoittelukoulun* juhlasaliin, jossa eräs Instituutin lehtoreista sekä *Koskelan* rehtori pitä- vät oman puheenvuoronsa. Lehtori esittelee mm. ohjaukseen liittyviä näkökohtia. Harjoittelussa opiskelijoilla olisi mahdollisuus saada niin ryhmä- kuin yksittäisoh- jaustakin. Harjoittelun lopussa ohjaavat lehtorit ja opiskelijat kävisivät keskinäisen loppupalaverin mm. opiskelijoiden laatiman harjoittelukertomuksen pohjalta.

Lehtorin jälkeen *Koskelan ala-asteen* rehtori saapuu esittämään omat tervehdyk- sensä. Rehtori tekee rinnastuksen opetusharjoittelun ja mäkihypyn kesken. Rehtori toteaa, miten mäkihypyssä valmentajalla ja mäkituomarilla on hyvin erilaiset roolit suhteessa mäkihypyttäjään. Valmentajan tehtävä on pyrkiä myös kannustamaan ur- heilijaa, ja hän saattaa sanoa vaikkapa jotain sellaista kuin "ai kun hyvä ponnistus". Mäkituomari taas saattaa arvioida, että "epävarmasta ilmalennosta sakotetaan puo- likas ja huonosta alastulosta kaksi pistettä". "Me halutaan tukea sitä hyvää, olla val- mentajia", toteaa rehtori opiskelijoille.

Puheenvuorojen jälkeen on kahvitilaisuus, jossa kukin harjoitteluryhmä ja hei- dän ohjaavat opettajansa istuvat samoihin pöytiin ja käyvät ensimmäiset harjoittelua ja harjoitteluluokkaa koskevat keskustelunsa. (*Perusharjoittelua ja mäkihypyä, tutki- muspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Vuoden vaihduttua koitti harjoittelupainotteinen kevätlukukausi. Heti kevätlukukautensa aluksi opiskelijat kävivät tutustumassa myös *Koskelan harjoittelukouluun*, jossa kyseisen ala-asteen rehtori ja opettajat antoivat opiskelijoille jo ensimmäisen perusharjoittelua koskevan ohjauksensa kaksi viikkoa ennen varsinaisen harjoittelujakson alkua. Kyseisessä ala-asteen koulussa opiskelijat tulisivat harjoittelemaan myöhemmin keväällä myös päättöharjoittelu I:n. Tosin opiskelijoista seitsemän suoritti omasta, muuhun opettajankoulutukseen liittyvästä, aiemmasta harjoittelukokemuksestaan johtuen jo nyt ensimmäistä päättöharjoitteluaan muiden ollessa *Koskelassa* perusharjoittelussa.

Ennen harjoittelun alkua olleen kahden viikon opetusjakson aikana opiskelijat ehtivät osallistua mm. luistelun opetukseen ja uskonnon, vokaalimusiikin sekä koulusoitinten ja säveltapailun opetukseen. Varsinainen perusharjoittelun aikana 20.1.–21.2. ei muita opintoja järjestetty enää kovinkaan runsaasti. Lähinnä järjestettiin alkuopetuksen erikoistumisopintoihin liittyviä kursseja, samoin gradua tekevillä oli omat projekti-istuntonsa.

Neljän opintoviikon laajuinen perusharjoittelu toteutettiin siis eräässä ala-asteen koulussa, jossa tässä tutkielmassa käytetään nimitystä *Koskelan ala-aste*. Harjoittelu painottui kunkin harjoittelijan osalta yhden tai kahden oppiaineen toteuttamiseen. Tosin erityisesti alkuopetuksen osalta ei voinut aina puhua tietyn oppiaineen vaan pikemminkin tietyn aihepiirin tai teemakokonaisuuden opettamisesta. Joka tapauksessa harjoittelun lähtökohtana oli yksittäisen oppiaineen tai aihekokonaisuuden opetus. Samalla kiinnitettiin huomiota siihen, miten yksittäiset tunnit kyetään suhteuttamaan laajempaan kokonaisuuteen kyseisessä oppiaineessa tai aihekokonaisuudessa. Suunnittelun osalta opiskelijoita pyrittiin perehdyttämään tunti- ja opetustuokioiden suunnittelun lisäksi myös laajempien kokonaisuuksien suunnitteluun jaksosuunnitelmien avulla.

Opintoharjoitteluun verrattuna opettavat luokka-asteet vaihtuivat kullakin opiskelijalla, sillä koulutuksen lähtökohtana oli, että koulutuksen kuluessa opiskelijat kävisivät läpi eri luokka-asteet. Opiskelijat työskentelivät harjoittelun kuluessa edelleen joko kolmen tai neljän hengen pienryhmissä. Vaikka opintoharjoitteluun verrattuna samanaikaisopetuksen määrä harjoittelussa olikin vähäisempää harjoittelun perustuessa lähinnä yksin pidettäviin tunteihin, tuli opiskelijoiden edelleen suunnitella ja toteuttaa tunteja myös ryhmissä. Harjoittelun kuluessa ryhmien tuli myös toteuttaa yhdessä yhteinen teemapäivä. Harjoittelun ohjauksesta vastasivat sekä koulun ohjaavat luokanopettajat että Instituutin lehtorit. Luokanopettajia harjoittelijoilla oli ohjaajina kaikkiaan 12, joista kaksi oli päättöharjoitteluluokkien ohjaajia. Koulutuksen taholta opiskelijat puolestaan oli jaettu neljään eri perusr ryhmään, joilla kullakin oli omat vastuulliset ohjaavat lehtorinsa. Näiden lisäksi myös mm. kuvaamataidon, musiikin, liikunnan ja tekstiililyön lehtorit saattoivat antaa opetukseen liittyen omaa ohjaustaan. Harjoittelun yhteydessä pidettiin myös joitakin alustunteja.⁴

⁴ Perusharjoittelussa olin seuraamassa kaikkiaan kuutta opiskelijoiden pitämää oppituntia, joista kahden yhteyteen liittyi tunnin jälkeinen ohjauskeskustelu luokanopettajan kanssa. Lisäksi olin havainnoimassa myös yhden teemapäivän opetusta. Seurasin myös lehtoreiden ja opettajien pitämiä ohjaustilanteita opiskelijoille sekä niitä palaveriteita, joissa henkilökunta suunnitteli harjoittelun kulkua. Kuten tutkimuksen kuluessa muutenkin, pidin harjoittelujaksojen kuluessa tutkimuspäiväkirjaa myös epävirallisemmissä yhteyksissä tapahtuneista keskusteluista esimerkiksi kahvitaukojen aikana (vrt. Patton 1990, 280–282; Fontana & Frey 1994). Tämä tuli jatkumaan läpi tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen.

PROMENADI 2: TUTKIMUSTEHTÄVÄ ALKAA HAHMOTTUA

Opetusharjoittelusta voi katsoa tulleen keskeisin tutkimuksen kohde juuri vuoden 1992 alkupuolella, perusharjoittelun aikoihin. Vielä syksyllä olin seurannut opintoharjoittelun lisäksi melko runsaasti myös muuta opiskelijoille järjestettyä koulutusta ja kerännyt siitä aineistoa tutkimuspäiväkirjaani. Tutkimustehtäväni rajautuessa keskitin aineistonkeruuni koskemaan pääasiassa opetusharjoittelua.

Miksi harjoittelu sitten tuli tutkimuksen pääasialliseksi analysoinnin kohteeksi? Kun tutkimuksen yleisemmän lähtökohdan voi kiteyttää kysymyksen, miten opiskelijoiden lähtökohdat otetaan huomioon koulutuksessa ja opetuksen suunnittelussa sekä missä määrin heillä on mahdollisuus itse vaikuttaa esimerkiksi koulutuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja menetelmiin, nosti nähdäkseni juuri harjoittelu tässä suhteessa opiskelijoissa esiin voimakkaimmat reaktiot sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä. Muun muassa seuraava esimerkki kuvastaa perusharjoittelun osalta näiltä osin tekemiäni havaintoja.

Olen lähtenyt eräiden opiskelijoiden pyydettyä tekstiilikäsitöiden turrulle. Teemana on virvittäinompelu sekä huovutus, jossa assistenttikin laitetaan huovuttamaan lampaanvillasta omaa huopapalaansa. Töiden lomassa opiskelijat keskustelevat mm. itselleen ajankohtaisesta harjoittelusta. Eräät opiskelijat moittivat mm. omaa ohjaajaansa siitä, että ohjaus on ristiriitaista eri opiskelijaryhmien kesken.

Toiset opiskelijoista taas purkivat tuntojaan sen suhteen, että heidän ohjaavat opettajansa laittavat heidät liian tiukkoihin kahleisiin. Ryhmälle on mm. annettu valmiina ne kirjan aukeamat, jotka opiskelijoiden tulee tietystä oppiaineesta käsitellä.

Juuri edellisenä päivänä on työhuoneessani käynyt eräs opiskelijoista valittamassa vastaavaa asiaa. Periaatteessa opettaja oli kuulemma suonut vapauksia, mutta käytännössä antanut koko ajan rajoittavia ohjeita lähinnä erään oppiaineen opetuksessa. Opettajan tyyli oli opiskelijan mukaan ollut seuraavan suuntainen: "Kyllä saat tehdä ihan mitä vaan, paitsi sitä yhtä asiaa. Mutta muuten saat tehdä ihan mitä vaan. Niin paitsi sitä toista asiaa. Mutta muuten saa tehdä mitä vaan. Toisin sitä yhtä asiaa." (*Kritiikkiä huovutuksen lomassa, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Kaikkiaan voi todeta, että jo edellisen harjoittelujakson aikana oli esille tullut vastaavan kaltaista kritiikkiä ja opintojen edetessä tämänkaltaisen kritiikki tuli tutkijan tietoisuuteen yhä uudelleen. Kuvatun kaltainen voimakas reagointi johtunee osaksi siitä, että opetusharjoittelun ja siihen liittyvä ohjausprosessin voi katsoa olevan hyvinkin henkilökohtaisen prosessin (vrt. Buitink 1993). Siinä missä muun opetuksen osalta esiin tulevat myönteiset ja kielteiset kokemukset voidaan helpommin sivuuttaa, tulevat opetusharjoittelussa esiin selkeästi kysymykset kunkin henkilökohtaisesta opetus- ja oppimisnäkemyksestä ja siitä, miten niihin esimerkiksi ohjauksessa suhtaudutaan. Oppituntien pito on kunkin harjoittelijan omalla vastuulla ja myös ohjaus koskee harjoittelijaa itseään, joten siinä mielessä harjoitteluun liittyvät kokemukset tuntuivat olevan voimakkaampia ja myös enemmän kritiikkiäkin herättäviä.

Toinen näkökohta, joka harjoittelun aikana tuli esille, oli opiskelijoiden tietty sopeutuminen opettajien tai ohjauksen puitteisiin. Osittain opiskelijat näyttivät elävän kahdessa erilaisessa maailmassa, joista toisesta opettajat tai lehtorit eivät välttämättä olleet tietoisia. Eräänä esimerkkinä tästä tuli esille jonkinlainen "varjosuunnittelu", jota eräät opiskelijat kertoivat harjoittavansa varsinaisen koulutukseen liittyvän tunti- ja jaksosuunnittelun ohessa.

Kahvipöytäkeskustelussa tuli esille mielenkiintoinen yksityiskohta. Olin keskustelemassa kahdestaan erään opiskelijan kanssa, minkä yhteydessä hän esitti tunti-suunnitelmiin kohdistuvaan kritiikkiä. Keskustelukumppanini totesi, että hän ei oikein ymmärrä kyseisten suunnitelmien mielekkyyttä. Toisaalta hän sanoi, että hän kyllä mieltää suunnittelun merkityksen yleensä ja tekee omaa kirjallista suunnitteluaan koko ajan. Opiskelija kertoi tehneensä jo perusharjoittelussa koko ajan "omat suunnitelmat" viikoonsa ja niin hän tekee nytkin. Pöytään on keskustellessamme istunut toinenkin opiskelija, joka puuttui ensimmäisen opiskelijan puheeseen toteamalla, että hänkin tekee tavallaan kahdet eri suunnitelmat, toisen "virallisen" ja toisen "todellisen".

Kysyin opiskelijoilta, että eikö se sitten olisi sama, jos he antaisivat sen oman suunnitelmansa myös opettajille ja sanoa, että "tämän mä tein itseäni varten". Tähän opiskelijat totesivat, että "ei se niin onnistu". Toisaalta tavoitteet pitää heidän mukaansa ilmaista eri tavoin "ja se on muutenkin erilaista se suunnitelma, mitä harjoittelussa vaaditaan". (*Varjosuunnittelu, tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1992*)

Tämän kaltaiset tutkimusaineistoon kertyneet lähtökohdat suuntasivat siten osaltaan mielenkiinnon kohden opetusharjoittelua. Kun syksyllä ja kevätlukukauden ensimmäisen harjoittelun aikana opiskelijoiden kritiikissä toistui melko säännöllisesti samankaltaiset piirteet, suuntautui tutkimus selkeästi opetusharjoittelua koskevaan analyysiin.

Toisaalta eräs peruste sille, että tutkimustehtävä suuntautui koskemaan erityisesti harjoittelua, saattaa olla siinä, että eri harjoittelujaksot ovat määrällisesti hyvin keskeisessä asemassa koulutuksen aikana ja jäsentävät pitkälle opettajankoulutuksen oppiohjelmia. Voisi sanoa, että itse asiassa eri harjoittelukokonaisuudet antoivat pitkälti hahmon koulutukselle, sillä harjoittelujaksot olivat luonteeltaan laajoja kokonaisuuksia, siinä kun muu opetus rakentui lukuisista eri kursseista, joita opetettiin silloin tällöin muutama tunti kerrallaan.

Tutkimusasetelma oli siis alkukevään kuluessa selkiytynyt koskemaan opetusharjoittelua. Tämä vaikutti jatkossa myös aineistonkeruuseen. Kun esimerkiksi kevään kuluessa ilmeni, että eräät opiskelijat olivat harjoittelun aikana tehneet eräänlaista varjosuunnitelmaa koulutuksen edellyttämän suunnittelu-

työn lisäksi, pyrin syventämään tietämystäni tästä piirteestä myöhemmin haastatteluiden avulla kerätessäni opiskelijoilta loppupalautetta kontaktiope-
tusvaiheen lopussa.

Toisaalta jatkan opiskelijaelämään osallistumista sekä aineistonkeruuta casekuvausta varten

Tutkimustehtäväni rajautuessa en enää osallistunut kevätkaudella kovinkaan paljon luennoille keskittäessäni aineistonkeruun lähinnä harjoitteluun. Poikkeuksena tähän olivat lähinnä ne kerrat, jolloin eräät opiskelijat pyysivät minut mukaan erilaisiin toiminnallisuonteisiin opetustuokioihin. Opiskelijoiden kanssa saatettiin kahviokeskusteluiden kuluessa sopia siitä, että tulisin heidän kanssaan esimerkiksi ryhmäsoiton, vokaalimusiikin tai tekstiilikäsityön tunneille tai seuraamaan heidän suunnittelemaansa satuprojektia. Tällöin kyse oli kuitenkin lähinnä sosiaalisesta, ei niinkään suoranaisesti tutkimustehtävän tarkastelua palvelevasta vuorovaikutuksesta. Kaikkiaan voineekin todeta, että olin tullut kenttätyövaiheeni kuluessa sosiaalistuneeksi ainakin yhtä paljon opiskelijoihin kuin Instituutin henkilökuntaan.

Toisaalta harjoitteluun liittyvän aineistonkeruun ohella pyrin edelleen pitämään lähtökohtana tutkimuksen tapaustutkimuksellista otetta, mistä syystä edelleen kirjasin jonkin verran muistiin myös yleisemmin kurssin tapahtumia. Tämä on mahdollistanut myöhemmin esimerkiksi tämän tapauskuvauksen tekemisen. Vaikka kevään aikana en juurikaan osallistunut luennoille, pyrin seuraamaan niitä jälleen kesällä. Tällöin lähtökohtanani oli lähinnä tehdä havaintoja kuvailuni perustaksi opiskeluun liittyvistä erityispiirteistä sekä viime hetken tunnelmista kontaktivaiheen lopussa.

4 OPINNOT VÄHENEVÄT JA VALMISTUMINEN LÄHESTYÄ

4.1 Armotonta menoa Ammarnäsissä

Armotonta, menoa,
täällä on, ollut joo.
Eilenkin, väännettiin,
rusinat, rinteeseen
Armotonta, hiihtoa,
persukset, hyllylle.
Kantattiin, kallelleen,
tuultakin, kainaloon.

Armotonta, tuloa,
alaspäin, alaspäin.
Aura ei, riittänyt,
tarvittiin pöllähdyks.
Onko se Gunde Svan?
Onko se Björn Dählie?
Nej, nej, nej. Nej, nej, nej.
Han är forskare.

Armotonta, menoa,
hiihtämään, laskemaan,
tutkimaan, viehättämään,
poimimaan, tulppaneita.

Armotonta, nousua,
ankkurit, ahteriin.
Miten päin, näinkö päin.
Sätta på, också mig.
Armotonta, näyttöä.
Harjoitteet, hiotaan.
Kaanonit, hiihdetään.
Mitä teen, hapoille?

Armotonta, väsyä.
Unettaa, naurattaa.
Heikottaa, hehkuttaa,
uuvuttaa, puuduttaa.
Hemmet jo, hämmöttää,
muistot vain, tästä jää.
Jatketaan laulua,
huomenna, laivassa.

(Opiskelijayhtye K. Skimbalainen & Laskettelulasit esittivät uudelleen sanoittamansa kappaleen "Armotonta menoa" illanvietossa Ammarnäsissä, helmikuussa 1992. Säkeet neljä ja viisi viittaavat tutkijaan.)

Perusharjoittelun jälkeen oli vuorossa matka Ammarnäsiin. Matkan tavoitteena oli tarjota opiskelijoille laskettelun- ja hiihdonopetusta sekä perehtyä leirikouluelämään. Ennen retkeä eräät opiskelijoista kyseenalaistivat matkan tarpeellisuuden ja ilmaisivat haluttomuutensa osallistua matkalle mm. taloudellisten

syiden takia. Kiistan tuloksena lehtorit ja opiskelijat sopivat, miten ne jotka eivät matkalle osallistu, voivat suorittaa kyseiset kurssit. Muutamat opiskelijoista jäivät siis retkeltä pois suurimman osan lähtiessä opintomatkalle Ammarnäsiin.

Matkan jälkeen niin lehtoreiden kuin opiskelijoidenkin oli mainituista alkuvaikeuksista huolimatta helppo sanoa matkan onnistuneen hyvin. Ohjelman ollessa fyysisesti rankkaa, oli toiminnallinen opetus ja Ammarnäsin hienot maisemat pitkiä laskettelurinteineen ja öisine revontulineen sopiva levähdystauko juuri päättyneen harjoittelujakson jälkeen.

Retken jälkeen seurasi maaliskuun alussa hiihtoloma, jolta palattua ehti jälleen olla pari viikkoa opetusta ennen seuraavan harjoittelujakson alkamista. Monet alkuvuonna alkaneista kursseista jatkuivat edelleen, minkä lisäksi opiskelijoilla oli mm. historian ja viestintäkasvatuksen opetusta sekä ryhmäsoittoa.

4.2 Päätösharjoittelu I: jännitystä ilmassa

Tarja pitää toiselle luokalle tunnin sanomalehdestä. Hän on jo johdatellut oppilaat tematiikkaan sarjakuviin ja sanomalehden hyötykäyttöön liittyvien tehtävien avulla. "Me tehdäänkin sanomalehdestä tällä tunnilla jokin sellainen, joka lentää öisin ja sanoo että 'huhuu'. Mikähän se on?", kysäisee *Tarja* johdatellessaan oppilaita seuraavaan tehtävään. Oppilaat kuiskailevat jo toiset hieman varmempana, toiset taas epäroiden, että pöllöhän se on. Saatuaan vastauksen luokalta *Tarja* esittelee kartonkipahville tekemänsä pöllön avulla, mitä sanomalehtisilpusta voi saada aikaan.

Tehtäväharjoitusten jälkeen oppilaat alkavat tehdä töitään innokkaasti, leikellen ja repien sanomalehtipaperia suikaleiksi ja liimaillen suikaleita kartonkiin pöllön muotoja hahmottaen. Samalla he innokkaasti keskustelelevat toistensa kanssa.

- Mulla on vauvapöllö.
- Mun pöllö lentää.
- Opettaja, mä tein pikkupöllön.

Eräs luokan pojista on hukannut saksensa ja kiistelee asiasta toisen oppilaan kanssa. *Tarjalla* on kiire rauhoittelemaan kinastelevia poikia, jotka keskittyvätkin jälleen työntekoon. Tunnin edetessä työt edistyvät ja oppilaat alkavat innokkaasti verrata valmistuneita tai valmistumassa olevia pöllöjään.

- Hei, nyt mun pöllö on valmis, mun pöllö lentää.
- Munkin pöllö lentää.
- Onko sillä jalat levällään.
- Ei.
- Ei oo mullakaan.
- Kato, mulla on pöllövauva.
- *Mikolla* on pöllövauva.
- Se on pöllö, kääpiöpöllö. (*Päätösharjoittelun kääpiöpöllöt, tutkimuspäiväkirja, huh-tikuu 1992*)

Päätösharjoittelu I toteutettiin (4 ov) *Koskelan harjoittelukoulussa* 23.3.–24.4. Harjoittelussa opiskelijat vastasivat vähintään kahden oppiaineen opetuksesta. Erityisesti alemmilla luokka-asteilla opetus ei tosin välttämättä ollut ainekeskeistä, vaan saattoi perustua eheytettyyn opetukseen. Kaikkiaan opiskelijan tuli pitää opetusta 16–20 tuntia.

Ohjaus oli hoidettu edellisen harjoittelun tapaan siten, että harjoittelijat toimivat ohjaavan luokanopettajan luokassa kolmen tai neljän hengen pienryhmissä. Vastaavasti koulutuksen taholta suunnittelua ja ohjauskeskusteluja varten opiskelijat oli jaettu neljään eri ryhmään, joilla kullakin oli omat vastuu-

lehtorinsa. Ohjaavia luokanopettajia oli kaikkiaan kaksitoista. Koska opetusharjoittelukokemusta aiemman opettajankoulutuksen omanneet etenivät edelleen yhden askelman muita edellä, suorittivat nämä seitsemän opiskelijaa samanaikaisesti päättöharjoittelu II:n kahdessa *Koskelan harjoittelukoulun* luokassa.

Aiemmista harjoitteluista poiketen päättöharjoitteluun liittyi opetustaidon arviointi, joka tapahtui niin päättöharjoittelu I:n kuin II:nkin perusteella. Näiden harjoitteluiden aikana tuli vähintään viiden ohjaajan, joista kaksi oli luokanopettajia ja kolme didaktikkoa, arvioida harjoittelijan toteuttamaa opetusta asteikolla 1–5. Arviointi toi mukanaan harjoitteluun uuden jännitteisen elementin. Siinä missä toiset opiskelijoista saattoivat pyytää tutkijaa vierailemaan luokassaan, suhtautuivat eräät opiskelijoista tutkimukselliseen havainnointiin selvästi varauksellisemmin kuin esimerkiksi opinto- ja harjoittelun aikana.¹

Harjoittelun aikana järjestettiin edelleen jonkin verran myös muita opintoja, mm. viestintäkasvatuksen, tekstiilikäsityön, kuvaamataidon, biologian, kouluhallinnon ja visuaalisen viestinnän opetusta. Samoin harjoittelun kulussa pidettiin projekti-istuntoja ja järjestettiin alkuopetuksen erikoistumisopin-
toihin liittyvää opetusta. Harjoittelun aikana iltaopetusta järjestettiin keskimäärin 10 tuntia viikossa.

Harjoittelun päätyttyä opiskelijat hakivat rentoutusta harjoittelurasitukseensa järjestämällä tulevan vapun kunniaksi ns. Antin approbatur -opintokokonaisuuden, jonka suunnittelussa saatiin vaikutteita Jyväskylästä tutusta "Kauppakadun approbaturista". Kyseessä oli kautta aikain ensimmäinen "Antin appro", mitä Kokkolassa järjestettiin. Viimeiseksi tempaus ei kuitenkaan jäänyt, sillä sittemmin tapahtumasta on tullut jo vapunalusviikon perinne.

Harjoittelujakson jälkeen opinnot jatkuivat entiseen tapaan. Loppukevään aikana järjestettiin mm. kuvaamataidon, tekstiilikäsityön, englannin kielen, ympäristökasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen opetusta sekä pidettiin tietokoneavusteisen opetuksen kurssi. Vaikka opinnot jatkuivatkin, oli ainakin tutkijan silmin opiskelijoiden suhtautumisessa havaittavissa samalla jo pientä odottelun tuntua harjoittelun vaatimien ponnistelujen jälkeen. Opintotehtäviä tosin oli edelleen tehtävänä, samoin tutkielmia tuli viedä eteenpäin. Kontaktio-
petusvaiheen loppumista Kokkolassa oltiin kuitenkin selvästi odottelemassa.

4.3 Lopun ajan odottelua

Olen jälleen Kuokkalan pelloilla maataiteen tekoon perehtymässä, tällä kertaa uuden poikkeuskoulutuskurssin kanssa. Jos oli viime kesä kuuma, niin on tämäkin. Kierrän seurailemassa uusien opiskelijoiden tekemiä töitä, mutta ajatukset tuntuvat olevan viime kesässä.

¹ Harjoittelun kuluessa olin seuraamassa neljää eri oppituntia sekä yhtä luokanopettajan ja ohjaavan lehtorin pitämää ohjaustilannetta. Niin ikään osallistuin muiden harjoittelujaksojen tapaan harjoittelua koskeneisiin suunnittelukokouksiin sekä lehtoreiden ja opettajien pitämiin ohjaustilanteisiin harjoittelun alussa. Pyysin opiskelijoilta myös heidän suostumuksensa tuntien seurantaan. Eräät opiskelijoista eivät halunneet luokkaansa ylimääräisiä havainnoitsijoita päättöharjoittelun aikana.

Tulee lähinnä nostalgiset tunnelmat. Jo Kuokkalan pyöräillessäni tuli mieleen, että tässähän kohtaa minä laitoin viime kesänä ketjut päälle *Onervan* pyörään. Ja sama jatkui nyt Kuokkalan pelloilla. Uudet opiskelijat tekevät omia taideteoksiaan, kuten työn, jossa vanha, hylätty vene koristellaan taideteokseksi nimeltään "Rapistu rauhassa, rakas". Töitä katsellessani huomaan samalla kuitenkin muistelevani, mitä töitä opiskelijat viime kesänä tekivätään. Tuossa kohtaa oli silloin "pajun valtakunta", tuohon rinteeseen oli tehty olympia-areena ja tuolla rannassahan ryhmä esitteli työnsä laulaen "rentun ruusua". Ja minnekäs ne pojat tekivätään sen "lekottelijansa". Niistä töistä ei näy enää merkkejä maastossa. Nyt on uusien maataideteosten vuoro. Sykli on todellakin kierähtänyt täyteen. (*Sykli umpeutuu, tutkimuspäiväkirja, kesäkuu 1992*)

Oli jälleen koittanut kesälukukauden aika Jyväskylässä. Myös uusi opiskelijaryhmä aloitti opintonsa samanaikaisesti, kun vanhan kurssin opiskelijat kävivät vielä jäljellä olevia opintojaan eri oppiaineissa. Viimeisten luentojen lomassa opiskelijat keräsivät toisiltaan osoitteita pitääkseen yhteyttä myöhemminkin. Kun opinnot loppuivat eri opiskelijoilla eri aikoina, opiskelijat tuntuivat vain vähenevän vähitellen ennen viimeistä opetusjaksoa. Suurempia yhteisiä läksiäisiä eivät opiskelijat keskenään eräistä muista kursseista poiketen järjestäneet, vaan kävivät viimeisinä viikkoina viettämässä iltaa pienemmissä ryhmissä.

Kontaktiopetusvaiheen loppuessa kurssilta valmistuivat ensimmäiset kolme opiskelijaa. Pohjaopinnoistaan ja mm. aiemmista opetusharjoittelukokeuksistaan johtuen he olivat voineet suorittaa päättöharjoittelu II:n jo keväällä ja muidenkin opintojen nyt päättyessä oli tutkinto valmis.

Kontaktiopetusvaiheen loputtua suurin osa opiskelijoista lähti viettämään lomaa ennen töidensä alkua. Muutamat tosin jäivät Jyväskylään vielä heinäkuunkin ajaksi. Kyseiset opiskelijat halusivat edistää pro gradu- tutkielmiaan ja hyödyntää tutkielmaa tehdessään mm. yliopiston kirjastoa.

Kesän kuluessa opiskelijat antoivat tutkijalle myös koulutukseen ja opetusharjoitteluun liittyvää loppupalautettaan valintansa mukaan joko vastaamalla avoimeen kyselyyn tai tulemalla haastatteluun. Palautteessaan opiskelijat antoivat opetusharjoittelua koskevan palautteen ohella myös yleispalautetta koulutuksestaan ja sen aikuiskoulutusluonteesta, mm. opintotehtävistä sekä koulutukselle ominaisesta pienryhmätyöskentelystä. Opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen aikuiskoulutusluonteesta olen tarkastellut lähemmin toisaalla (Aaltola, Aarnos & Kiviniemi 1995).²

Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että aikuisuuden ja itseohjautuvuuden osalta opiskelijoiden näkemyksissä oli edelleen säilyneet kriittiset painotukset. Erityisesti luentoihin liittyvän läsnäolovelvollisuus sekä opiskelun tiivistähtisyys ja tiukka lukujärjestyssidonnaisuus saivat osakseen kritiikkiä. Parhaiten opiskelijat katsoivat opiskelijoiden aikuisuuden ja itseohjautuvuuden otettavan huomioon pienryhmätyöskentelyssä ja opintotehtäviä tehtäessä.

² Kesäkuussa 1992 opiskelijat antoivat loppupalautetta opiskelustaan joko vastaamalla avoimeen kyselyyn (ks. liite 2) tai vaihtoehtoisesti tulemalla haastatteluun. Kyselylomakkeessa kartoitettiin opiskelijoiden näkemyksiä lähinnä kolmelta eri teema-alueelta. Ensimmäiseksi heiltä tiedusteltiin mielipiteitä yleisemmin koulutuksen aikuiskoulutusluonteesta, toiseksi heiltä tiedusteltiin kokemuksia opintotehtävien tekemisestä ja mm. niiden nivoutumisesta opetusharjoitteluun ja kolmanneksi heiltä tiedusteltiin näkemyksiä toteutuneesta opetusharjoittelusta ja siihen liittyvästä ohjauksesta. Opiskelijoista 33 vastasi lomakkeeseen ja opiskelijoista 10 puolestaan halusi antaa palautteensa mieluummin teemahaastattelun avulla. Opiskelijoissa oli myös 5 henkilöä, jotka eivät vastanneet kyselyyn tai tulleet sille vaihtoehtoiseen haastatteluun.

Opintotehtävistä erityisesti soveltavat ja esimerkiksi opetusharjoittelun käytäntöihin kytkettävät tehtävät koettiin mielekkäiksi, sen sijaan teoreettiseksi koetut tehtävät tuntuivat opiskelijoista vierailta.³ Useat opiskelijoista kritisoivat kuitenkin opintotehtävien määrää. Kaikkiaan opiskelijoiden kirjanpidon mukaan heille oli annettu kontaktiopetusvaiheen kuluessa runsaat 50 opintotehtävää.⁴ Avoimeen kyselyyn osallistuneista 33 opiskelijasta 17 totesi opintotehtäviä olleen määrällisesti liikaa tai todella runsaasti.

Esitetystä kritiikistä huolimatta toivat monet opiskelijoista opintojensa loppuvaiheen tuntemuksinaan esiin tyytyväisyytensä siihen, että heillä on mahdollisuus suhteellisen nopeasti valmistua luokanopettajan ammattiin. Opiskelujärjestelmän tiedostettiin olevan poikkeavan tavanomaiseen yliopistolliseen koulutukseen verrattuna ja mm. se, että aikaisemmat opinnot on koulutuksessa otettu korvaavuuksien muodossa joustavasti huomioon, sai opiskelijoilta kiitosta.

4.4 Päätösharjoittelu II ja mahdollisuus harjoitella "omassa luokassa"

Tässäpä sitä matkataan aamutuimaan halki syksyisen Suomen. Tällä kertaa koulu, jonne olemme matkalla, sijaitsee parin tunnin ajomatkan päässä Kokkolasta. Tunnit alkavat yhdeksältä, joten olemme lähteneet liikkeelle ennen seitsemää. Radion uutisissa todettiin, ettei Suomi osaa kiristää säästöistään huolimatta vyötään tarpeeksi. Mitäpä sitä tuohon sanoa. Lamapuheita ei viitsisi pahemmin enää kuunnella.

Vähitellen saavumme harjoittelupaikkakunnalle ja kaivamme esiin opiskelijan antamat ajo-ohjeet, joiden perusteella löydämme koululle vievän pienen kylätien. Saavumme päämääränämme olevalle pienelle kolmiopettajaiselle kyläkoululle varttia ennen oppituntien alkua. Tullessamme lapset leikkivät pihamaalla vilkkaasti. Leikki keskeytyy vain hetkiseksi, kun lapset ihmettelevät, keitä koululle on oikein tulossa. Niin, tässä me olemme, lehtori ja tutkija. Olemme saapuneet seuraamaan koululle omaluokkaharjoittelua suorittavaa opiskelijaa. (*Omaluokkaharjoittelu, tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

Opinnot eivät olleet kuitenkaan vielä loppuneet, vaan jo elokuussa pidettiin seuraavia ohjausistuntoja viimeisen harjoittelun osalta. Päätösharjoittelu II (4 opintoviikkoa) toteutettiin siis toisen opiskeluvuoden syksyllä varsinaisen kontaktiopetusvaiheen päätyttyä. Harjoittelu oli mahdollista suorittaa joko ohjaavan luokanopettajan ohjauksessa *Koskelan harjoittelukoulussa* 21.9.–23.10 välisenä aikana tai ns. omaluokkaharjoitteluna 21.9.–15.11. välisenä aikana. Kaikkiaan 29 opiskelijaa suorittivat päätösharjoittelu II:n omaluokkaharjoitteluna sekä 10 tavanomaiseen tapaan *Koskelan harjoittelukoulussa*. Loput kahdeksan opiskelijaa olivat omista pohjaopinnoistaan johtuen saaneet suoritettua harjoittelunsa loppuun jo keväällä.

³ Tältä osin opintotehtäviin liittyneet näkemykset ovat samansuuntaisia kuin eräissä suomalaisissa aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen monimuoto-opetushankkeissa etätehtävistä saadut kokemukset (Vento 1991, 82; Paananen 1992, 44–48).

⁴ Yksilöllisesti suoritettujen tehtävien määrä tosin vaihteli mm. korvaavuuksista ja henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta johtuen. Siinä kun joku kertoi tutkijalle tehneensä 60 opintotehtävää, joku toinen opiskelija sanoi hänellä tehtäviä olleen noin 40.

Koskelassa päättöharjoittelu toteutettiin siten, että kahden tai kolmen hengen opiskelijaryhmillä oli ensin yhteinen opetuksen suunnittelu- ja seuranta-viikko. Tämän jälkeen kullakin opiskelijalla oli ensin oma suunnitteluviikkonsa sekä tämän jälkeen oma opetusviikkonsa. Harjoittelu oli kunkin opiskelijan osalta kolmen viikon mittainen. Omaluokkaharjoittelu puolestaan edellytti vähintään lukukauden mittaisen opettajansijaisuuden hoitoa, vaikka siitäkin erotettiin oma harjoittelujaksonsa.

Päättöharjoittelun tavoitteena korostui kokonaisopetus ja erilaisten aihekokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus. Opetuksen suunnittelun osalta opiskelijoita pyrittiin ohjaamaan kohti pitkäkestoisten opetusjaksojen suunnittelua. Omaluokkaharjoittelussa tätä laajempaa suunnittelua vielä painotettiin ja omaluokkaharjoittelussa olleiden tulikin laatia vähintään yhden lukukauden mittainen lukukausisuunnitelma. Lisäksi harjoitteluun liittyi molemmilla tavoin toteutettuna jaksosuunnitelmien laadinta sekä päiväsuunnitelmien tekeminen niiden päivien osalta, jolloin harjoittelijoita oltiin tulossa seuraamaan. Päättöharjoittelun tavoitteissa kiinnitettiin huomiota myös koulun ja sen ympäristön väliseen yhteistyöhön. Työskentelystä opiskelijoiden tuli laatia harjoittelupäiväkirja.

Lehtoreiden ohjauksen lisäksi ohjausta antoivat *Koskelan harjoittelukoulussa* normaaliin tapaan harjoitteluluokkien ohjaavat luokanopettajat, joita tällä kertaa oli kaikkiaan neljä. Omaluokkaharjoitteluun liittyvä ohjaus järjestettiin puolestaan siten, että lehtoreiden ohjauksen lisäksi opiskelijoiden lähitueksi koulutettiin paikalliset tutorit, joiden hankkiminen oli opiskelijoiden omalla vastuulla. Tutoreiden toimenkuvaan ei ohjaavien luokanopettajien tapaan kuulunut opetustaidon arviointivelvollisuutta.

Omaluokkaharjoittelussa opiskelijat hajaantuivat hoitamaan harjoittelua eri puolille Suomea. Siten ohjausta antavat kolme lehtoria viettivät harjoittelun aikana suuren osan ajastaan matkustaen Kokkolan ja eri harjoittelupaikkakuntien välillä. Yleensä opiskelijat saivat opettajansijaisuuksia alaluokilta eli lähinnä luokka-asteilta 1–4. Yksi opiskelijoista toimi opettajana kuudennella luokalla. Siten omaluokkaharjoittelussa korostuivat alkuopetus ja yhdysluokkaopetus. Hieman vajaa puolet opiskelijoista toimi opettajina yhdysluokissa.⁵

Harjoittelun lomassa ja myös sen jälkeen harjoittelijat jatkoivat opintojensa tekemistä. Oli tosin opiskelijakohtaista, missä määrin heillä oli opintoja jäljellä. Joka tapauksessa useat tekivät syksyn 1992 ja kevään 1993 aikana edelleen erikoistumisopintoja kuvaamataidosta ja tekstiilitöistä. Yhtenäisenä kurssi ei

⁵ Tutkimuksen osalta keskityin omaluokkaharjoittelun seurantaan *Koskelan harjoittelukoulussa* toteutetun harjoittelun jäädessä nyt syrjään. Harjoittelun aikana liikuin eri ohjaavien lehtoreiden mukana seuraamassa omaluokkaharjoittelua kolmella eri koululla. Koulut oli valittu niin, että ne myös kooltaan edustivat erilaisia koulutyyppisiä, yhden koulun ollessa pieni kyläkoulu, toisen ollessa n. 10-opettajainen ala-aste ja suurimman koulun ollessa jo kymmeniä opettajia omaava suuri kaupunkikoulu. Harjoittelussa seurasin kaikkiaan yhdeksän eri oppituntia sekä ne ohjauskeskustelut, jotka näiden tuntien pohjalta käytiin. Tuntien ohella olin mukana myös niissä suunnittelu-, koulutus- ja ohjaustilanteissa, joita harjoitteluun liittyen toteutettiin. Näitä tilaisuuksia harjoittelun yhteydessä olikin melko runsaasti, koska kyseessä oli ensimmäistä kertaa toteutettava harjoittelukokeilu.

Tutkimusta varten minun oli myös mahdollista käyttää opiskelijoiden omaluokkaharjoittelua varten pitämiä harjoittelupäiväkirjoja. 29 opiskelijasta yksi ei tosin halunnut antaa harjoittelupäiväkirjaansa tutkijan käyttöön, joten kaikkiaan tutkimuksessa oli tarkasteltavana 28 harjoittelupäiväkirjaa.

tosin enää opetukseen tullut, sillä erikoistumisopinnot olivat valinnaisia ja molemmissa mainituissa erikoistumisryhmissä oli kyseisen vuosikurssin lisäksi myös muita erikoistujia. Erikoistumisopintojen ja pro gradu -tutkielmien lisäksi eräät opiskelijat tenttivät mm. kasvatustieteen syventävistä opinnoista jäljellä olevia kirjatenttejään. Suuri osa opiskelijoista oli suunnitellut opintonsa siten, että päättöharjoittelun päättyessä he saisivat tutkintonsa valmiiksi.

4.5 Juhlan ja valmistumisen aika

Chydenius-Instituutti vietti lauantaina viidettä kertaa kouluttamiensa opettajien valmistumisjuhlaa. Tilaisuudessa puhunut opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen kiitti Instituuttia sen tekemästä kehittämistyöstä.

"Kun opettajankoulutus on voimakkaan kehityksen alaisena, on tärkeää, että opetusministeriö ja oppilaitokset kokemustensa pohjalta suunnittelevat tulevaisuutta yhteistoimin. Oppilaitoksilta onkin odotettava omatoimisuutta. Tässä katsannossa haluan mainita erityisen kiitollisena sen kehittämis- ja suunnittelutyön, mitä Chydenius-Instituutissa on viime vuosina tehty. Kokkolassa on opettajien poikkeuskoulutus suunniteltu räätälintyönä aikuisopiskelijoille, joilla on sekä opintoja että työkokemusta takanaan."

"Kokkolan toteuttamassa monimuoto-opetuksessa on yhdistetty etäopetus ja 'campus-opiskelu' ja aikuisopiskelijan tausta on hyödynnetty opiskelussa. Pidän tätä nykyaikaisen koulutuspolitiikan kannalta erinomaisena", Numminen mainitsi. (*Uutisointia luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssin 1991–1993 valmistumisjuhlasta sanomalehti Keskipohjanmaassa 30.5.1993.*)

Chydenius-Instituutin kannalta kevään 1993 valmistumisjuhlaa pidettiin ristiriitaisissa tunnelmissa. Poikkeuskoulutuksen osalta oltiin tietoisia, että sitä oltiin valtakunnassa lakkauttamassa. Tulevaisuus näyttikin opettajankoulutuksen osalta epävarmalta uusista aikuiskoulutusta koskevista suunnitelmista huolimatta.

Opiskelijoiden osalta oli kuitenkin koittanut juhlan aika. Varsinaisen valmistumisjuhlan sijasta voidaan tosin puhua pikemminkin kurssijuhlasta, kaikki kun eivät olleet vielä saaneet tutkintoaan valmiiksi. Tutkintoja oli kuitenkin alkanut valmistua tasaiseen tahtiin. Ensimmäiset kolme tutkintoa olivat valmistuneet jo kesällä 1992 kontaktiopetusvaiheen jälkeen. Vuoden vaihteessa, syksyn viimeisen harjoittelun jälkeen tutkintoja oli valmistunut 27 kappaletta ja viimein juhlan koittaessa toukokuussa 1993, oli 42 opiskelijaa 47:stä saaneet tutkintonsa valmiiksi (ks. myös liite 1, kuvio 18). Opinnot olivat sujuneet tältä osin ripeästi, sillä tähänastisista poikkeuskoulutuskursseista opiskelutahti oli ollut tutkintojen valmistumisaikataulun osalta ripeintä. Eräänä syynä tiukka-tahtiseen opiskeluun lienee ollut mm. opettajien kiristynyt työtilanne, ja monet opiskelijoista kertoivatkin halunneensa saada tutkinnon valmiiksi mahdollisimman pian, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet työnhaussa. Viimeinen kurssin opiskelijoista sai tutkintonsa valmiiksi heinäkuussa 1994.

PROMENADI 3: TUTKIMUSTEHTÄVÄ KOHDENTUI OPETUSHARJOITTELUUN

Tutkimuksen eräänä metodisena lähtökohtana on ollut oletamus ongelmanasettelun hypoteesinomaisuudesta ja tutkimusasetelman vähitellen tapahtuvasta selkeytymisestä (luku 1.3). Tutkimuksessa kiinnitettiin alkuvaiheessa huomiota yleensä poikkeuskoulutuksen aikuiskoulutusluonteeseen ja siihen, miten aikuisopiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja elämänkokemus otetaan huomioon koulutuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Tätä väljää tavoitteenasettelua voi pitää tutkimusta ohjanneena lähtötilanteena, jota aineistonkeruun myötä lähdettiin täsmentämään ja selkiyttämään (vrt. Coe 1991). Kun tutkimustehtävä on saanut tutkimusprosessin kuluessa rajatumpia muotoja, voi kuvattua tehtävänasettelua pitää luonteeltaan vähitellen syrjään jääneenä tarkastelulähtökohtana.

Kurssin etenemistä koskevan kuvauksen ja erityisesti näiden promenadi-kuvausten tavoitteena on siten ollut mm. kuvata sitä muutosprosessia ja niitä perusteita, joiden kautta tutkimustehtävä on tarkentunut. Metodisena tavoitteena on ollut selvittää, mikä tutkittavassa tapauksessa on tutkimisen arvoista eli *mistä tutkimuksen kohteena olevassa tapauksessa oikeastaan on kyse* (vrt. Goffman 1986, 8; Wolcott 1990, 32). Kuten edellä on esitetty, saatujen kenttäkokemusten myötä tutkimuksellinen intressi katsottiin tarkoituksenmukaisesti keskittää opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen analysointiin. Tutkimuksen kannalta tarkasteltavana olevassa *tapauksessa katsottiin olevan siten keskeisesti kyse opetusharjoitteluun liittyvien kysymysten tarkastelusta ja tähän alueeseen jatkotyöskentelyä suuntaavat tutkimustehtävät tutkimuksen kuluessa myös tarkennettiin.*

Varsinainen kulminaatiopiste tutkimustehtävän täsmentymisessä oli ensimmäisten harjoittelujaksojen seurannasta ja opiskelijoiden kanssa käydyistä keskusteluista saadut kokemukset. Osaltaan keskittyminen opetusharjoitteluun kytkeytyi myös alkuperäiseen aikuiskoulutuksen luonnetta koskevaan asetelmaan. Kun tutkimuksen yleisenä lähtökohtana oli, miten opiskelijoiden lähtökohdat otetaan huomioon koulutuksessa ja opetuksen suunnittelussa sekä mis-

sä määrin heillä on mahdollisuus itse vaikuttaa esimerkiksi koulutuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja menetelmiin, nosti nähdäkseni juuri harjoittelu tässä suhteessa opiskelijoissa esiin voimakkaimmat reaktiot sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä (vrt. Hakala 1994, 93–94).¹

Tutkimuksen tehtävänasettelun täsmentyessä reflektiivisyyden käsite näytti edelleenkin käyttökelpoiselta. Reflektiivisyyden käsitteen myötä opettajan työssä korostuu omakohtaisen, kriittisen ja tiedostavan suhteen ottaminen omaa opetustyötä ohjaaviin lähtökohtiin. Tästä näkökulmasta koulutusorganisaation tehtävänä on mahdollistaa opiskelijoiden reflektoivaa ja itsekriittistä ajattelua tukeva harjoitteluympäristö. Kuten Papoulia-Tzelepi (1996) ilmaisee, opetusharjoittelun tehtävänä on siten tukea opettajaksi opiskelevien reflektiivistä suhtautumista opetusta ja kasvatusta koskeviin kysymyksiin.

Siten opetusharjoittelua koskevat organisatoriset järjestelyt samoin kuin varsinainen harjoittelun ohjausprosessikin ovat keskeisessä asemassa pohdittaessa, miten opetusharjoittelu on edesauttamassa kunkin opiskelijan omaaman käyttöteorian kehittymistä. Ohjausprosessin näkökulmasta opetusharjoittelussa voi katsoa olevan kyse lähinnä siitä, millainen enemmän tai vähemmän tiedostettu näkemys on antamassa suuntaa opetusharjoittelun ohjausprosessille sekä siitä, millaisiksi ohjaajan ja harjoittelijan roolit harjoittelussa ja siihen liittyvässä ohjauksessa mielletään. Mikäli ohjauksen lähtökohtana pidetään ajatusta opiskelijan oman käyttöteorian kehittymistä, on oletettavaa, että myös ohjaussuhteessa on pyrkimyksenä auttaa ohjattavaa tiedostamaan omat koulutustarpeensa sekä tukea kriittistä ja problematisoivaa asennoitumista opetukseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin. Tässä suhteessa kyse on myös opiskelijan ohjaamisesta omien näkemysten ja toimintamallien itsearviointiin. (Vrt. Blomberg 1990, 35–37; Buitink 1993; Rodrigues 1993).

Edellisen pohjalta opetusharjoittelua koskeva tutkimustehtävä voidaan kiteyttää kysymykseen, *miten opiskelijat kokevat opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen*. Tässä tarkastelussa hyödynnetään samalla reflektioteoreettista viitekehystä arvioitaessa, miten harjoittelu on opiskelijoiden kokemusten valossa tukemassa opetustyötä koskevan käyttöteorian ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä. Opiskelijoiden esittämiä näkemyksiä harjoittelusta ja harjoittelun ohjauksesta tulkitaan siten reflektiivisen ajattelun edistämisen kontekstissa.

¹ Opetusharjoitteluun kohdistunutta tutkimusta ovat Suomessa tehty viime vuosina melko runsaasti. Teoreettisella tasolla opetusharjoittelua koskeviin kysymyksiin ovat perehtyneet mm. Blomberg (1990), Havas (1991) sekä Krokfors (1991). Aho (1989) ja Korpinen (1987, 1990) puolestaan ovat tarkastelleet opettajan minäkäsityksen kehittymistä opettajankoulutuksessa ja mm. opetusharjoittelussa sekä Heikkilä-Laakso (1995) opiskelijoiden erilaisten opettajapersoonallisuuden ilmenemistä mm. opetusharjoittelun aikana. Kalaojan ja Pikkaraisen (1993, 1995), Laurialan (1995), Kiviniemen (1995) sekä Atjosen (1995a, 1995b, 1996) tutkimuksissa on tarkasteltu opettajaksi kasvua ja tämän kasvun ohjaamista erilaisissa harjoittelukonteksteissa; työharjoittelussa, Montessori-luokassa sekä didaktisessa prosessilaboratoriossa. Opetusharjoittelun ohjauksen kysymyksiin ovat keskittyneet edellä mainittujen tutkimusten ohella etenkin Ojasen (1990), Heikkisen (1996b) ja Krokforsin (1997) tutkimukset. Kun tässä tutkimuksessa ohjaussuhteen tarkastelussa korostuu erityisesti opiskelijoiden näkökulma, tulkitsee Ojanen opetusharjoittelua harjoittelunohjaajien näkökulmasta käsin. Myös Krokforsin ohjauskeskustelun luonnetta ja ohjauskeskusteluun liittyviä toimintamalleja analysoivassa tutkimuksessa painopiste on ohjaajan näkökulmassa. Heikkisen tutkimuksessa keskitytään puolestaan ohjauksen dialogisen luonteen analysointiin. (Aiemmistä tutkimuksista, ks. myös Krokfors 1997, 65–71)

Tutkimuksen taustaosuudessa reflektion käsitteen esitettiin korostavan mm. oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittisen analysoinnin merkitystä. Reflektion valossa opettajan ammatillinen kehittyminen nähdään prosessina, jossa ammatilliseen kasvuun ja tiedon prosessointiin liittyy teoreettisuuden ja käytännöllisyyden sekä toisaalta käytännön kokeilemisen ja reflektiivisen havainnoinnin vuorovaikutteisuus. Reflektiokäsitteen myötä painotuu siten oppijan aktiivisen roolin merkitys tiedon konstruoinnissa. Kun tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetusharjoittelua ja ohjausjärjestelyitä, tarjoavat mainitut reflektiokäsitteen ulottuvuudet perustaa arvioida, miten harjoittelujärjestelyiden avulla tuetaan opiskelijoiden aktiivista roolia harjoittelussa ja miten heitä oman käyttäteoreettisen tietonsa omaksujana ja prosessoijana ohjataan.

Tältä osin tutkimuksella on siten liittymäkohtia siihen tutkimusperinteeseen, joka liittyy opettajan/opettajaopiskelijan ajattelun ja ammatillisen kehittymisen arviointiin. Tämänkaltainen näkökulma on ollut viime vuosina yhä enenevässä määrin kiinnostuksen kohteena myös Suomessa (esim. Järvinen 1990; Hakala 1992; Niemi 1992, Ojanen 1993c; Kosunen 1994; Törnberg 1994; Atjonen 1995b; Lauriala 1995; Niemi 1995; Niemi & Kohonen 1995; Atjonen 1996; Ojanen 1996b; Krokfors 1997; Patrikainen 1997). Tarkasteltavaksi tulee tämänkaltaisessa perinteessä usein paitsi opettajan ammatillisen ajattelun kehittymisen arviointi, myös se, miten opettajankoulutuksen ja ohjauksen avulla voidaan edistää opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun kehittymistä.²

On kuitenkin huomattava, että tässä tutkimuksessa ei ensisijaisesti tarkastella, miten opiskelijoiden käyttäteoreettinen tieto tai heidän ammatillinen ajattelunsa kehittyä harjoittelun kuluessa. Tutkimuksessa ei ole myöskään kehitelty erityistä reflektiiviseen oppimiskäsitykseen tukeutuvaa koulutusohjelmaa, jonka toteutumista tai tehokkuutta suhteessa opiskelijoiden didaktisen ajattelun kehittymiseen pyrittäisiin arvioimaan.

Pikemminkin reflektio tarjoaa käsitteellistä perustaa, jonka valossa harjoittelujärjestelyitä ja opettajankoulutuksen toteutunutta käytäntöä voidaan arvioida ja käsitteellistää.³ Tutkimuskohteena ei siis ensisijaisesti ole opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen edistymisen tarkastelu, pikemminkin tutkimuk-

² Myös kansainvälisesti tutkimuksissa on kiinnitetty runsaasti huomiota opettajien/opettajaopiskelijoiden ajattelun ja ammatillisen kehittymisen arviointiin (Clark & Lampert 1986; Bolin 1988; Buchmann 1990; Calderhead 1990; Elbaz 1991; Adler 1993; Buitink 1993; Keiny 1994; Hatton & Smith 1995). Toisissa tutkimuksissa on myös kehitelty opettajankoulutusta ja opettajankoulutusohjelmia, jossa tutkimuksellisin interventioin pyritään edistämään opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun kehittymistä (ks. Zeichner & Liston 1987; Korthagen 1992; Sherman 1993; Brubacher, Case & Reagan 1994; Lundberg & Fawver 1994; Fransic 1995). Monissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti ohjauksen merkitystä didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittämisessä (Pugasch & Johnson 1990; Boydell 1991; Jeans 1993; McDermott, Gormley, Rothenberg & Hammer 1995; O'Donoghue & Brooker 1996). Tämänkaltainen suuntautuminen opiskelijoiden ja opettajien ajatteluprosessien sekä näiden ajatteluprosessien aktivoimisen ja ohjauksen tutkimukseen on läheisessä suhteessa niihin kasvatustieteellisiin virtauksiin, joissa korostetaan opettajan ajattelun (teacher thinking), opettajan käyttäteorian (practical knowledge, practical theories, craft knowledge) tai tutkivan opettajan (teacher-as-researcher) merkitystä opetustyön perustana (esim. Clark 1988; Elliott 1990; Elbaz 1991; Törnberg 1994; Atjonen 1995b, 4, 67–70; Elliott & Sarland 1995; Bengtsson 1995; Korpinen 1996).

³ Tutkimus on siis kohdentunut tietyn luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssin koko kontaktiopetusvaiheen arviointiin. Vastaavantapaisen yhden vuosiluokan seuranta tutkimuksen on Helsingissä toteuttanut Kari Uusikylä (1983, 1990) sekä Rauman opettajankoulutuslaitoksessa Sirkku Aho (1986), joskin opetusharjoittelun lisäksi heidän tarkasteluissaan on mukana myös muita opettajankoulutukseen liittyviä ulottuvuuksia.

sessä tarkastellaan harjoittelujärjestelyitä reflektiokäsitteen valossa. Käsitteen on katsottu tarjoavan moderniin oppimiskäsitykseen liittyvän tarkasteluperspektiivin, joka auttaa tutkijaa analysoimaan ja evaluoimaan tutkittavana olleeseen opetusharjoitteluun liittyviä piirteitä.

Jatkossa opetusharjoittelua analysoidaan myös toisesta tulkintakehyksestä käsin. Opetusharjoittelua koskeneen aineiston valossa ilmeni, että harjoittelua ei koeta pelkästään opettajana kehittymisen ja opettajaksi harjoittelemisen näkökulmista käsin. Harjoittelun kuluessa opiskelijat eivät näyttäneet olevan pelkästään oppilaiden opettajia tai opettajaharjoittelijoita, jotka pyrkivät kehittämään omaa opetusnäkemystään. Harjoittelutilanteessa myös tietoisuus ohjaajien intresseistä tai opetusnäkemyksistä näytti osaltaan vaikuttavan opiskelijoiden tulkintoihin ja harjoittelun toteutumiseen. Siten opiskelijat saattoivat kokea harjoittelun edellyttävän tiettyä suorituskeskeisyyttä ja esityksenomaisuutta.

Kokemuksellisesti harjoittelu näytti opiskelijoiden näkökulmasta hyvin monikerroksiselta ilmiöltä. Opetusharjoittelu kätkee sisäänsä siten muitakin merkityksiä kuin harjoittelun ja opettajaksi kasvun ulottuvuuden. Tältä osin tutkimustehtävänä on tarkastella, *millaisia tulkinmallisia kerrostumia opetusharjoitteluun harjoittelijoiden perspektiivistä tarkasteltuna liittyy ja mistä opetusharjoittelusta näiden näkökulmien valossa on oikein kyse*. Teoreettista ja aineiston analyysiä palvelevaa tukea löysin tämänkaltaiseen kokemusten tarkasteluun Erving Goffmanin kehysanalyttisestä näkemyksestä (ks. promenadiluku 5), jossa tilanteeseen liittyvien tulkintojen monikerroksisuus tulee selkeästi esille.

Kun tässä tutkimuksessa keskeiseksi tulee opetusharjoittelun tarkastelu goffmanilaisesta viitekehyksestä käsin, voinee tutkimuksen juuri tältä osin arvioida tuovan uudentyyppistä näkökulmaa opetusharjoittelua koskevaan tutkimukseen. Kun tutkimuksessa tarkastellaan esimerkiksi erilaisten harhauttavien tulkintaulottuvuuksien olemassaoloa, tilanteita, jossa harjoittelu koetaan olemukseltaan koulutodellisuudelle vieraana, ohjaajia tyydyttävien näytösten esittämisenä, ei tutkimus tässä suhteessa siirry kuitenkaan täysin vieraaseen ulottuvuuteen. Pikemminkin merkkejä vastaavista opiskelijoiden kokemuksista on löydettävissä niin ulkolaisista (Vedder & Bannik 1988; Boydell 1991; Katz & Raths 1992; Johnston 1994; McDermott, Gormley, Rothenberg & Hammer 1995; O'Donoghue & Brooker 1996) kuin useista suomalaisistakin tutkimuksista aina Hytösen (1973, 52–55) tutkimuksesta lähtien (ks. myös esim. Lahdes 1987, 58; Kiiveri 1989, 88; Määttä 1989, 139–140, 251–253; Uusikylä 1990, 114–127; Niemi 1995, 84; Heikkinen 1996b; Räisänen 1996, 88). Tarkasteltavana oleva ilmiö ei käsittäkseni ole siis sinänsä jäänyt aiemmin huomaamatta. Tarkastelun päänäkökulmat ovat kuitenkin esimerkiksi edellä kuvatuissa suomalaistutkimuksissa kohdentuneet toisaalle. Tässä tutkimuksessa puolestaan on pyritty paneutumaan perusteellisemmin juuri sen dynamiikan selvittelyyn, jolla harjoittelu saa opiskelijoiden kokemuksissa muitakin tulkintaulottuvuuksia kuin opettamisen ja opettajaksi harjoittelun ulottuvuudet. Tässä mielessä tutkimuksen painopiste on erityisesti raporttiosuudessa IV, jossa opetusharjoittelua koskevaa tutkimusaineistoani käsitteellistetään goffmanilaisesta viitekehyksestä käsin.

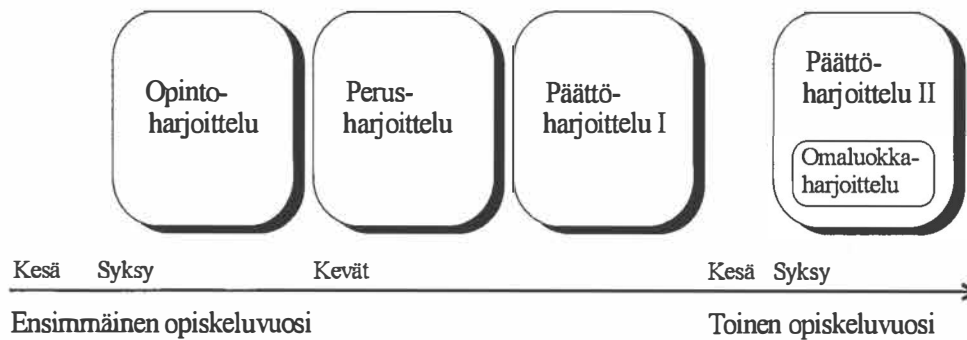
III AIKUISOPISKELIJOIDEN NÄKEMYKSIÄ OPETUSHARJOITTELUSTA JA SEN OHJAUksesta

PROMENADI 4: TUTKIMUKSEN KOHTEENA OLEVA HARJOITTELUKOKONAISUUS

Tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi tulivat siis yleensä opetusharjoittelu ja harjoitteluun liittyvät opiskelijoiden kokemukset. Kaikkiaan Instituutissa järjestettyä poikkeuskoulutusta on voinut pitää hyvinkin harjoittelupainotteisena, sillä puolentoista vuoden sisällä opiskelijoilla oli opetusharjoittelua kaikkiaan 20 opintoviikkoa. Tässä mielessä opetusharjoittelua voi pitää luokanopettajien poikkeuskoulutuksen keskeisenä elementtinä. Harjoittelu koostui tutkitun kurssin osalta kenttäharjoittelusta, opintoharjoittelusta, perusharjoittelusta sekä päättöharjoittelu I:stä ja II:sta (ks. kuvio 4).

Tutkimuksen jatkotarkasteluissa kiinnitetään huomiota erityisesti *harjoittelukouluolosuhteissa tapahtuneisiin harjoittelujaksoihin*, opintoharjoitteluun, perusharjoitteluun, päättöharjoittelu I:een sekä osittain päättöharjoittelu II:een. Selkeästi kenttäkoulujen olosuhteissa Instituutin järjestämistä harjoittelujaksoista puolestaan järjestettiin kenttäharjoittelu ja omaluokkaharjoittelu. Nämä harjoittelujaksot on rajattu tämän raportin ulkopuolelle, joskin olen tarkastellut omaluokkaharjoitteluun liittyviä kokemuksia erikseen toisaalla (Kiviniemi 1995).

Tutkimusprojektista ilmestyneiden raporttien voi siten katsoa täydentävän toisiaan. Omaluokkaharjoittelua koskevassa raportissa tarkastellaan har-



KUVIO 4 Opetusharjoittelujaksojen ajoittuminen poikkeuskoulutuksessa vuosikursilla 1991-1993¹

joitteluun ja harjoittelun ohjaukseen liittyviä kokemuksia olosuhteissa, jossa opiskelijoilla on tavallisesti ollut vastuu oman luokan opetuksesta koko lukuvuoden ajan. Opiskelija on siten suhteellisen autonomisesti hoitanut omaa opetustyötään, johon kuitenkin on samalla liittynyt oma ohjauksensa ja opetukseen liittyvät suunnittelutehtävänsä. Tässä raportissa puolestaan tarkastelun keskittyessä harjoittelukouluolosuhteisiin, tarkasteltavaksi tulee, miten opiskelijat kokevat harjoittelun ja harjoittelun ohjauksen silloin, kun harjoittelu tapahtuu ohjatuissa olosuhteissa, ohjaavan luokanopettajan luokassa.

Tarkastelun kohdentuessa opetusharjoitteluun on todettava, että olosuhteiltaan Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksessa toteutettava harjoittelu poikkeaa eri yliopistojen opettajankoulutuslaitosten järjestämästä opetusharjoittelusta. *Varsinaista normaalikoulua ja siihen liittyviä tutkimus- ja kehittämisvelvoitteita omaavaa harjoittelukoulua Kokkolassa ei ole, vaan opetusharjoittelu on toteutettu kaupungin eri ala-asteilla.* Itseasiassa perinteisten harjoittelukoulun ja kenttäkoulun käsitteet menettävät Chydenius-Instituutin olosuhteissa osittain merkitystään, koska tavallaan kaikki harjoittelu tapahtuu kunnallisissa kenttäkouluissa.

Toisaalta harjoittelun voi kuitenkin katsoa tapahtuvan myös harjoittelukoulunomaisissa olosuhteissa. Useat Kokkolan kaupungin ala-asteen kouluista ovat toimineet Instituutin harjoittelukouluina jo vuosia. Yksi ala-asteen oppilaitoksista, jota tässä tutkielmassa kutsutaan *Koskelan harjoittelukouluksi*, on myös erityisesti keskittynyt opetusharjoittelun järjestämiseen. *Koskelaa* voikin luonnehtia Chydenius-Instituutin omaksi harjoittelukouluksi. Kyseisessä koulussa on toteutettu useita eri harjoittelujaksoja vuosittain, eli perusharjoittelu sekä päättöharjoittelut I ja II. *Koskela* on myös toiminut harjoittelukouluna poikkeuskoulutuksen alkuvaiheista lähtien ja vähitellen luokanopettajille on kertynyt yhä enemmän ohjauskokemusta. Sijainniltaan *Koskela* on lähellä Chydenius-Instituuttia ja *Koskelassa* järjestettävään harjoitteluun liittyykin sekä luokanopettajien että Chydenius-Instituutin lehtoreiden ohjaus. Vastaavasti myös opintoharjoittelu on toteutettu vuosittain kolmella tai neljällä Kokkolan ala-asteen koululla ja niihin on liittynyt *Koskelassa* järjestetyn harjoittelun tapaan sekä luokanopettajien ja Instituutin lehtoreiden ohjausta.

Tarkemmin eri harjoittelujaksojen ominaispiirteistä samoin kuin niihin liittyneistä aineistonkeruun muodoista on kerrottu raportin luvuissa 3.2, 3.3,

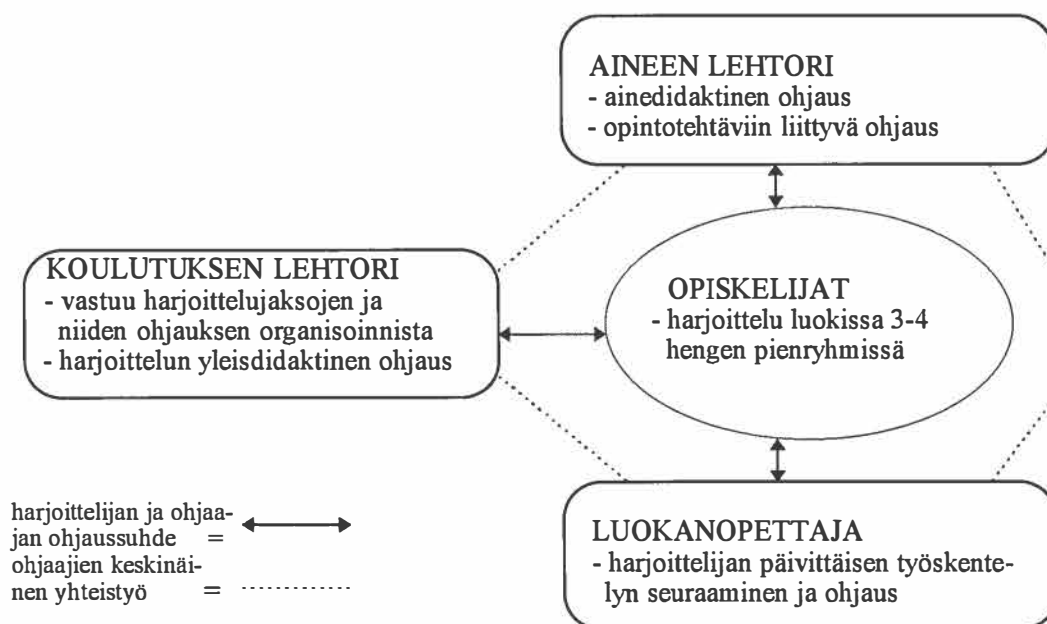
¹ Kuviossa esitettyjen harjoittelujaksojen lisäksi opiskelijat suorittavat myös ns. kenttäharjoittelun oman aikataulunsa mukaisesti.

3.4, 4.2 ja 4.4. Siten harjoittelukohtaisiin ominaispiirteisiin ei tässä vaiheessa enää yksityiskohtaisesti palata.

Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta koulutuksessa olleen perustavana ajatuksena, että opiskelija eri harjoittelujaksojen kuluessa tottuisi vähitellen yhä laajempien opetuskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen. Esimerkiksi koulutuksen alkuvaiheessa toteutetussa opintoharjoittelussa opiskelijoilta on edellytetty lähinnä yksittäisten tuntien hallintaa kun taas viimeiseksi toteutetussa päättöharjoittelu II:ssa puolestaan lähtökohtana on ollut laajempiin opetusjaksoihin ja opetuskokonaisuuksiin liittyvä harjoittelu. Harjoittelujaksojen aikana on pyritty myös siihen, että kukin opiskelija saisi harjoittelukokemusta eri luokka-asteilta. Yksittäisen opiskelijan opettavana ollut luokka-aste on siten vaihtunut harjoittelujaksosta toiseen siirryttäessä.

Erityispiirteinä järjestettävään opetusharjoitteluun on liittynyt harjoittelukäytäntöihin sovellettavat opintotehtävät sekä samanaikaisopetus, jotka molemmat ovat korostuneet erityisesti opintoharjoittelussa. Jossain määrin sekä samanaikaisopetusta että harjoitteluun sovellettavia opintotehtäviä on saattanut ilmetä myös muiden harjoittelujaksojen yhteydessä. Koulutuksen keskeiset periaatteet, opintotehtävät ja opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen pienryhmissä, saavat opetusharjoittelun yhteydessä siten uuden tarkastelu-ulottuvuuden.

Harjoittelun ohjauksen osalta opiskelijat oli eri harjoittelujaksoissa jaettu kolmeen tai neljään perusryhmään, vastuulehtoreiden antaessa näille ryhmille yleisempää harjoittelujaksoihin liittyvää ohjausta. Edelleen opiskelijat toimivat eri harjoitteluissa kolmen tai neljän hengen harjoitteluryhmissä, koulutuksen lehtoreiden antaessa heille lähinnä suunnitteluun liittyvää ohjausta ja arvioi-
dessa joitakin pidettyjä oppitunteja. Ohjaavat luokanopettajat puolestaan vastasivat näiden harjoitteluluokissa toimivien pienryhmien päivittäisen opetus-



KUVIO 5 Opetusharjoittelun ohjauksen organisointi Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksessa

työn ohjauksesta.² Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus saada ohjausta Instituutissa työskenteleviltä käsityön, kuvaamataidon ja liikunnan lehtoreilta. Opintoharjoittelun yhteydessä myös talon ulkopuoliset tuntiopettajat saattoivat antaa opetettavien aineiden opintotehtäviin liittyvää ohjausta. Kaikkiaan voidaan luonnehtia, että Instituutin lehtorikunta vastasi siten harjoittelu- ja ohjausjärjestelyiden organisoinnista sekä yleis- ja ainedidaktisesta ohjauksesta kun taas harjoittelijoiden jokapäiväinen ohjaustyö oli koulujen ohjaavien opettajien vastuulla. (Ks. kuvio 5.)

Jatkotarkastelun lähtökohdat

Aiemmin kuvattiin tutkimustehtävän tarkentuvan mm. kysymykseen, miten opiskelijat kokevat opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen. Tässä tarkastelussa katsottiin opetustyötä koskevan käyttöteorian ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä koskevan viitekehyksen olevan edelleen käyttökelpoinen analysoinnin apuväline.

Jatkossa tuodaan esille niitä yleisempiä opetusharjoittelun ja ohjausprosessin luonteeseen liittyviä teemoja, jotka tutkimusaineistosta ovat analysoinnin myötä nousseet esiin. Tarkasteltavaksi tulee siten sekä opetusharjoittelun organisatoriset järjestelyt että itse ohjausprosessin luonne. Samalla tarkastellaan, miten opetusharjoittelu tukee opiskelijoiden kokemusten mukaan opetustyötä koskevan käyttöteorian ja reflektiivisen ajattelun kehittymistä ja mitkä seikat harjoittelussa ja ohjaussuhteessa ovat niitä kriittisiä kohtia, jotka harjoittelijoiden mukaan ovat edistämässä tai ehkäisemässä tällaisen ajattelun kehittymistä.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan toisaalta, millainen koulutuksen esille tuoma yleinen tavoitteenasettelu harjoittelua on leimaamassa harjoitteluun valmistauduttaessa (luku 5). Edelleen raportissa tarkastellaan lähemmin sitä, miten opiskelijat kokevat opetusharjoitteluun (luku 6) ja harjoittelun ohjaukseen (luku 7) liittyvät ominaispiirteet oman opetusta koskevan oppimisensa tukena. Jos luvun viisi tarkastelua voi kuvata eräänlaiseksi koulutuksessa vallinneen harjoitteluidealismin tarkasteluksi, kuvastavat nämä luvut puolestaan opiskelijoiden näkemyksiä harjoittelun käytännön toteutumisesta. Samalla tarkastelun kohteeksi tulevat ne seikat, jotka opiskelijat ovat kokeneet oman opettajana kehittymisensä ja myös oman käyttöteoreettisen ajattelunsa kannalta myönteisinä seikkoina sekä piirteet, joissa harjoittelijat ovat kokeneet olevan kehittämisen ja kritiikin varaa. Päälukujen lopussa (luvut 5.3, 6, 7 ja 7.4) tuloksia vedetään lyhyesti yhteen pyrittäessä tarkastelemaan, miten esiin piirtyneet opiskelijoiden kokemukset ovat suhteessa mainitunkaltaiseen reflektiiviseen harjoittelu- ja harjoittelunohjausnäkemykseen.

² Ohjaavien luokanopettajien määrä vaihteli eri harjoittelujaksoissa kahdestatoista kuuteentoista ohjaajaan. Tosin syksyllä toteutetun päättöharjoittelu II:n osalta ohjaajien määrä oli vähäisempi suurimman osan opiskelijoista suorittaessa harjoittelun omaluokkaharjoitteluna. *Koskelan harjoittelukoulussa* kymmenen opiskelijan suorittaman päättöharjoittelu II:n ohjauksesta vastasi yksi lehtori ja neljä ohjaavaa luokanopettajaa.

5 VALMISTAUTUKAA, HARJOITTELU ALKAA

5.1 Valmistautumista opetusharjoittelijoiden opintoluotsaukseen

Ennen opetusharjoittelun alkua sekä ohjaajat että opiskelijat orientoituivat varsinaiseen opetusharjoitteluun, tuntien pitämiseen ja harjoittelun ohjaukseen. Ohjaajat pitivät keskinäisiä suunnittelupalavereitaan ja kokoontumisissa pyrittiin sopimaan ohjaukseen liittyvistä yhteisistä linjauksista. Samoin opiskelijoita orientoitiin kunkin harjoittelujakson alussa kyseisen harjoittelujakson ominaispiirteisiin ohjaavien luokanopettajien ja Instituutin didaktikkojen toimesta. Näiden palaverien ja ohjaustilanteiden merkitys tämän tutkimuksen kannalta voi katsoa olevan siinä, että ne kertovat niistä ihanteista ja tavoitteista, joita harjoittelulle ja opiskelijoiden ohjaustyölle on asetettu.

Kun kouluttajat kouluttautuvat

Instituutissa lehtoreina, tuntiopettajina ja ohjaavina opettajina työskentelevät ovat kokoontuneet kolmanteen ja viimeiseen "monimuoto-opetus opettajankoulutuksessa"-kurssin lähiovetusjaksoon. Ohjaavista opettajista on paikalla niin *Koskelan harjoittelukoulussa* kuin opintoharjoittelussakin ohjaajina toimivia opettajia. Tämän lähiovetusjakson keskeisenä teemana on erityisesti opetusharjoittelun ohjaajana kehittyminen, mistä alustuksen pitää pitkäaikaisen ohjauskokemuksen Jyväskylän normaalkoulusta omaava lehtori *Olavi Ohjaaja*.

Ohjaajan roolia pohtiessaan *Olavi* toteaa, että harjoittelun ohjaaja voidaan mieltää esimerkiksi eräänlaiseksi laivan luotsiksi. Ohjaaja ei ole siten mikään oikean mallin antaja. Ajateltaessa poikkeuskoulutuksen opiskelijoita, voidaan katsoa että heilläkin on jo kokemuspohjaa laivalla matkustamisesta. Nyt harjoittelun aikana kanssamatkustajia ja laivaa ei kuitenkaan tunneta. Näiden osalta juuri opetusharjoittelun ohjaajalla on tietoa ja tietämystä, painottaa *Olavi*. Hän korostaa, miten ohjaaja antaa harjoittelijan itse valita omat laivareittinsä, vaikka ohjaaja tietääkin monta turvallista reittiä. Toisaalta opintoluotsi tuntee myös karikot, joita hän auttaa opiskelijoita välttämään.

Aforistisen johdantonsa jälkeen *Olavi* esittelee vastaavia näkemyksiä myös hie-
man pedagogisemmasta näkökulmasta mm. Zeichneriin viitaten. Hän korostaa oh-
jaajan roolia kannustajana ja vaihtoehtojen luojana. Nykyisin korostetaan opettajan
persoonallisen ajattelun kehittymistä ja reflektiivisen sekä omaa työtään kehittävän
opettajan näkökulmaa myös opetusharjoittelun yhteydessä perinteisemmän kisälli-
mestari -ajattelun sijasta, kertoo *Olavi*. Siten harjoitteluun liittyvää oppimisprosessia
voi luonnehtia mallioppimisen sijasta ammatilliseksi itsenäistymiseksi. Samalla
myös ohjaajan roolia voi luonnehtia suoran vaikuttamisen sijasta ohjattavan oman
pohdinnan tukemiseksi. Alustuksen jälkeen kurssin osallistujat jakaantuvat ryhmiin
pohtimaan mm. opintoharjoitteluun ja harjoittelunohjaukseen liittyviä kysymyksiä.
(*Opintoluotseiksi kouluttautumassa, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Kokkolassa järjestettävässä opetusharjoittelussa ohjauksesta vastaavat mm. ta-
vallisissa ala-asteen kouluissa opettajina toimivat luokanopettajat. Ohjausko-
kemusta näille opettajille ei ole kertynyt ennen poikkeuskoulutuksen alkamista.
Tämä lienee perussyy myös siihen, että ohjaajien koulutukseen on haluttu
kiinnittää erityistä huomiota. Lukuvuoden 1991–1992 aikana poikkeuskoulu-
tuksen kanssa tekemisissä olleille tuntiopettajille, ohjaaville opettajille ja myös
Instituutin omalle lehtorikunnalle järjestettiin kouluttajakoulutusta, jonka tar-
koituksena oli perehdyttää opettajakuntaa Kokkolan koulutuksen erityispiir-
teisiin. Koulutus koostui kolmesta eri lähiopetusjaksosta sekä koulutukseen
osallistuville jätetyistä väli- tai etätehtävistä. Lähikoulutusjaksojen aikana pe-
rehdyttiin yleisemmin monimuoto-opetuksen ja itseohjautuvan oppimisen
piirteisiin sekä aikuisten ohjauksen problematiikkaan. Samoin perehdyttiin
myös Kokkolan koulutuksessa toteutettavien opintoharjoittelun ja opintotehtä-
vien ominaispiirteisiin ja tavoitteisiin. Kolmannen lähikoulutusjakson keskeise-
nä teemana oli erityisesti opetusharjoittelun ohjaus.

Sinänsä, kuten edellä oleva tutkimuspäiväkirjan ote kuvaa, koulutuksessa
tuli esille moderni käsitys ohjaajan roolista opiskelijan reflektiivisen ja työtään
kehittävän opettajuuden tukemisesta. Kouluttajakoulutuksessa harjoittelunoh-
jaajia haluttiin ohjata näkemään työnsä nimenomaan harjoittelijan oppimispro-
sessin tukijana. Ohjaaja nähtiin eräänlaisena luotsina, joka antaa opiskelijan
valita omat laivareittinsä, mutta myös auttaa väistämään reitin varrella olevia
karikoita. Keskusteluissa todettiin useaan otteeseen opiskelijoiden myös olevan
opettajankokemusta omaavia aikuisia, mikä tulisi pyrkiä ottamaan huomioon
myös itse ohjausprosessissa.

Harjoittelujaksojen yhteisten peruslinjojen hahmottamista

Siinä missä edellä mainitun kouluttajakoulutuksen voi katsoa olleen eräänlaista
yleisempää valmentautumista esimerkiksi opetusharjoittelun ohjaajan työhön,
valmistautuivat harjoittelun ohjaajat luonnollisesti erikseen kuhunkin harjoitte-
luun. Instituutin lehtorikunnan yhteisissä keskusteluissa keskusteltiin mm.
harjoittelun ohjauskäytännöistä, opiskelijoiden laatimien suunnitelmien luon-
teesta sekä harjoitteluun liittyvistä erityispiirteistä ja etsittiin yhteistä linjaa
erilaisiin käytännön kysymyksiin. Tämä oli tärkeää mm. siksi, että eri harjoitte-
lumuodoissa opiskelijat oli jaettu kolmeen tai neljään eri ryhmään, joiden oh-
jauksesta vastasivat eri lehtorit. Tiettyjen käytännön seikkojen suhteen ohjauk-
sen tuli kuitenkin olla yhtenäistä. Koska harjoitteluissa tietty kokonaisorgani-

sointi oli pääasiassa Instituutin oman lehtorikunnan vastuulla, käsiteltiin lehtoreiden yhteisissä palaverissa myös sitä, miten koulujen ohjaajia informoitaisiin harjoitteluun liittyvistä lähtökohdista ja millaisia yhteisiä suunnittelutilaisuuksia heidän kanssaan tulisi käydä. Tältä osin Instituutin koordinoitivastuu painottui erityisesti opintoharjoittelun ja omaluokkaharjoittelun yhteydessä, joissa harjoittelu toteutettiin useilla eri kouluilla.

Instituutti järjestää opintoharjoittelun suunnittelu- ja ohjauspalaverin sekä ohjaaville luokanopettajille että luokanopettajaopiskelijoille. Aluksi läsnä ovat vain ohjaavat opettajat. Tilanteessa syntyy keskustelua erityisesti oppituntien seurannasta. Eräs opettajista epäilee, kuuluuko harjoitteluun liikaa oppituntien seuranta varsinaisen harjoittelun sijasta. Lehtorit korostavat opettajille, että kyse ei tule olla niinkään passiivisesta kuuntelemisesta, vaan pikemminkin aktiivisesta opetuksen seurannasta, jonka tavoitteena opiskelijoilla on mm. luokkaan ja sen oppilaisiin tutustuminen.

Tämän pienen alkukeskustelun jälkeen päätetään, että nyt opiskelijatkin voidaan ottaa mukaan palaveriin. "Otetaanpa sitten rahvas sisään", toteaa tilannetta johtava lehtori, mikä saa läsnäolijat naurahtamaan. Opiskelijat saapuvat saliin ja yhteinen perehtyminen opintoharjoitteluun voidaan nyt aloittaa. Eräs lehtoreista kuvailee tarkemmin harjoittelun luonnetta ja kertoo mm. eri oppiaineissa annetuista opintotehtävistä, joita opiskelijoiden tulisi harjoittelun kuluessa toteuttaa. Myös harjoitteluun liittyvästä ohjauksesta ja sen vastuunjaosta Instituutin lehtoreiden, eri ainelehtoreiden ja luokanopettajien kesken keskustellaan.

Opiskelijoille kerrotaan, että harjoitteluun liittyvän opetuksen seurannan ajatuksena on oppilaantuntemuksen kehittäminen. Myös opiskelijoille korostetaan heidän oman aktiivisuutensa merkitystä opetuksen seurannassa. Muodollisen tilaisuuden päättyessä eri opintoharjoitteluryhmät jäävät keskustelemaan oman ohjaavan opettajansa kanssa harjoitteluun liittyvistä alkujärjestelyistä. (*Opintoharjoitteluun valmistautuminen, tutkimuspäiväkirja, elokuu 1991*)

Harjoittelua ennen pidettiin kussakin harjoittelussa myös koulutuksen lehtoreiden ja harjoittelua ohjaavien luokanopettajien yhteisiä suunnittelutilaisuuksia, joissa sovittiin harjoitteluun liittyvistä suuntaviivoista ja vastuunjaosta. Edellä kuvatussa tilaisuudessa myös opiskelijat osallistuivat tämän kaltaiseen yhteiseen linjaukseen. Näille tilaisuuksille oli selkeästi ominaista myös tietty koulutusluonteisuus ja informatiivisuus. Koulutuksen vakinainen lehtorikunta toisin sanoen informoi harjoittelunohjausta normaalin opettajantyönsä ohessa hoitavia luokanopettajia kyseisen harjoittelujakson tavoitteista ja ominaispiirteistä, mm. harjoitteluun liittyvistä suunnittelutehtävistä sekä ohjaajien roolista ja työnjaosta. Toisinaan pyrittiin esimerkiksi ryhmätöiden tai vapaamuotoisen keskustelun muodossa yhdessä keskustelemaan yleensä ohjaustyön luonteesta ja problemaattisuudesta.

Erityisesti opintoharjoittelussa ja omaluokkaharjoittelussa yhteiset tilaisuudet saivat koulutuksellisen ja informatiivisen luonteen. *Koskelan harjoittelukoulun*, jossa toteutettiin perus- ja päättöharjoittelut, osalta yhteisissä neuvotteluissa oli vastaavaa koulutusluonnetta havaittavissa vähemmän, mikä johtunee lähinnä siitä, että koululla oli toteutettu eri harjoittelujaksoja säännöllisesti sekä syksyllä että keväällä ja myös ohjauskokemusta on kertynyt eri opettajille jo useampien harjoittelujaksojen ajalta. Kyseisessä koulussa toimi myös koulun opettajista koostettu kehittämistiimi, joka pyrki omalta osaltaan kehittämään harjoitteluun liittyviä yksityiskohtia.

Ohjaajien keskinäisissä palaverissa painottuivat toisaalta erilaisista käytännöllisistä seikoista sopiminen, jolla ohjaajakunta pyrki etsimään yhtenäistä linjaa harjoittelujakson toteutukseen sekä ja sopimaan mm. ohjaavien opettajien

ja Instituutin lehtorikunnan työnjaosta. Sikäli, kun keskusteluissa sivuttiin ohjaustyön luonnetta ideologisemmalla tai pedagogisemmalla tasolla, piirtyi esiin yleensä harjoittelijan omaa aktiivista ja persoonallista roolia korostava näkemys, jossa ohjaajan rooli nähtiin kannustajana ja tukijana. Tällöin saatettiin viitata mm. opiskelijoiden elämänkokemuksen ja Instituutin järjestämän opettajankoulutuksen aikuiskoulutusluonteeseen. Harjoitteluun valmistauduttaessa eri yhteyksissä korostettiin siis selkeästi opiskelijoiden aikuisuuden, elämänkokemuksen ja opettajankokemuksen merkitystä ohjaussuhteessa. Kun raportissa on aiemmin puhuttu opetusta koskevasta käyttöteoriasta ja sen huomioon ottamisen merkityksestä myös harjoittelun ohjauksessa, voisi siis luonnehtia, että periaatteessa ohjaajat näkivät keskeisenä opiskelijoiden henkilökohtaisen käyttöteorian tukemisen ohjaustyön perustana.

5.2 Opiskelijoiden orientoituminen harjoittelun lähtökohtiin

Harjoittelun yleisiin lähtökohtiin tutustuminen koulutuksen lehtoreiden opastuksella

Ennen kunkin harjoittelujakson alkua Instituutin lehtorikunta piti harjoittelijoille ryhmäohjaustilaisuudet, joissa selvitettiin harjoittelujaksoon liittyviä ominaispiirteitä sekä tuotiin esille harjoittelun tavoitteet ja harjoitteluun liittyvät mahdolliset tehtävät. Samoin opiskelijoille selvitettiin ohjauskäytännöt harjoittelun aikana ja harjoitteluun liittyvä työnjako koulutuksen lehtoreiden ja ohjaavien opettajien välillä. Erityisesti ohjaustilanteissa selvitettiin yleensä opetuksen suunnitteluun liittyviä harjoittelukäytäntöjä, jolloin tavallisesti korostettiin suunnittelun olevan osa opettajan työtä. Harjoittelussakin suunnittelun keskiössä tulee olla nimenomaan oppilaat ja heidän oppimisensa, kuten eräs lehtoreista asian ilmaisi. (Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1991, tammikuu 1992).

Harjoittelijaryhmä oli jaettu eri harjoittelujaksoissa kolmeen tai neljään eri perusr ryhmään, joilla kullakin oli omat ohjaavat lehtorinsa, jotka pitivät ohjaustilaisuudet omalle ryhmälleen. Ryhmäohjausistuntoja saatettiin pitää myös varsinaisen harjoittelujakson aikana ja mm. harjoittelun kehittämistä palvelevan palautteen saamiseksi myös harjoittelujakson jälkeen.

Koulutuksessa työskentelivät myös kuvaamataidon, musiikin ja liikunnan aineenlehtorit, jotka pitivät eräiden harjoitteluiden yhteydessä oman ryhmäohjauksensa opiskelijoille. Näihin ryhmäohjaustilanteisiin osallistuivat ne opiskelijoista, jotka kyseisten harjoittelujaksojen aikana pitivät oppitunteja näistä oppiaineista. Kun edellä todettiin oppilaiden oppimisen olleen erään lehtoreiden ohjauksen keskeisistä korostuksista, niin samankaltainen oppilaslähtöisyyden periaate painottuu selkeästi myös oheisessa aineenlehtorin ohjaustilannetta kuvaavassa esimerkissä.

Kuvaamataidon lehtori pitää oman ohjaustilaisuutensa perusharjoitteluun liittyen kuvaamataidon opetusta varten. Paikalle on tullut kahdeksan opiskelijaa. Lehtori *Kirsti Kuvio* esittää ohjauksensa alkumotoksi seuraavan Margaret Löf-Eriksonin ajatuksen: "Opettajan tärkein tehtävä on saada aikaan luova ilmapiiri luokan seinien sisäpuolelle - niin, että sieltä voi lentää kauas pois ajassa ja tilassa!"

K. Kuvis painottaa tähän mottoon viitaten voimakkaasti sitä, että kuvaamataidossa lapsen mielikuviutus pitää saada liikkeelle. Hän heijastaa kalvon kuvaamataidon tavoitteista ja toteaa saman tien että erilaiset tekniset ilmaisutaidot korostuvat usein liiaksi. Ne ovat kuitenkin vain ilmaisun apuvälineitä, eivät itsetarkoitus.

Lehtori *Kuvis* korostaa, että kuvaamataidossa opettajalle on keskeistä ohjata oppilaita perinteisistä kaavoista pois. Tässä esim. käytettävien materiaalien vaihtelu voi olla apuna, sillä samaa aihetta voi työstää hyvin erilaisin tekotavoin. Lehtori varoittaa liiallisesta lasten töihin puuttumisesta, sillä liika ohjaus saattaa hänen mukaansa olla tuhoisampaa kuin ohjaamattomuus. Opettajalla saattaa olla liian valmis malli lopputuloksesta, jolloin opettaja tuottaa ohjauksensa myötä enemmänkin omia käsityksiään kuin antaa tilaa lasten työskentelylle.

Tämän kaltaisen periaatteellisemman johdattelun jälkeen *Kirsti Kuvis* menee hieman praktisemman ohjauksen alueelle, jakaen opiskelijoille mm. monisteita, joissa hän on esittänyt opetuksen suunnitteluun liittyviä käytännön ohjeita mm. materiaaleista ja työvälineistä. Monisteissa on myös eritelty pari esimerkkiä kuvaamataidon oppitunnin rakenteeksi. Lehtori keskustelee lopputunnin aikana opiskelijoiden kanssa kuvaamataidon opetuksen suunnittelusta ja käytännön toteutukseen liittyvistä ongelmakohtista, mm. lasten töiden arvioinnin ongelmallisuudesta. (*Aine- didaktikon ryhmäohjaus, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Ohjaus koulun ja luokan kontekstiin

Varsinainen tarkempi ja yksittäisten harjoittelijoiden opetustoimintaa koulussa koskeva ryhmäohjaus pidettiin kouluissa ohjaavien luokanopettajien toimesta. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin mm. siitä, mihin vaiheeseen luokka on edennyt kussakin oppiaineessa, millaisiin työtapoihin tai kokonaisopetusprojekteihin opetus on perustunut, millaisia oppilaita luokalla on, millaiset oppikirjat luokalla on ollut käytössä, missä säilytetään eri työvälineitä jne. Erityisesti ohjauksessa paneuduttiin lähiviikkojen opetukseen ja kaavailtuihin opetussisältöihin, joiden suhteen opiskelijat saattoivat samalla tehdä omaa keskinäistä työnjakoaan.

Perusharjoitteluaan aloittava pienryhmä kävelee pitkin *Koskelan harjoittelukoulun* käytävää ohjaavan luokanopettajan kanssa ja keskustelee tämän kanssa siitä, mitä harjoittelun aikana tulisi opettamaan. Luokanopettajan pitämä ryhmäohjaus oman luokkansa harjoittelijaryhmälle on alkamassa. Olemme olleet jo yhdessä juomassa kahvit, missä yhteydessä olen myös sopinut luokanopettajan ja opiskelijaryhmän kanssa tulevani seuraamaan ohjaustilannetta.

Käytävälle kulkiessamme luokanopettaja toteaa esimerkiksi Kiinan olevan vielä opettamattoman aiheen, jota voisi hyvin käsitellä esimerkiksi historiassa tai maantiedossa. Opettaja koettaa udella opiskelijoilta, saisiko tämä idea heiltä kannatusta. Opiskelijat nyökyttelevät ja toteavat, että heillä ei ole mitään asiaa vastaan ja että idea kuulostaa ihan hyvältä.

Menemme kyseisen luokanopettajan luokkaan jatkamaan suunnittelua. Luokassa opettaja jakaa aluksi harjoittelijoilleen lukujärjestyksen, luokan oppilasluettelon ja lomakkeen jaksosuunnittelua varten. Opiskelijat tarkastelevat itsekseen luokan lukujärjestyksestä.

Ohjaava opettaja kertoo hiljaisuuden katkaisten, että toinen hänellä oleva idea käsiteltäväksi aihepiiriksi koskee maatilan kotieläimiä. Opiskelijoilla ei ole mitään tätä vastaan. Opiskelijat katselevat edelleen lukujärjestyksestä ja alkavat tehdä keskinäistä työnjakoaan. *Mirja* voisi vastata ainakin äidinkielen opetuksesta, *Liisa* puolestaan voisi ottaa vastuulleen ensimmäisen viikon osalta Kiina-aiheen ja kaksi muuta opiskelijaa voisivat ottaa vastuulleen maatilan kotieläinten opetuksen.

Opiskelijoiden alustavasti jo sovittua keskinäisestä vastuunjaostaan kertoo luokanopettaja, että harjoitteluun kuuluu myös teemapäivän toteutus ja että rinnakkaisluokan opettajan kanssa Kiina-aiheesta on kaavailtu myös luokkien yhteistä teemapäivää, joka voitaisiin toteuttaa esimerkiksi toisen harjoitteluviikon lopussa. Ohjaavan opettajan tiedustellessa, miten opiskelijat tähän suhtautuvat, kertovat he pitä-

vänsä mahdollisuudesta kokeilla erilaisia työtapoja, jonka teemapäivän opetus mm. mahdollistaa.

Samantien opiskelijaryhmä alkaa jo alustavasti suunnitella Kiina-teeman toteutusta. Keskustelussa ei ole oikeastaan huomattavissa mitään selkeää työnjakoa, vaan opiskelijat ja luokanopettaja ideoivat opetusta tasavertaisina samalla tavoin omia ideoitaan esille tuoden. Kiina-aihe antaisi mahdollisuuden perehtyä oppilaiden kanssa työpisteissä esimerkiksi paperin tekemisen tai silkkipainatukseen. Entä miten olisi ruokailun kanssa, jos käytäisiin vaikka kiinalaisessa ravintolassa? (*Tulevan harjoittelujakson mahdollisuuksia hahmottamassa, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Myös näissä harjoittelijoiden ja ohjaajien keskinäisissä palavereissa oli selkeästi kyse harjoittelukäytäntöjen ja koulun käytäntöjen selvittelystä, joiden suhteen opiskelijoiden kanssa pyrittiin ohjaustilanteissa vetämään tiettyä linjaa.

Aiemmin kuvattiin ohjaajakunnan keskinäisiä palavereita ja sitä, miten niissä piirtyi eräänlainen ideaalikäsitys ohjaustyön reflektiivisestä luonteesta, jossa opiskelijoiden lähtökohdat ovat ohjaustyössä keskeisellä sijalla. Kun toisaalta yleisellä tasolla korostettiin opiskelijoiden lähtökohtia ohjaussuhteen perustana, korostettiin opiskelijoille mm. Instituutin lehtoreiden taholta toiminnan tapahtuvan koulun hyväksymien lukuvuosisuunnitelmien puitteissa, ja harjoittelun edellyttävän tässäkin suhteessa tiivistä yhteistyötä ohjaavien luokanopettajien kanssa. Ohjaavien luokanopettajien ohjauksessa tulikin yleensä melko selkeästi esille ne käytännön puitteet, joiden rajoissa opiskelijoiden tuli toimia. Harjoittelun luonteeseen oli tältä osin vaikuttamassa mm. kyseisen luokan lukujärjestys sekä se, mihin vaiheeseen luokka oli eri oppiaineiden osalta tähän mennessä edennyt. Harjoittelun kontekstisidonnaisuuden merkitys tuli harjoitteluun valmistauduttaessa siten selkeästi esiin.

Eri harjoittelujaksoihin liittyi myös opetuksen seuranta, jonka tavoitteena oli tutustuttaa harjoittelijat omaan harjoitteluluokkaan ja sen oppilaisiin. Ryhmäohjaustilanteissa opiskelijoille oli korostettu sitä, että kyse ei tule olla passiivisesta opetuksen tarkkailusta, vaan aktiivisesta seurannasta. Tämä voi käsitellä esimerkiksi oppilaiden avustamista sopivissa tilanteissa tuntien aikana. Opetuksen seuraaminen korostui erityisesti ensimmäisen harjoittelujakson, opintoharjoittelun, aikana, jolloin seurantatunteja oli runsaasti. Harjoitteluun liittyi oppituntien seuranta 70 tai enemmän opetuskokemusta omaavilla 30 tuntia. Tosin seurattujen tuntien määrä jäi monien osalta vähäisemmäksi, sillä käytännössä monet opiskelijoista pyrkivät pitämään itse melko runsaasti tunteja yli harjoitteluun liittyvän veloitteen, mikä samalla vähensi seurantavelvollisuutta. Oppituntien seurantaan liittyi myös oppilaantuntemukseen liittyviä tehtäviä, jotka opiskelijoiden tuli tehdä harjoittelun aikana. Muissa harjoitteleissa opetuksen seuranta oli lähinnä harjoittelun alussa, ensimmäisen harjoitteluviikon aikana, ennen oman opetusrupeaman alkua.

Tutustumisvaiheen tarkoituksena eri harjoitteleissa oli perehdyttää opiskelijat oman harjoitteluluokan kontekstiin ja tutustuttaa harjoittelijat oppilaisiin. Lähtökohtana oli siten panostaa harjoittelijoiden oppilaantuntemukseen ja myös perehdyttää heidät luokan toimintakäytäntöihin ja työtapoihin ennen omien harjoittelutuntien pitoa.

5.3 Harjoitteluun valmistauduttaessa korostui vuorovaikutteinen ohjausnäkemys, toisaalta painotettiin harjoittelun kontekstisidonnaisuutta

Yhteenvedona voidaan todeta, että harjoitteluun valmistauduttaessa esille piirtyi mm. ideaali vuorovaikutteisesta ohjaussuhteesta ja ohjattavien (ja myös oppilaiden) aktiivisesta roolista tiedon käsittelijänä. Myös harjoitteluun liittyvien tehtävien katsottiin palvelevan tämänkaltaista ammatillista itsenäistymistä. Valmistautumisvaiheessa yksittäisten harjoittelujaksojen ominaispiirteiden lisäksi harjoittelun ohjauksessa korostettiin siten mm.

- ohjaajan ja harjoittelijan tasavertaista suhdetta, joka ei perustu malliopimiseen vaan jossa ohjaaja voidaan nähdä eräänlaiseksi luotsiksi, joka auttaa ohjattavaa kohti ammatillista itsenäistymistä
- harjoittelussakin opetuksen olevan työtä lapsen parhaaksi, jolloin myös lapsen aktiivinen rooli oppimisessa ja tiedon prosessoinnissa tulee hyväksyä
- tunti- ja jaksosuunnitelmien sekä harjoittelukertomusten olevan opettajan ammatillisen kasvun työvälineitä. Harjoittelussa siis harjaannutaan tavallisellekin opetustyölle ominaiseen suunnitteluun ja harjoitteluraportti puolestaan edustaa opettajan työhön liittyvää itsearviointia.

Toisaalta orientoitumisvaiheessa painotettiin myös harjoittelun kontekstisidonnaisuutta siihen kouluun ja luokkaan nähden, jossa harjoittelu tapahtuu. Siten harjoittelussa haluttiin painottaa mm.

- oppilaantuntemuksen merkitystä
- harjoittelukoulun ja -luokan olosuhteisiin ja työtapoihin tutustumista
- yhteistyötä ohjaavien luokanopettajien kanssa
- opintojen vaiheeseen sekä luokan lukukausisuunnitelmaan ja lukujärjestykseen perehtymistä.

Siten harjoittelun valmistautumisvaiheessa opiskelijoille korostettiin toisaalta harjoittelun merkitystä osana harjoittelijoiden ammatillista itsenäistymistä, toisaalta harjoittelijoille painotettiin myös harjoitteluluokan olosuhteiden ja harjoittelukontekstin huomioon ottamisen keskeisyyttä.

Parei kourallinen kokemusta
kun tynnöri tietoa
Sananlasku Evijärveltä

6 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELUN TOTEUTUMISESTA

Olen *Koskelan harjoittelukoulussa* seuraamassa erään opiskelijan pitämää ensimmäisen luokan matematiikan tuntia. Tunnin tavoitteena on johdatella oppilaita mittauksen maailmaan. Tunnin aluksi harjoittelija on nostattanut oppilaat ylös ja niin oppilaat ovat kiertäneet jonossa luokkaa leikkien mittarimatoja.

Tämän alustuksen jälkeen mennäänkin tarkemmin tunnin aiheeseen. Harjoittelija kertoo luokalle, että hänellä on pieni ongelma. Hän kun ei tiedä, miten leveä luokka on. Olisikohan se metrin, kuusi metriä vai peräti kymmenen metriä? "No, huoneen leveys pitää mitata", toteaa harjoittelija ja harppaa parilla loikalla huoneen poikki. Tämän jälkeen asia pitää vielä varmistaa. *Olli* haluaa myös mitata huoneen leveyden ja yrittää harppoa opettajan mallin mukaisesti. Tästä huolimatta *Ollin* täytyy ottaa pari harppausta enemmän kuin harjoittelijan.

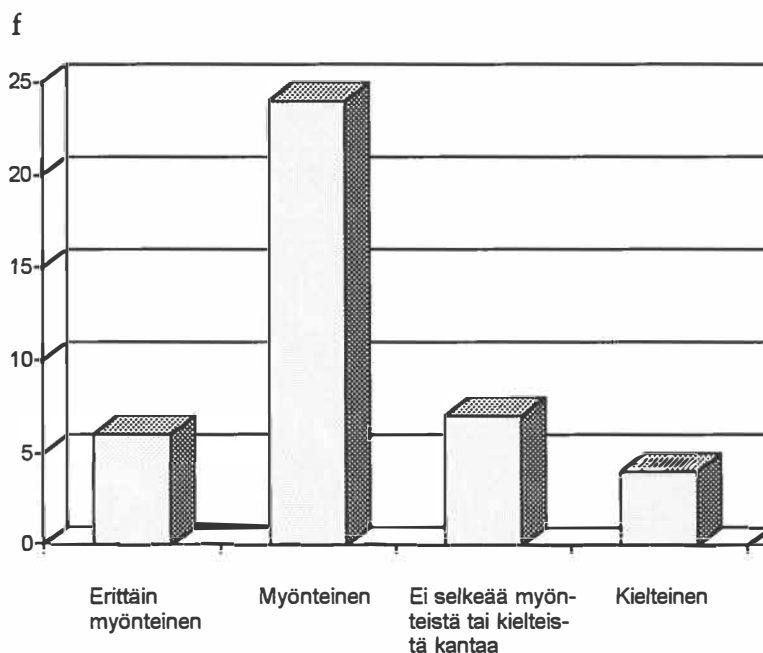
Niinpä harjoittelijalla on nyt syy selittää, että hänen ja *Ollin* mitat olivat erikoisia. Tarvitaan samanlainen mitta. Hän kaivaa esiin metrimittan ja vertailee sitä taululle piirtämiinsä omaan ja *Ollin* askelmittoihin. Molempien mitat ovat selvästi pidempiä kuin metri. Siispä nyt mitataan luokan leveys metrimittalla ja saadaan tulokseksi kuusi täyttä mittaa ja yksi puolikas.

Tämän johdattelun jälkeen opiskelija antaa oppilailleen mittaustehtäviä, joita heidän tulee tehdä pareittain. Pian toiset työpareista kiertelevät luokkahuoneessa mittailemassa mm. liitutaulun leveyttä, toiset mittaavat lämpöpatterin kokoa ja erään työparin tehtävänä on mitata oma yhteenlaskettu pituutensa. Oppilaat ovat selvästi innostuneet mittaustehtävistään. Oppilaiden saatua tehtävät tehtyä, saadut mittaustulokset käsitellään yhteisesti koko luokan kanssa. (*Mittarimadot, tutkimuspäiväkirja, helmikuu 1992*)

Opetusharjoittelu oli luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa keskeisessä asemassa ja harjoittelun keskeisyyden myötä opetusharjoittelulla on ollut myös suuri merkitys siihen, miten myönteisenä opiskelijat kaikkiaankin ovat koulutuksensa kokeneet. Seuraavassa arvioidaan lyhyesti sitä, miten opiskelijat suhtautuivat harjoittelukouluympäristössä, joko *Koskelan harjoittelukoulussa* tai muissa Kokkolan ala-asteen kouluissa, suoritettuun opetusharjoitteluun. Tämänkaltaisia harjoittelujaksoja olivat opintoharjoittelu, perusharjoittelu, päätöharjoittelu I sekä osittain myös päätöharjoittelu II.

Kaikkiaan opiskelijoiden kokemukset opetusharjoittelusta olivat melko myönteisiä (kuvio 6). Kun kaikkiaan 30 opiskelijaa esitti yleensä joko myönteisiä tai erittäin myönteisiä näkemyksiä opetusharjoittelusta, vain neljä opiskelijaa suhtautui harjoitteluun lähinnä kielteisesti. Seitsemän opiskelijaa esitti puolestaan harjoittelusta melko tasapuolisesti sekä myönteisiä että kielteisiä näkökohtia. Suomalaisissa opettajankoulutustutkimuksissa opettajaksi opiskelevat ovat yleensäkin kokeneet erityisesti opetusharjoittelun tärkeäksi ja hyödylliseksi koulutuksensa elementiksi (Lehtomäki & Lensu 1988, 108–110; Uusi-kylä 1990, 205; Lerkkanen 1993; Niemi 1995, 77–78; Räisänen 1996, 65), joten sikäli tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia ei voine pitää yllättävänä.

Erilaisilla taustatekijöillä, kuten luokanopettajakokemuksen pituudella, koulutuksessa suoritettavien opintojen määrällä tai opiskelijoiden iällä ei näyttänyt olevan juurikaan merkitystä sen suhteen, miten myönteisesti tai kielteisesti harjoittelijat olivat opetusharjoittelunsa kokeneet (ks. liite 3, kuviot 19, 20 ja 21). Myöskään eri harjoittelujaksoilla ei juurikaan koettu olevan eroa sen suhteen, miten mielekkääksi ne koettiin. Harjoittelun ominaispiirteet ja tavoitteet toki vaihtelevat kunkin harjoittelujakson mukaisesti ja arvioissaan opiskelijat kiinnittivät huomiota myös näihin ominaispiirteisiin. Opintoharjoittelussa



KUVIO 6 Opiskelijoiden suhtautuminen harjoittelukouluolosuhteissa toteutettuun opetusharjoitteluun oli yleensä myönteinen¹

¹ Graafisen esityksen lähtökohtana on lähinnä havainnollistaa laadullisesta aineistosta esiin-nousevaa opiskelijoiden näkemystä ja heidän suhtautumistaan opetusharjoitteluun. Pylväs-diagrammit perustuvat siten tutkijan laadullisen aineiston perusteella tekemiin tulkintoihin. Arviointini lähtökohtana on ollut erityisesti kontaktiopetusvaiheen jälkeen tehty avoin kyse-ly sekä haastattelut, joissa opiskelijoilta on tiedusteltu heidän suhtautumistaan opetushar-joitteluun ja opetusharjoittelun ohjaukseen. Mainittakoon, että luokittelua ei tule nähdä täysin mustavalkoisena, sillä nekin opiskelijat, joiden olen arvioinut suhtautuneen lähinnä kielteisesti opetusharjoitteluun, ovat toisaalta saattaneet esittää harjoittelusta myös joitakin myönteisiä näkemyksiä ja vastaavasti, opiskelijat jotka on luokiteltu myönteisesti suhtautu-neisiin, ovat toisaalta saattaneet esittää myös joitakin kriittisiä harjoitteluun liittyviä kom-menteja. Laadullisen aineiston määrällisistä luokitteluperusteista ks. tarkemmin liite 5.

esimerkiksi saatettiin myönteisenä nähdä siihen liittyvä arviointivapaus, toisin sanoen se, että harjoittelulla ei ollut merkitystä harjoittelijoille annettavaan opetustaidon arvosanaan, jotkut taas kokivat kielteisenä liiallisen keskittymisen opintotehtävien tekemiseen (ks. lähemmin luku 6.4). Päätösharjoittelussa puolestaan monet kokivat opetustaidon arvioinnin kielteisenä, mutta toisaalta opetustyö saatettiin kokea mielekkäänä esimerkiksi siksi, että yksittäisten tuntien sijasta harjoittelijoilla oli nyt vastuu pidempien opetusjaksojen toteutuksesta tai ohjaussuhde koettiin mielekkääksi.

Keskeisimmin opiskelijoiden kokema harjoittelun mielekkyys näytti liittyvän siihen, miten onnistuneeksi he kokivat vuorovaikutussuhteen harjoittelua ohjaavan luokanopettajansa kanssa ja missä määrin heillä oli luokassa mahdollisuus omaan, persoonalliseen opetukseen (vrt. Uusikylä 1990, 108). Harjoittelun ohjauksen kysymyksiin perehdyimme tarkemmin luvuissa 7 sekä 8.

6.1 Laaja-alainen tutustuminen erilaisiin lapsiin, luokka-asteisiin ja opetustyyliin luokan ammattillista itsevarmuutta

Monet harjoittelijoista toivat esille, miten erityisesti vuorovaikutus ja kontaktin syntyminen lasten kanssa oli ollut harjoittelussa antoisaa. Ennen harjoittelua oli esimerkiksi saatettu kokea epävarmuutta, miten eri ikäisten lasten kanssa selviydytään, mutta harjoittelu oli tässä suhteessa antanut itsevarmuutta. Vastavasti myös eri luokka-asteisiin perehtyminen katsottiin harjoittelun kuluessa hyödylliseksi. Koulutuksen puolelta harjoittelu olikin jäsennetty siten, että kukin opiskelijoista tutustuisi eri harjoittelujaksojensa kuluessa useisiin eri luokka-asteisiin.

Mitään kummempia kysymyksiä ei ole herännyt toisen [harjoittelu]viikon aikana. Harjoitteluluokassamme kaikki sujuu rauhalliseen tahtiin, luokanope on joustava ja yhteistyömme sujuu hyvin. Myös lapset suhtautuvat meihin positiivisesti ja ovat ainakin tähän asti olleet kivasti mukana opetuksessamme. Joukosta löytyy monenlaisia vekaraa luonteenpiirteineen ja huomaan, että aina jostakin oppilaasta tulee mieleen joko luonteenpiirteensä tai ulkonäkönsä puolesta joku aikaisempi "oma oppilas". Näiden lasten kanssa on ihan mukava työskennellä. (Opintoharjoittelupäiväkirja, opiskelija 21, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Kokemusta sain sekä aikuisten että lasten kanssa toimimisesta. Näin monia erilaisia koululuokkia ja tapoja toimia opettajana. Minun opettajaksi kehittymisessä suurin anti oli se, että on olemassa HYVIN ERILAISIA opettajia ja minä muiden muassa. (Opiskelija 2, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Siinä kun kokemukset erilaisista luokkaympäristöistä koettiin hyödylliseksi, niin myös mahdollisuus tutustua erilaisiin opettajiin ja opetustyyliin koettiin toisinaan mielekkääksi. Kun näkee erilaisia opettajan malleja ja erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia toimia opettajana, myös oma persoonallinen opetusnäkemys saa erään opiskelijan mukaan samalla vahvistusta.

Harjoittelun merkitystä arvioidessaan monet opiskelijoista katsoivatkin harjoittelun antaneen heille lisää itsevarmuutta ja kehittäneen heidän opettaja-identiteettiään. Eräät kertoivat, miten he harjoittelukokemusten myötä saivat varmuutta siitä, että he ovat oikealla alalla ja myös itsevarmuutta eri luokka-asteiden opetuksesta. Tämänkaltaisen ammatillisen itsevarmuuden kehitymisessä on koulutuksen tuki ollut monille keskeinen (vrt. Korpinen 1987, 55; Johnston 1994; Kettle & Sellars 1996). Esimerkiksi juuri erilaisten oppilaiden kohtaaminen sekä luokan kulttuurisiin piirteisiin tutustuminen omaavat oman merkityksensä harjoittelijoiden opetustyötä koskevien perspektiivien ja strategioiden kehittämisessä (ks. Lauriala 1995, 108–111). Kuten Kagan (1992) on useita eri tutkimuksia tarkastelevassa kokooma-artikkelissaan esittänyt, on monissa tutkimuksissa todettu vastaavaan tapaan opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun aiheuttavan muutoksia opetukseen ja oppilaantuntemukseen liittyvissä käsityksissä, joiden myötä opiskelijat myös tarkentavat omia, usein idealistisia ennakkokäsityksiään opetustyön luonteesta. Harjoittelukokemusten myötä opiskelijat saavat siten luottamusta sen suhteen, miten he toimisivat jatkossakin vastaavan kaltaisissa opetustilanteissa (Johnston 1994).

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Identiteetti opettajana kasvoi. Arvioinnin ja palautteen vuoksi oli pakko pyrkiä kehittämään, mikä ei välttämättä aina tapahdu työssä. Koulutuksen antamalla tuella halusin kokeilla uutta, enkä oikeastaan pyrkinyt tekemään mitään vanhalla rutiinilla ja varman päälle. Ja itselle uuden asian tekemisessä ulkopuolinen arviointi kehittävä, vähän pitemmällä oltaessa reflektointi sujuu paremmin. (Opiskelija 1, ikä 31–35, luokanopettajana 5–10 v.)

Henkilökohtaisesti opetusharjoittelu antoi minulle ensimmäistä kertaa kosketuksen opettajan työhön käytännössä ja oivalluksen, että opettajan työ ei olekaan nippu didaktisia vinkkejä ja tiedon jakamista, vaan jatkuvasti kehittyvä, syvälle luotaava kasvatusprosessi opettajan, oppilaan ja ympäristön välillä. (Opiskelija 30, ikä 26–30 v., ei luokanopettajakokemusta)

Mennäänkö tuonne opetusharjoitteluun? ... Niin ... mitä sä ajattelet nyt tässä vaiheessa –, että missä mielessä se [harjoittelu] on sinua kehittänyt ...

Kyllä ainakin osaksi se antaa sillä lailla varmuutta. Että kun sä teet jotakin siellä ... on toinen, joka sanoo, että tuo menee ihan -. Se kattoo sen, että kokonaisuus meni putkeen. (Hmm–mm.) Ja sitten mulla on ollu ... tämmösiä uusia työtapoja. Mä oon niissä harjoittelupäiväkirjoissakin puhunu sitä, että mä oon ny kokeillu, ku on ollu kerran mahollisuus. ...

Ne luokka-asteetkin on olleet sillä lailla [uusia kokemuksia], että nää on nyt kokeiluluokkia ala-asteella. En mä usko, että niinku semmosta jännitystä, jota minä oon aikasemmin tuntenu, että pitäs ykköselle tai kakkoselle tai... ylemmälle asteelle. Semmoset on jo jääny pois. Tietää, että kyllä siellä pärjää. ... Semmosta ehkä [on] ollu, kun ei oo ollu opettajan kokemusta, niin on tiukasti pitäytyny siinä ... opettaja-johtoisuudessa. Ja nyt sitten uskaltaa lähteä kyllä siitä varmasti pois. (Opiskelijajahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 46, ikä 36–40 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Vastaavasti muutamat opiskelijat myös epäilivät harjoittelun merkitystä oman opettajana kehittymisensä kannalta. Tällöin arveltiin, että varsinainen opettajana kehittyminen tapahtuu oikeastaan vasta työelämässä. Tällekin näkemykselle löytyy sikäli tutkimuksellista tukea, että usein vastavalmistuneet opettajat ovat työelämäänsä siirtyessään kokeneet ns. käytäntöshokin havaitessaan, että opetta-

jankoulutuksen aikana saadut valmiudet ovat riittämättömiä jokapäiväisen opetustyön kannalta. Uusien opettajien on nähty siten omaksuvan työssään vaadittavat ammattitaidot vaikean muuntumisprosessin kautta. (Ks. Vonk 1983; Veenman 1984; Etheridge 1989; Buitink 1993; Johnson, Ratsoy, Holdaway & Friesen 1993.) Kuten Weaver ja Stanulis (1996) esittävät, siirtyminen työelämään vaatii aina tiettyä sopeutumista, sillä saadun opettajankoulutuksen ja käytännön opetustyön yhteys ei koskaan ole täydellinen. Toisaalta lienee kuitenkin helppo yhtyä heidän näkemykseensä siitä, että opetusharjoittelu kaikesta huolimatta on tärkeä silta opettajankoulutuksen ja opettajan uran aloittamisen välillä.

6.2 Pedagogisia kokeiluja ja kokemuksia opetuksen eheyttämisestä

Kokeilun mahdollisuudet koettiin myönteisenä

Myös erilaisten uudentyyppisten pedagogisten työmuotojen ja omien opetus- ja kasvatusnäkemystensä kokeilemisen käytännössä eräät opiskelijoista kokivat itseään kehittävänä. Näin oli erityisesti silloin, kun opiskelijat kokivat omanneensa tarpeeksi pedagogista vapautta, joka teki tämänkaltaisen kokeilemisen mahdolliseksi.

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Opetusharjoittelu antoi mahdollisuuden kokeilla esim. sellaisia työmuotoja, jotka oli jääneet "heikoille" aiemmin. Opetusharjoittelun aikana sain todella vapaasti toteuttaa omaa persoonallisuuttani, sain siihen sopivaa vahvistusta tulevaa työtäni ajatellen. (Opiskelija 18, ikä 31–35, luokanopettajana 2–5 v.)

Perusharjoittelu antoi mahdollisuuden kokeilla eri opetustapoja niissä aineissa mitä opetin. Minulla oli mahdollisuus perusharjoitteluluokassa toimia miten itse halusin. ... Opintoharjoittelu sujui luokan oman opettajan mallin mukaisesti ja tuskin se kehitti itseäni opettajana. Päättöharjoittelussa ei ole "kokeilemisen" mahdollisuutta. (Opiskelija 22, ikä 36–40 v., ei luokanopettajakokemusta)

Harjoittelu antoi eniten silloin, kun sai itseohjautuvasti toteuttaa itse valitsemiaan sisältöjä ja muotoja ja testata filosofiaansa aidossa ympäristössä. (Opiskelija 31, ikä 36–40 v., luokanopettajana 5–10 v.)

Toisinaan opiskelijat kokivat eri harjoittelujaksojen yhteydessä sekä omanneensa kuvatuunkaltaista pedagogista vapautta, mutta usein he myös olivat kokeneet oman toimintavapautensa rajoitettuna. Eräät opiskelijoista katsoivat esimerkiksi päättöharjoittelun ominaispiirteiden rajoittavan todellisia kokeilun mahdollisuuksia. Harjoittelun ohjaajien merkitys tuntui opiskelijoista myös keskeiseltä. Parhaimmillaan ohjaajan koettiin rohkaisevan uuden kokeiluun, toisinaan taas ohjauksen katsottiin pikemminkin toimivan omakohtaisten pedagogisten kokeilujen esteenä (ks. lähemmin luvut 7 ja 8).

Opetuksen eheyttämisen kokemukset eli mahdollisuudet teemojen ja projektien toteuttamiseen

On koittanut rinnakkaisluokkien yhteinen teemapäivä, jonka toteutuksesta vastaavat luokkien kuusi eri harjoittelijaa. Oppilaat on jo perehdytetty kiinalaiseen aamuvoimisteluun ja toisen luokan oppilaat ovat esittäneet varjoteatterina kertomuksen valoa hohtavasta kalasta ja kultaisesta varpusesta. Nyt olisi työpajatyöskentelyn vuoro.

Eräs harjoittelijoista antaa ohjeet tulevan työskentelyn järjestelyistä. Oppilaat ja kaantuisivat kahteen pääryhmään, sillä työpajat ovat kahdessa eri luokassa. Pajatyöskentelyn jälkeen menisimme syömään hieman tavanomaista myöhemmin ruokailun tapahtuessa kiinalaisessa ravintolassa.

Kiertelen toisen oppilasryhmän kanssa seuraamassa työpajatyöskentelyä. Ensimmäisessä kohteessa yksi harjoittelijoista näyttää, miten kiinalaisesti paperia todellakin voi taitella ja oppilaat yrittävät pysytellä parhaimpansa mukaan perässä. Lisäksi huoneessa on työpiste, jossa oppilailla on mahdollisuus yrittää koostaa ns. tangram-palapelistä esimerkiksi kolmioita, neliöitä tai vaikkapa purjelaiva tai majakka. Kolmannessa työpisteessä on mahdollisuus pelata dominoa, jonka pari poikaa valtaa lähinnä omaan käyttöönsä. Työskentelyn aikana tämän luokan osalta jää hieman sekava olo, ehkä siksi, että luokassa on pari rauhatonta poikaa ja myös siksi, että oppilaat siirtyivät paikasta toiseen omien mielihalujensa mukaan.

Tapahtuu työpisteen vaihto toiseen luokkaan, jossa oppilailla on mahdollisuus kokeilla linoväripainantaa. Työskentelyn alkaessa kaksi vilkkaampaa poikaa ryhtyvät väittelemään siitä, kumpi ottaa vapaana olevan maalitelan käyttöönsä ja harjoittelijat tulevat rahoittamaan tilanteen. Tässäkin luokassa oppilaiden työskentely perustuu tiettyyn vapauteen, mutta työskentelyn aikana ei ole havaittavissa ainakaan mitään suurempia ongelmia oppilaiden paneutuessa innokkaana kokeilemaan linoväripainantaa.

Päivän päätteeksi luokat siivotaan työskentelyn jäljiltä, jonka jälkeen lähdemekin kiinalaiseen ravintolaan. Siellä saamme mm. opastusta siitä, miten ruokaa voidaan syödä myös puikoilla. (*Kiina-päivä, tutkimuspäiväkirja, helmikuu 1992*)

Harjoittelujaksojen kuluessa opiskelijoilla oli mahdollisuus myös toteuttaa erilaisia opetusprojekteja tai vastata teemapäivien opetuksesta. Erityisesti opetuksen eheyttämiseen oli pyritty päättöharjoittelu II:n tavoitteissa, mutta myös opintoharjoittelussa mm. opintotehtävät ja eräiden koulujen etukäteissuunnitelmat ohjasivat opiskelijoita opetuksen eheyttämiseen.

Harjoittelukouluolosuhteissa projektiopetus tai opetuksen eheyttämiseen tähtäävät hankkeet rajoittuivat yleensä yksittäisiin teemapäiviin, kuten edellä kuvattuun Kiina-päivään tai esimerkiksi YK:n päivänä toteutettavaan kansainvälisyyskasvatuksen päivään. Yksittäisillä opiskelijoilla saattoi olla tiettyjä pitempikestoisiakin projekteja. Eräs opiskelijoista toteutti opintoharjoittelun aikana mm. äidinkielessä useampituntisen prosessikirjoitusprojektin, jossa oppilaiden tuli yhdessä tehdä eläinaiheinen satukirja.

Vastaavasti eräs ohjaavista luokanopettajista oli itse kiinnostunut viestintäkasvatuksesta ja hänen ohjauksessaan luokassa harjoitelleet opiskelijat toteuttivat videointiurakan, jossa oppilaiden tuli suunnitella ja toteuttaa hyviä tapoja koskeva videoprojekti. Hanke käsitti käsikirjoituksen tekemisen, kuvauksen sekä nauhan editoinnin. Myöhemmin opiskelijat toteuttivat oppilaidensa kanssa samalla tavoin mainoksiin ja mainoksien tekemiseen liittyvän videoprojektin.

Systemaattisimpana pitkäkestoisena ja laajana hankkeena toteutettiin eräällä koululla YK:n päivään liittyen viikon mittainen kansainvälisyyskasvatuksen projekti. Koko koululle yhteisessä projektissa oli kaikkiaan noin 20 eri

työpajaa ja myös koululla olleet harjoittelijaryhmät vastasivat omien työpajojensa toteuttamisesta. Eräässä ryhmässä tuli mm. laatia afrikkalaisen kylän pienoismalli ja lisäksi kansainvälisyyskasvatusviikkoon liittyivät mm. erilaiset video-, runo-, batiikki-, paperikulho-, leipomis-, naamio- ja kansantanssipajat. Viikko päättyi koko koulun yhteiseen kansainvälisyysjuhlaan.

Se, miten eheytettyä ja oppiaineiden rajoja rikkovaa opetus oli, näyttäisi oppituntien havainnoinnin perusteella vaihdelleen kunkin opiskelijan intressien sekä harjoittelun puitteiden mukaisesti. Toisissa hankkeissa edellytettiin selkeästi teema- tai projektikohtaista, oppiaineiden rajoja voimakkaasti häivyttävää, kokonaisopetusta. Tällaisesta hankkeesta edellä kuvattu kansainvälisyyskasvatuksen projekti oli selkeä esimerkki. Tyypillisempää näytti olevan kuitenkin sellainen opetuksen eheyttäminen, jossa jokin aihepiiri antoi sävytystä eri oppiaineille. Tällöin voitaisiin puhua edelleenkin oppiainekeskeisestä opetuksesta, jossa eheyttäminen tapahtuu rinnastamalla eri aineita toisiinsa tietyn teeman tai aihepiirin avulla. Myös opetussuunnitelmassa oppiaineet säilyivät tällöin perusrakenteena ja mm. tuntijako oli oppiaineiden mukainen, ei teemakohtainen.²

Mahdollisuudet tutustua kokeilutoimintaan ovat rajalliset

Muutamat opiskelijoista toivat epävirallisissa kahvipöytäkeskusteluissa esille, että harjoittelukouluissa ei juurikaan ole mahdollisuus tutustua erilaisiin pitkälle kehiteltyihin pedagogisiin kokeiluihin tai projekteihin. Myös kirjallisessa palautteessaan eräät opiskelijoista toivoivat, että *Koskelan harjoittelukoulusta* kehittyisi moderni harjoitteluympäristö, jossa voitaisiin toteuttaa samalla enemmän erilaisia pedagogisia kehittämisprojekteja. Eräs opiskelijoista katsoi samalla myös ohjaajien tarvitsevan enemmän kasvatustieteellisiä opintoja.

² Opetuksen eheyttämistä voidaan tarkastella hyvinkin perinteiseen tapaan (esim. Dressel 1958), oppiaine- tai tietoperustaisen ja oppimiskokemusperustaisen, opetussuunnitelman integraatiota korostavan, eheyttämisenäkemyksen valossa. Tällöin tulee ymmärtää, että tarkastelussa ei ole kyse kaksinaapaisesta tarkastelusta. Siten sekä oppiaineperustaisen että oppimiskokemusperustaisen jäsentelyn pohjana voi olla erilaisia ja eriasteisia eheyttämiseen pyrkiviä opetussuunnitelman muotoja (ks. esim. Tanner & Tanner 1980, 464–491; Atjonen 1992, 20–25).

Keskeisenä erona voi kuitenkin pitää sitä, minkälaisen näkemyksen opetussuunnitelman integraatiosta nämä kaksi päälähestymistapaa tarjoavat. Tietoperustaisessa lähestymistavassa saatetaan korostaa perustavaa laatua olevien eri "tiedon muotojen" (forms of knowledge) ja eri tieteenalojen merkitystä opetuksen suunnittelun perustana. Siten eheyttämisessä tulisi ottaa huomioon erilaisten tieteenalojen perusrakenteet ja myös niiden väliset loogiset eroavuudet. (Ks. Hirst 1974, 137–140.) Näkökulma antaa perusteita tiettyjen oppiaineiden säilyttämiseksi opetuksen jäsentämisen ja eheyttämisen perustana.

Oppimiskokemusperustainen eheyttäminen ilmenee taas selkeimmin erilaisten reformipedagogisten suuntausten yhteydessä. Tällöin oppiaineiden tai tietorakenteiden väliselle eheyttämiselle ei ole nähty olevan sisältöjen loogisista eroavuuksista johtuvia esteitä. Eheyttämisen lähestymistapa on lähinnä projekti-, teema- tai ongelmakeskeinen ja kokonaisteema pyritään rakentamaan siten, että se olisi merkityksellinen oppijan, esimerkiksi lapsen, maailman ja elämäntilanteen kannalta. (Kelly 1977, 83–87.)

Tässä tarkasteltavana olevassa opetusharjoittelussa integroinnin lähtökohta näyttää tavallisesti siis olleen lähinnä tieto- tai oppiaineperustainen, jossa eheyttäminen on tapahtunut rinnastamalla eri oppiaineiden opetusta toisiinsa oppiaineille yhteisen teeman tai aihepiirin avulla.

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Antoi paljon, erityisesti päättö I. Se, ettei muista harjoitteluista saanut niin paljon, johtui osaltaan luokanopettajista, jotka sattuivat olemaan niitä "perinteisestikin perinteisempiä". (Huom! Koskelasta pitäisi tulla todellinen harjoittelukoulu, jossa olisi muutakin kuin vain lapset ja perinteinen tapa opettaa!!!!) (*Opiskelija 33, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.*)

Vastaava harjoitteluympäristöä ja pedagogisten kokeilujen puutetta koskeva kritiikki tuli esille myös käydessämme tutustumismatkalla erään yliopiston normaalikoululla.

Bussilastillinen opiskelijoita on saapunut Oulun yliopiston normaalikoululle tutustumaan koulussa harjoitettavaan kokeilutoimintaan. Päivän aikana opiskelijat kiertävät koulussa ja samalla heidät tutustutetaan koulun lukuisiin eri kokeiluprojekteihin, mm. äidinkielenopetuksen projektiin sekä erääseen työpajaprojektiin, jossa oppilailla on kouluvuoden aikana tekeillä eri työprojekteja, joita he voivat tulla vapaasti tekemään ennen päivän alkua tai jäädä tekemään niitä koulupäivän jälkeen. Samoin opiskelijoille esitellään tutkivaa oppimista koskeva kokeilu, jossa lapset totutetaan ottamaan vastuuta oman oppimisensa suunnittelusta. Meille selvitetään, miten uuteen asiaan edettäessä oppilaat tekevät aluksi kartoituksen siitä alueesta, mihin he ovat perehtymässä, esimerkiksi aiheesta meri. Tämän pohjalta oppilaat tekevät tutkimussuunnitelman, jossa he määrittävät tutkimusongelmat, ja sen miten oppilaiden keskinäinen työnjako hankkeessa on sovittu, mistä aiheesta koskevaa tietoa hankitaan ja miten tulokset tultaisiin esittelemään.

Päivän aikana opiskelijat ovat jakautuneet eri ryhmiin ja kulkeneet seuraamassa kukin hieman eri projekteja. Olemme olleet tutustumassa jo pariin projektiin ja kävellemme pitkin koulun käytävää ruokailuun, kun eräs edessäni kävelevistä opiskelijoista kääntyy kuiskaamaan toiselle: "Täällä on pantu käytäntöön se, mitä Kokkolassa vain puhutaan." Keskustelu ei tästä sen kummemmin edennyt, vaan jatkoimme kohti koulun ruokasalia. Oli nimittäin ruokailuaika. (*Tutustuminen kokeilutoimintaan, tutkimuspäiväkirja, toukokuu 1992*)

Opiskelijan edellisen esimerkin yhteydessä esittämä huomio pitänee ainakin jossain määrin paikkansa. On kuitenkin otettava huomioon, että harjoittelukouluina toimivat Kokkolan ala-asteet ovat melko tavallisia kouluja, joissa erilainen projektitoiminta on usein kiinni yksittäisten opettajien omasta mielenkiinnosta. Normaalikoulujen tapaista velvollisuutta kokeilu- ja tutkimustoiminnan systemaattiseen järjestämiseen näillä kouluilla ei luonnollisestikaan ole ollut eikä kouluille ole myöskään osoitettu muista kouluista poikkeavia resursseja pedagogiseen tutkimus- tai kehittämistoimintaan. Eräänä seuraamuksena tästä samalla väistämättä on, että opiskelijoilla on suhteellisen vähän mahdollisuuksia olla osallisena erilaisissa pedagogisissa kokeiluprojekteissa. Tämänkaltaista mahdollisuutta toimia erilaisissa pedagogisesti virikkeellisissä ympäristöissä ei tule aliarvioida, sillä kuten Lauriala (1995, 3–4, 119–120) on tutkimuksessaan esittänyt, harjoittelu poikkeuksellisessa harjoitteluympäristössä edistää uusien ajattelu- ja toimintamallien omaksumista ja auttaa harjoittelijaa siten katkaisemaan totunnaisiin opetustyön itsestäänselvyksiin sitoutumisen.

Kuten aiemmin tuotiin esille, tosin kouluilla nytkin järjestettiin yksittäisiä projekteja, (mm. kansainvälisyyskasvatuksen viikko, videoprojekti), joiden toteuttamisessa osa harjoittelijoista oli osallisina. Toisaalta onkin todettava, että viime vuosina myös Kokkolassa eri koulut ovat pyrkineet etsimään eri aihepii- rejä ja alueita, joihin ne voisivat profiloitua. Esimerkiksi *Koskelan harjoittelukoulu* on pyrkinyt keskittymään erityisesti viestintäkasvatukseen.

6.3 Samanaikaisopetus ja opiskelijaryhmän merkitys harjoittelu- ja ohjausprosessissa

Tiina ja *Kaija* pitävät yhdessä ensimmäisen luokan matematiikan tunnin. Opetusvastuun aluksi ottava *Tiina* käyttää käsinukkea, oppilaille entuudestaan tuttua Mikko-hukkaa, johdatteluhahmona matemaattisiin ongelmiin. Mikko-hukalla on ongelma. "Haluaisin ostaa kaksi tavaraa, rahaa on kuusi markkaa. Mitäpä minä saisin?" Taululle on piirretty erilaisia esineitä hintoineen, joita Mikko-hukka nyt epäroiden katselee. Oppilaat yrittävät auttaa Mikko-hukkaa esittämällä vihjeitä, mitä hän voisi kuudella markalla saada. "Kirja ja silmälasit." "Jäätelö ja kynä." Oppilailta vihjeitä saatuaan lähtee Mikko-hukka ostoksille. Tämän alustuksen jälkeen onkin oppilaiden vuoro tehdä "omat ostoksensa" ja myös niihin liittyvät laskutehtävät.

Laskuharjoitusten jälkeen *Kaija* tulee kertomaan luokalle, miten myyräperhe on ollut koko päivän ostoksilla ja nyt heillä on kauhea nälkä. Niinpä myyrä-äiti kattaa perheelle lautaset ruokapöytään. "Katsopa tarkkaan, montako lautasta katetaan", toteaa *Kaija* oppilaille ja piirtää taululle neljä lautasta. Eräs oppilaista, *Mikko* vastaa *Kaijalle* lautasia olevan neljä ja käy piirtämässä numeron taululle. Nyt *Kaija* kertoo, miten eteisestä kuuluu töminää, myyräperheen lasten tullessa sisälle leikeistään. Nälkä on heilläkin ja myyrä-äiti kattaa pöytään viisi lautasta lisää. "Kuinka monta lautasta tarvittiin neljän lisäksi, että saatiin yhdeksän", kysyy *Kaija* oppilailta. Saatuaan *Minnalta* oikean vastauksen kysyy *Kaija* vielä, millainen yhteenlasku esimerkiksi saadaan ja eräs oppilaista vastaa, että " $4 + 5 = 9$ ". Luokka harjoittelee jatkossakin vastaavien esimerkkien avulla yhtälöiden muodostamista. Oppilaat seuraavat opetusta innolla. Eräät pojista nojautuvat pulpettiensa yli kurottaen kohti liitutaulua, jonka ääressä opettaja havainnollistaa piirtämiensä lautasten avulla kutakin laskutehtävää.

Seuraavaan toiminnallisen työvaiheeseen, etsi pari -leikkiin, siirryttäessä *Kaija* vastaa edelleen ohjeiden annosta. Toteutetun ryhmätyöskentelyn jälkeen *Tiina* puolestaan ottaa vastuun tehtävien yhteisestä käsittelystä oppilaiden kanssa.

Tunnin lopuksi oppilaat tekevät vielä jonkin oppikirjassa olevia laskutehtäviä. Oppilaiden hiljentyessä laskemaan tehtäviään kiertelivät *Tiina* ja *Kaija* luokassa ja pysähtyivät tarvittaessa antamaan apuaan. Yhteenlasku ei ole vielä helppoa ja monet oppilaista tekevät tehtäviään hyvin keskittyneesti välillä sormiaan hyväkseen käyttäen. (*Samanaikaisopetusta, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991*)

Opettajien keskinäisen yhteistyön merkitystä on korostettu keskeisenä opettajana kehittymistä tukevana tekijänä (Bullough & Gitlin 1989; Zeichner 1992; Kohonen 1993) ja myös Suomessa opettajat ovat pitäneet keskinäistä yhteistyötä uudistumisensa kannalta tärkeänä elementtinä (Sahlberg 1996b). Tosin opettajien keskinäinen kollegiaalinen tukeminen näytetään kokevan koulukulttuurissa Sahlbergin mukaan uutena asiana ja vain harvat ovat esimerkiksi käyneet seuraamassa kollegiansa opetusta. Niemi (1990, 1993) ja Syrjälä (1993) ovatkin korostaneet, miten jo opettajankoulutuksen aikana tulevien opettajien tulisi saada kokemuksia työyhteisössä toimimisesta ja yhteisöllisestä ongelmanratkaisusta. Tällöin harjaannutaan demokraattisiin toimintatapoihin sekä saadaan kokemuksia myös monien erilaisten näkemysten ja oivallusten yhdistämisestä.

Kokkolan opettajankoulutuksessa opiskelijat työskentelevät pienryhmissä, joissa he tekevät yhdessä mm. opintotehtäviä. Opetusharjoittelussa opiskelijat työskentelevät pienryhmissä ja myös suunnittelevat ja toteuttavat tunteja yhdessä. Erityisesti opintoharjoittelussa ja jonkin verran myös perusharjoittelussa opiskelijat ovat toteuttaneet oppitunteja samanaikaisopetuksena. Päättöharjoitteluissa opetusvastuu puolestaan on ollut lähinnä kullakin yksittäisellä harjoittelijalla.

Samanaikaisopetuksen toteutuksessa oli käytännössä eroavuuksia. Samanaikaisopetuksena toteutetuissa oppitunneissa oli havaittavissa tunteja, joissa vastuu oli jaettu selkeästi kaikkien tunnin pitäjien kesken, mitä oheinen esimerkkikin kuvastaa. Kyseisellä matematiikan tunnillahan opetusvastuu oli ensin toisella ja sitten toisella opettajalla ja tehtäväosuuden aikana molemmat harjoittelijoista ohjasivat oppilaita. Toisaalta eräillä tunneilla oli myös selkeästi oma vastuopettajansa muiden harjoittelijoiden toimiessa lähinnä apuopettajina tai eräänlaisina resurssiopettajina. Tällöinkin tunnit oli kuitenkin suunniteltu yhteisvoimin.

Useimmat opiskelijoista pitivät samanaikaisopetuksesta ja opetuksen yhteissuunnittelusta saamiaan kokemuksia myönteisinä. Tottumista opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja erilaisten persoonallisuuksien kanssa työskentelyyn pidettiin positiivisena, samoin mahdollisuutta kokeilla erilaisia yhteisopetuksen muotoja ja mahdollisuuksia. Eräät opiskelijoista toivoivatkin, että koulutuksenkin jälkeen vastaavankaltaiset yhteistyökäytännöt voisivat jatkua myös varsinaisessa opettajan työssä.

Miten sinä oot ... kokenu nämä ... pienryhmäjutut ... opintotehtävien parissa tai opetusharjoittelun?

Tota, ehkä tää on ollukkin semmonen ... kasvunpaikka sillä tavalla, että ... kun on sitä opettajantyötä tehny [sijaisena], niin sitä on tehny aika yksin. ... Niin must oli aika ... miellyttävä kokemus tää ryhmässä suunnittelu – pohtiminen, tekeminen, toteuttaminen. Niin mä koin sen kyllä aika positiivisesti. Mää niinku aattelin, et jos joskus pääsis jonneki semmosel koululle, et tulis rinnakkaisluokka esimerkiks, niin toivois ... sen rinnakkaisluokan opettajan kans yhteistyötä. Koska se on aina mun mielestä hedelmällistä, kun on useampi tekemässä. (Hmm.) Kyll mää kaikkienensa sanosin, et mä oon kokenu sekä ... näiden opintotehtävien tekemisessä et opetusharjoittelu, et tämmönen pienryhmä on toiminu suht' hyvin kaikilta osin. Että ei ne tietysti ihan ongelmattomia ole ollu. Mutta niin kun kokonaisuutena ottaen se on semmonen tavattoman hyvä asia. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Omaluokkaharjoittelun miinusta on se, että olet yksin tekemässä ja suunnittelemassa työtäsi. Koskelassa on 3 harjoittelijaa samassa luokassa, jolloin voi tehdä yhteissuunnittelua ja saada uusia näkökantoja asioihin kolmen pään aivojen rönsyillessä erilaisia ideoita. Lisäksi voi kokeilla yhteisopettamista pääopettaja/apuopettaja, rinnakkain opettamista jne. (Omaluokkaharjoittelun harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41, ikä 31–35 v., luokanopettajana 1–2 v.)

Samanaikaisopetuksen ja harjoitteluun liittyvän yhteissuunnittelun opiskelijat mielsivät pääasiassa antoisaksi kokemukseksi. He myös tottuivat ensimmäisten harjoittelujaksojen aikana keskinäiseen yhteistyöhön ja myöhemmin, omaluokkaharjoittelun aikana, monet harjoittelijat ilmaisivatkin kaipaavansa sitä opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä, johon he olivat aiemmin ehtineet tottua (Kiviniemi 1995, 85–86). Opiskelijoiden pääasiallisesti myönteinen palaute ilmentänee, miten tiiviiksi pienryhmät olivat koulutuksen kuluessa ehtineet parhaimmillaan ryhmäytyä.

Ojanen ja Keskiluopa (1995) ovat esittäneet, miten pienryhmien toiminnassa on keskeistä juuri ryhmäytymisen merkitys, johon liittyy sekä kunkin yksilön kehittyminen työryhmän jäseniksi että ryhmäprosessien ja ryhmälle ominaisen toimintakulttuurin kehittyminen. Parhaimmillaan tämän kaltainen ryhmäytyminen mahdollistaa ongelmien dialogisen reflektoinnin ja opetusnäkemysten kriittisen analysoinnin, joka tukee kunkin professionaalista kehitty-

mistä (ks. Kettle & Sellars 1996). Esimerkiksi Bullough ja Gitlin (1989) ja Zeichner (1992) ovat vastaavaan tapaan korostaneet opettajayhteisön merkitystä nykypäivän koululaitoksessa. He painottavat kasvatusyhteisössä tapahtuvan yhteisen ja kriittisen reflektion merkitystä koulun muuttamisessa. Opettajayhteisön tuki auttaa opettajia selkeyttämään omia opetustyötä koskevia uskomuksiin ja suhteuttamaan opetustyön ongelmia myös koko koulun rakenteisiin. Opettajakunnan keskinäinen dialogi on siten osaltaan laajentamassa koulun yhteistä ymmärrystä opetustyön luonteesta.³

Kaikkien kokemukset opiskelijoiden keskinäisestä yhteistyöstä eivät olleet kuitenkaan pelkästään positiivisia. Mm. harjoitteluryhmien heterogeenisuuden koettiin tällöin olevan eräs hedelmällisen yhteistyön este.

Olimme parin opiskelijan kanssa syömässä virastotalolla. Ruokailun yhteydessä intouduttiin sellaiseen keskusteluun, että myöhemmin ilmeni, että toinen opiskelijoista oli jäänyt pois eräältä oppituruilta.

Opiskelijat kommentoivat mm. harjoitteluryhmien muodostamista melko kriittisesti. Toinen opiskelijoista totesi, että hän ei ole opintoharjoittelussa paljoakaan saanut toisilta ryhmän jäseniltä ja epäilee pystyvätkö hekään saamaan häneltä. Opiskelija toteaa itsevarmasti olevansa melko hyvä ja kokenutkin opettaja ja pitää muita ryhmän jäseniä vielä aloittelevina. Tätä hän ei halua kertomansa mukaan sanoa halveksuen.

Periaatteessa on tietysti hieno idea, että opiskelijat tukisivat toinen toisiaan ja toinen voisi oppia toiselta, mutta se ei näiden opiskelijoiden mukaan toimi. Opiskelijoista toinen toteaa, että hän on kokenut olevansa lähinnä antava osapuoli. Opiskelijan mukaan systeemin tarkoituksena ei kai voi olla se, että yksi hyödyttää toisia. Toisaalta hän myös epäilee, että toiset opiskelijoista eivät vielä kykene ottamaan vastaan sitä, mitä hänenkin kauttaan opetustyöhön olisi tarjolla. Toinen opiskelijoista nyökyttelee ja hymähtelee samantyyppisenä vieressä. (*Keskustelu harjoitteluryhmistä, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991*)

Eräät opiskelijoista myös katsoivat mm. muiden ryhmän jäsenten toimineen harjoittelun aikana lähinnä omaksi edukseen ja pyrkineen jyräämään läpi omat mielipiteensä esim. harjoitteluaineista sovittaessa, jättäen samalla ottamatta muiden mielipiteet huomioon. Myöskin samanaikaisopetuksen osalta näkemysten saatettiin kokea olevan niin erilaisia, että käytännön yhteistyöstä ei muodostunut kovin hedelmällistä. Vaikka tällöinkin yhteisopetusta saatettiin kokeilla, varsinaisesta yhteisestä projektista ei koettu kuitenkaan enää olevan kyseessä. Tehokas työnjako saattoi tällöin olla eräs ratkaisu yhteistyösuhteen toimimattomuuteen.

Toisena asiana hieman harjoitteluryhmästämmä. Yleensä, jos jossakin vaiheessa on mainittu etäryhmästä, se on tuotu esille hyvin positiivisena asiana. Samaa mieltä olen myös minä, mutta tuonpa esille toisenkin näkökulman asiasta. Ryhmätilanne tuo väistämättä esille tilanteen, missä jokainen haluaa päteä ja olla hieman parempi muita. Ja vahvin aina voittaa. Eli jonkun on aina pakko vetäytyä taustalle. Toivonpa, ettei se aina ole yksi ja sama. Kysyn: "Kasvaako kaikkien joustamiskyky harjoittelun aikana ja yleensä koko koulutuksen aikana; vai kasvaako se edelleen niillä, joilla joustamiskykyä on jo ennestään; ja taas itsekkäimmät/itsepäisimmät ovat edelleen aina vain vahvempia piirteissään?!" Jään seurailemaan tilannetta. (*Opintoharjoittelu-päiväkirja, opiskelija 45, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

³ Oulun yliopiston Haave-projektin yhteydessä on niin ikään korostettu reflektion yhteisöllistä ja dialogista merkitystä. Samalla kokeilussa on korostettu laaja-alaisemmin myös koulua ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön, koulun kontekstin tiedostamisen keskeisyyttä koulutuksen ja opetuksen kehittämisen perustana (Kalaoja & Pikkarainen 1993, 1995).

Pienryhmissä työskentely antaa harjoittelussa periaatteessa mahdollisuuden yhteiseen dialogiseen ja refleктоivaan suunnittelu- ja toteutusprosessiin. Reflektiivisyyden käsitteen näkökulmasta harjoittelussa tulee siten esille oppimisen yhteisöllinen ja kommunikatiivinen luonne. Kuten Mezirow (1990; 1991, 75–86) on korostanut, kommunikatiivisessa oppimisessa yksilöiden omaksumat erilaiset arvot, ihanteet ja moraaliset näkemykset joudutaan perustelemaan kriittisen diskurssin ja toiminnan kautta. Tällöin yhteisö on samalla itse asiassa tukemassa yksilöiden henkilökohtaista oppimisprosessia.

Muiden muassa Bullough ja Gitlin (1989) ovat pitäneet tämänkaltaista näkemystä hedelmällisenä myös opettajankoulutuksen kannalta. He painottavat keskinäisen demokraattisen dialogin merkitystä yhteisen ymmärryksen laajentamisessa ja kehittämisessä. Suomessa vastaavaan tapaan mm. Syrjälä (1993) on korostanut yhteisöllisyyden merkitystä opettajankoulutuksessa, jonka myötä ryhmissä voidaan keskittyä esimerkiksi omien toimintatapojen tarkasteluun ja tutkimiseen. Myös opetusharjoittelussa opiskelijoiden keskinäistä dialogia voineekin pitää keskeisenä elementtinä professionaalisuuden kehittämisessä. Näkemykset ja asiantuntemus kehittyvät inhimillisen dialogin kautta, asettamalla oma mielipide osaksi yhteistä keskustelua. Tällöin on toisaalta keskeistä, että harjoittelijat ohjaustilanteessa kokevat vuorovaikutuksen kommunikatiiviseksi ja tasapuoliseksi. Tilanteessa tulee siten vallita keskinäinen perusluottamus, jotta harjoittelusta tulisi keskinäistä yhdessä oppimista.

6.4 Harjoittelun ja opintotehtävien yhdistämisessä nähtiin sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä

Leavitt (1991) on 16 maan opettajankoulutuksen ongelmia ja ominaispiirteitä tarkastelevassa artikkelissaan todennut, että huolimatta maiden erilaisuudesta keskeisiksi nousevat aihepiirit ovat opettajankoulutuksen osalta maailmanlaajuisesti huomattavan samankaltaisia. Kaikkein keskeisimmäksi opettajankoulutuksen kysymykseksi Leavitt nostaa akateemisen koulutuksen suhteen käytännön koulujärjestelmään. Opettajankoulutuksessa tulisi löytää tasapaino toisaalta akateemisen ja ainekeskeisen sekä toisaalta käytännön ammatillisia valmiuksia antavan koulutuksen välille, tutkimuksellisen otteen ja käytännöllisen toiminnan välille. Opettajankoulutuksen tulee toisin sanoen vastata kahtalaisiin ja samalla hyvin erilaisiin vaateisiin: toisaalta yliopiston akateemisiin haasteisiin, toisaalta julkisen koululaitoksen asettamiin käytännöllisiin haasteisiin. Tästä näkökulmasta katsoen opettajankoulutuksen voi katsoa omaavan Januksen kasvot (ks. Niemi 1989a, 1989b).

Tähän opettajankoulutuksen ikuisuuskytymykseen liittyen Instituutissa on pyritty löytämään teoriaa ja käytäntöä integroivia toteutustapoja mm. opintoharjoittelun avulla. Opintoharjoittelussa on ollut pyrkimyksenä kytkeä toisiinsa opetusharjoittelu ja opettavien aineiden perusopinnot antamalla perus-

opinnoista niin sanottuja opintotehtäviä⁴, joita opiskelijoiden on tullut soveltaa harjoittelussa käytäntöön. Keskeistä toisin sanoen on, miten opetustyön teoreettinen ja sisältöpainotteinen tarkastelu suhteutetaan harjoittelussa käytännön kokeiluihin eli miten teoreettisesta tulee myös kokemuksellista (vrt. Hakala 1994, 94–102). Kun periaatteessa on korostettu, että opettajankoulutuksessa tulisi pyrkiä stimuloimaan ja rohkaisemaan sellaista integroimisprosessia, jonka myötä harjoittelijat voivat yhdistää koulutuksen sisältämiä teoreettisia lähtökohtia omaan käyttöteoriaansa (mm. Buitink 1993; Rodriques 1993), voi harjoitteluun liittyvien opintotehtävien katsoa antavan tähän erään mahdollisuuden.

Harjoittelussa opintotehtäviä tehtiin kuvaamataidosta, liikunnasta, tekstiilityöstä, puhe- ja ilmaisukasvatuksesta sekä kansalaistaidosta

On kesäkauden viimeinen kansalaistaidon oppitunti. Tunnin lähestyessä loppuaan lehtori antaa kurssiin liittyvän opintotehtävän. Opiskelijoiden tehtävänä on toteuttaa opintoharjoittelussa kolme eri kansalaistaitoon liittyvää aihetta valintansa mukaan. Lehtori toteaa, että opintotehtävän tekemiseen ei ole olemassa mitään selkeää reseptiä, vaan tehtävä voidaan laatia joustavasti tarpeen mukaan. Lähinnä on järkevää miettiä miten tehtävän voisi toteuttaa opintoharjoittelussa ja kyseisellä luokka-asteella.

Opintotehtävän käytännön tuotos voi olla lehtorin mukaan jonkinlainen kirjallinen teksti tai esimerkiksi videonauha, jolloin ihan kaikkea ei tarvitse kirjata raporttimuotoon. Mikäli tehtävien tekoon liittyy diasarjoja, on niihin hyvä liittää myös kuvatekstit. Opiskelijoista eräät ovat lehtorin mukaan tehneet aiemmin mm. turvalliseen koulumatkaan liittyvän diasarjan.

Lehtori korostaa että opiskelijat tekevät oikeastaan tehtävät itseään varten. Myös ne materiaalit, joita opiskelijat tehtävää tehdessään tekevät, lehtori kertoo arviointinsa jälkeen palauttavansa takaisin opiskelijoille. Puheensa lomassa lehtori jakaa samalla opiskelijoille kirjalliseen muotoon laatimansa kolmisivuiset tehtävämonisteet. Lehtori myös toteaa, että kunkin ryhmän laatimista opintotehtävistä laaditaan tiivistelmät, jotka monistetaan opiskelijoiden käyttöön. Näin kaikkien opiskelijoiden erikseen laatimista tehtävistä laaditaan tavallaan oma opettajanopas. Lehtori esittelee samalla edellisen vuosikurssin aikaansaamaa opettajanopasta. (*Opintotehtävän antaminen, tutkimuspäiväkirja, heinäkuu 1991*)

Luonteeltaan tehtävät ovat liittyneet lähinnä tuntien suunnitteluun ja toteutukseen tiettyjen aihepiirien osalta. Edellä kuvatun kansalaistaidon opintotehtävän lisäksi opintoharjoittelussa opintotehtäviä oli sovellettavana myös kuvaamataidosta, liikunnasta, tekstiilityöstä sekä puhe- ja ilmaisukasvatuksesta. Lisäksi yleisdidaktisena tehtävänä harjoitteluun liittyi ns. laajennetun tuntisuunnitelman tekeminen erilaisine oppikirja- ja opetussuunnitelma-analyyseineen ja oppilaita koskevine tarkkailutehtävineen. Kuvaamataidossa ja liikunnassa opintotehtävinä toteutettiin laajempia, useamman tunnin, tehtäväkokonaisuuksia. Kuvaamataidossa toteutettiin värioppiin liittyvä tehtävä, jossa opiskelijoiden tehtävänä oli tutustuttaa oppilaat tuntien kuluessa mm. pääväriihin ja väliväriihin ja tätä kautta erilaisiin värisekoituksiin tai murrettuihin väriihin. Liikunnassa puolestaan tehtävänä oli laatia opintoharjoitteluluokalle palloiluun liittyvä neljän tunnin jaksosuunnitelma tavoitteineen ja sisältöineen, joka tuli myös opintoharjoittelun yhteydessä toteuttaa.

⁴ Nykyisin vastaavia tehtäviä kutsutaan Instituutissa oppimistehtäviksi.

Tekstiilityössä, kansalaistaidossa, puhe- ja ilmaisukasvatuksessa opinto- tehtävät toteutettiin yksittäisillä tunneilla tai teemapäivän muodossa, eikä vastaaviin useamman tunnin tai päivän kokonaisuuksiin niissä yleensä edetty. Tekstiilityössä opiskelijat mm. kokeilivat harjoitteluluokissa samaa itseneuvo- vaan ohjeeseen perustuvaa opetusta, jonka avulla heitä itseään oli tekstiilityössä kesäopintojen aikana opetettu. Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa äidinkielen oppitunti tai useamman tunnin kokonai- suus, jossa tavoitteena oli oppilaan arkiviestinnän taitojen, luovan ilmaisun tai- don tai esiintymistäidon kehittäminen.

Saamiensa tehtävien perusteella opiskelijat suunnittelivat pienryhmissä oppitunnin tai useammista tunneista koostuvan opetuskokonaisuuden, jotka he harjoitteluluokissaan toteuttivat opintoharjoittelun aikana. Tehtävän antaneet lehtorit eivät välttämättä käyneet seuraamassa varsinaista opetusta harjoittelun aikana. Näin oli tilanne lähinnä talon ulkopuolisten, mm. Jyväskylän opetta- jankoulutuslaitoksen lehtoreiden, kohdalla. Sen sijaan Chydenius-Instituutin omat aineenlehtorit kuvaamataidossa, liikunnassa ja tekstiilitöissä kävivät myös seuraamassa opintotehtävien toteutusta harjoitteluluokissa. Harjoitteluun liittyi myös normaaliin tapaan opetusharjoittelun ohjaus, jolloin niin harjoitte- lukoulujen (joita opintoharjoittelussa oli neljä) ohjaavien luokanopettajien kuin Instituutin lehtoreidenkin ohjaus oli harjoittelijoiden tukena opintotehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Harjoittelun jälkeen opiskelijoiden tuli myös laatia kirjalliset raportit opintotehtävien mukaisten opetuskokonaisuuksien toteutuksesta tehtävät anta- neelle aineenlehtorille. Toisinaan myös videointi tuli liittää mukaan lähetettä- vään raporttiin. Periaatteessa aineenlehtorit antoivat tehtävistä myös palautetta opiskelijoille. Tosin käytännössä se, miten perusteellista palautetta opiskelijat saivat, vaihteli lehtoreittain.

Kriitikkojen mielestä harjoittelusta tuli tehtävä- ja suorituspainotteista

Opiskelijoiden näkemykset perusopinnoista annettujen tehtävien integroinnista harjoitteluun olivat tasapuolisesti sekä myönteisiä että kriittisiä. Opiskelijoista 15 suhtautui tehtäviin periaatteessa myönteisesti, 17 kielteisesti loppujen yh- deksän ottamatta kantaa suuntaan tai toiseen. Vaikka opiskelijoiden mielipiteet siten jakautuivatkin, voidaan toisaalta todeta, että kovin voimakkaita reaktioita harjoitteluun liittyvät opintotehtävät eivät saaneet aikaan. Tässä mielessä ky- symys ei herättänyt suuria tuntemuksia. Varauksetonta myönteistäkään suh- tautumista harjoittelu ei tässä suhteessa kuitenkaan saanut.

Varauksellisen suhtautumisen taustalla oli usein käytännönläheinen, praktinen näkökulma, jossa kriittistä suhtautumista perusteltiin opetustyön hoidon ja opetettavan luokan näkökulmasta. Opiskelijat jotka suhtautuivat kriittisesti opintotehtävien ja opetusharjoittelun yhteennivomiseen, perustelivat useimmiten näkemystään sillä, että harjoittelusta tuli luonteeltaan keinotekoi- nen yritettäessä toteuttaa se lähinnä eri tehtävien ehdoilla. Käytännön opetus- työn kannalta opintotehtävien tekeminen tuntui vieraalta. Harjoittelusta tuli

tehtävien tekemistä, ei niinkään opetusharjoittelua. Siten seuraamuksena oli harjoittelun liiallinen tehtäväpainotteisuus ja suorituskeskeisyys.

On toisaalta muistettava, että tehtävien määrä vaihteli jossain määrin opiskelijoittain. Kuvaamataidon ja liikunnan tehtävät olivat tosin tehtävinä useimmilla, mutta muiden tehtävien osalta oli enemmän väljyyttä.

Opintotehtävien eräänä tavoitteenahan on integroida opettavien aineiden perusopintoja opetusharjoittelun käytäntöön. Miten onnistuneesti annetut opintotehtävät kytkeytyivät opetus(opinto-)harjoittelun osaksi? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 5)
Ajatus on hyvä, suorastaan loistava. Pelkäänpä vain, että siitä huolimatta hommat jäivät pinnallisiksi. Varsinkin syksyllä, kun noita tehtäviä oli kasattu harjoitteluun niin mielettömästi! Tuntui välillä, ettei maammelaulukaan olisi auttanut ... Syksyn harjoittelu oli siis vähän paniikinomaista etätehtävien toteuttamista. Olen toki sitä mieltä, että tuo käytännön sitominen on järkevää, mutta määrää pitäisi miettiä. Ja jotenkin tuossa harjoittelussa olisin mielusti "harjoitellut" opettamista erilaisilla menetelmillä ja vaikka ihan yksin ... Aika kuitenkin valitettavasti "tuhraantui" noiden tehtävien kanssa. Lopulta suurin funktio oli saada ne kunnialla läpi ja raportoitua ja postitettua. Siis liiat tehtävät veivät minun pers.kohtaisesta harjoittelustani harjoittelun riemun ... Myöhemmissä harjoitteluissa niitä ei niin hullun lailla ollutkaan, joten fiilis oli parempi! (Opiskelija 4, ikä 26–30, luokanopettajana 1–2 v.)

Ne tehtiin harjoittelun osana, koska oli pakko. Luokanopet ja me rustattiin tunnit niin, että opintotehtävät saatiin SUORITETTUA. (Opiskelija 14, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Toisaalta kritiikkiä esittäneet opiskelijat toivat esille myös sen, että harjoittelun painottuessa tehtävien tekemiseen, harjoittelun tavoitteet eivät parhaalla mahdollisella tavalla lähde luokasta ja lapsista käsin.

Opintotehtävien eräänä tavoitteenahan on integroida opettavien aineiden perusopintoja opetusharjoittelun käytäntöön. Miten onnistuneesti annetut opintotehtävät kytkeytyivät opetus(opinto-)harjoittelun osaksi? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 5)
Syksyn harjoittelu tuntui tosi raskaalta ja vasta myöhemmin ajattelin sen johtuvan juuri suuresta opintotehtävämäärästä, jolloin päätavoitteena oli tehtävän suorittaminen eikä ainakaan lasten (siis oppilaiden) ajattelemisen! (Opiskelija 19, ikä 26–30, ei luokanopettajakokemusta)

Edellä kuvatut painotukset eivät ole sikäli yllättäviä, että niin Suomessa (esim. Uusikylä 1983, 36, 54–55; Lahdes 1987, 76; Määttä 1989, 210–213; Räisänen 1996, 63) kuin ulkomaillakin (Wubbels 1992) opettajaksi opiskelevien on todettu olevan selkeästi ammattisuuntautuneita ja arvostavan eniten opintoja, jotka liittyvät läheisesti opetukseen ja tulevaan ammattikenttään. Koulutuksen teoreettisuuteen ja liian vähäiseen käytännöllisyyteen ollaan tavallisesti tyytymättömiä. Opetuksen teoreettisiin ja tieteelliseen ajatteluun liittyviin kysymyksiin puolestaan ei juuri tunneta mielenkiintoa ja niiden osalta opiskelijoille on myös kyettävä osoittamaan niiden merkitys opettajan työn kannalta. Myös tässä tutkimuksessa osa opiskelijoista näytti mieltävän harjoittelussa sovellettavat opintotehtävät enemmän akateemisia tarkoituksiperiä palvelevina kuin käytännön luokkatilanteeseen soveltuvina tehtäväkokonaisuuksina.

Myönteisesti suhtautuvat pitivät tehtävien konkreettisuudesta

Toisaalta myönteisesti opintotehtävien ja harjoittelun yhteenliittämiseen suhtautuneet pitivät erityisesti juuri tehtävien konkreettisuudesta. Kun opintojen yhteydessä toteutettiin useita muitakin, mm. erilaisia kirjallisia ja samalla usein teoreettiseksi miellettyjä tehtäviä, motivoi monia harjoitteluun liittyvissä tehtävissä erityisesti niiden käytännönläheisyys. Tällöin harjoittelu antaa mahdollisuuksia teoreettisten näkemysten käytännölliseen ymmärrykseen ja mahdollisuuksia itse kokeilla, mikä toimii käytännössä. Eräs opiskelijoista toi myös esille myönteisenä sen, että harjoittelun yhteydessä toteutetuista opintotehtävistä sai palautetta ohjaajilta, kun sen sijaan muiden opintotehtävien osalta tehtävät tuli usein käsiteltyä heikommin tai niistä ei saanut palautetta lainkaan.

Miten mielekkäästi ja kiinteästi opintotehtävät sidottiin varsinaiseen kontaktiopetukseen? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 4)

Syksyn ja ensimmäisen kesän etätehtävät toteutettiin lähes kaikki harjoitteluluokissa. Se oli järkevää. Siinä näki heti, mikä onnistuu, mikä ei. (Opiskelija 33, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.)

Mitenkäs tää ...[opinto]tehtävien laatu? ...mikä ... tavallaan ois ... saanu sut tekemään näitä? Tai [missä] olet kokenu, että on mielekäs tehdä tällöinen tehtävä?

Semmonen opintotehtävä tai tehtävän tekeminen on mun mielestä mielekästä, jonka mää tiedän, että se on todella lähellä mun käytännön työtäni ... Et ... varsinkä, jos tekee vielä niinku parina tai ryhmänä. (Hmm–mm.) Niinku semmoset tehtävät mun mielestä on aivan ihania. Siihen tulee ... se toisen elämänkokemus ja tieto, elikkä mää saan siitä sitten ittelleni sillä tavalla uutta ajatuksenjuurta ja kehittelynjuurta. Että ahaa, sä oot tehny noin, että mähän voisin kokeilla vähän siihen suuntaan! ...

Mitenkä sää sitten näit nää tällöiset tehtävät, joissa oli tarkoituksena ... – vaikka nyt opetus – tai opintoharjoittelussa, että niitä sovelletaan siihen?

Minust ne oli niinku kaikkein parhaimpii. Siis ... että se ... tehtävä, joka me tehdään, viedään ... myöskin käytäntöön. Suurin osa meidän tehtävistä oli täysin irrallisia. Että ... minust se on kaikkein paras, että mää joudun sen niin kun miettimään ja toteuttamaan. Sillon mä tiedän, että mikä ei pelannu ja mitä mää taas voin siitä petrata. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Eräissä myönteisestikin opintoharjoitteluun suhtautuvien opiskelijoiden kommentissa tuli esille, miten opintoharjoitteluun liittyi tietty suoritus- ja tehtäväkeskeisyyden vaara. Opiskelijat arvioivat, että aidon, opetuksellisen näkökulman löytäminen saattoi olla työlästä, mutta kuitenkin mahdollista. Eräissä opintoryhmässä liiallista opintotehtäväkeskeisyyttä opetusharjoittelussa oli pyrittävä välttämään laatimalla useita tehtäviä yhteenliittäviä opetuskokonaisuuksia. Lähtökohtana oli tällöin mukauttaa tehtävien suorittamista opetustyön suuntaan. Voisi todeta, että myönteisesti asennoituvat ovat kyenneet kääntämään tavallaan edukseen sen, mitä eräät toiset opiskelijoista olivat kokeneet opintoharjoittelun osalta hankalaksi tai ongelmalliseksi.

Opintotehtävien soveltuminen tiettyyn luokkaan tai tietylle luokka-asteelle nähtiin ongelmallisena

Eräiden opiskelijoiden mielestä tehtävien annossa ei välttämättä oltu osattu ottaa huomioon eri koulujen ja luokka-asteiden olosuhteita. (Opintoharjoittelus-

sa eri opiskelijaryhmät harjoittelevat kaikilla eri luokka-asteilla ensimmäisestä luokasta kuudenteen.) Tehtävän antajat eivät toisin sanoen välttämättä tiedä, missä olosuhteissa tehtäviä tullaan toteuttamaan. Myös yksittäisen luokan olosuhteiden tuntemus olisi opiskelijoiden mielestä tärkeitä tehtäviä suunniteltaessa. Joku opiskelijoista esittikin, että tehtäviä antaneiden lehtoreiden olisi tullut olla tiiviimmässä yhteydessä koulujen opettajien kanssa tehtäviä suunnitellaan. Samaa toivottiin myös harjoittelua ohjanneilta lehtoreilta.

Opintotehtävien eräänä tavoitteenahan on integroida opetettavien aineiden perusopinnot opetusharjoittelun käytäntöön. Miten onnistuneesti annetut opintotehtävät kytkeytyivät opinto-opinto-harjoittelun osaksi? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 5) Opintotehtävät (=palloilu, kansalaistaito, kuvis...) kytkeytyivät teoriassa onnistuneesti opintoharjoittelun osaksi. Käytäntö osoitti kuitenkin sen, että myös opintoharjoitteluluokan ja ohjaavan opettajan tarpeet tulisi huomioida tarkemmin. (Opiskelija 30, ikä 26–30 v., ei luokanopettajakokemusta)

Voitaneen ajatella, että yhteistyö saattaisi olla tarpeen luokanopettajien ja tehtävät antaneiden lehtoreiden välillä. Siten tehtävien suunnittelu perustuisi tiiviimmin aineenlehtoreiden, luokanopettajien, mahdollisesti opiskelijoidenkin yhteissuunnitteluun. Ongelmana on kuitenkin myös yhteistyön käytännön ongelmat. Koulutuksessa tukeudutaan suurella määrällä vierailevien opettajien, mm. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen lehtoreiden, antamaan opetukseen, jolloin käytännön tason yhteistyön organisoimisessa on omat vaikeutensa. Tehtävien antamisella on osin myös oma ajallinen etäisyytensä. Toisia opiskelijoita häiritsikin mm. se, että eräät tehtävät annettiin jo kesällä, mutta ne toteutettiin harjoittelussa vasta marraskuussa. Käytännön järjestelyiden kannalta yhteistyö ei siten ole ongelmatonta, minkä myös lehtorikunta on tiedostanut.

Toisaalta voidaan todeta, että vaikka valmiit opintotehtävät eivät kaikkien opiskelijoiden mielestä sopineetkaan parhaalla mahdollisella tavalla tiettyyn luokkaan, niin siltikin opetustilanteista saattoi tulla oppilaiden kannalta antoisia. Esimerkkinä viestintäkasvatuksen tehtävä videointeinen.

Mennään sitten ... opintoharjoitteluun. ... Toimiko ... ne [opinto]tehtävät siinä harjoittelukonaisuudessa?

Ne toimi ... kun ... tiesi, että ne täytyy siinä harjoittelussa käyttää. Jos tiesi, että niitä tulee opetukseen, niin tottakai sen teki sillä lailla, että se toimii siinä. ...

No, mitenkä sää koet sitten..., että kun siellä [luokassa] pääasiana on ... niiden lasten ... kasvatusta ja opetus ... Koet sää nää tehtävät ..., että se ei ollu mitenkään keinotekoista siinä suhteessa?

No, siin on varmaan juu ja ei. Tottakai se on kauheen keinotekosta kun me mennään semmosten opintotehtävien kanssa, jotka on meille kesällä määrätty syksyllä opettamaan jotakin luokkaa, josta me ei edes tiedetä mikä se on. (Hmm.) Eikä välittämättä tiedetä, mikä ohjelma niillä siellä on menossa ja sitten mennään kauheella innolla ja esitetään: "Meillä on tää ja tää, ja me halutaan nyt tähän." Tottakai, ei tää oo muuta kuin keinotekosta ... Mutta ... vois se tietysti olla sopivaakin, jos ... aatellaan meidän sitä opintoharjoittelua silloin syksyllä, niin ainaki se oli mukavaa. Ja jos ottaa vaikka esimerkiksi tän runojen esittämisen ja videoinnin. Koska ne ei ollu koskaan tottunu, niin varmasti ne muistaa sen ja ne oppi! Se oli hauskaa ja se oli kaikille varmasti opiks. Se oli meille, se oli sille luokalle, opettajalle, kaikille. (Hmm-mm) Että siinä on varmaan molemmat, että jos hirveesti on tämmösiä tehtäviä, jotka annetaan monta kuukautta aikasemmin, eikä tiedä kelle ne sitten pidetään, mille luokalle ja minkä ikäisille ja mitä niillä on ollu aikasemmin. On kai se silloin sitten keinotekosta. (Hmm-mm.) Mä ajattelen näin. (Opiskelijajahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta)

Tehtävien tulisikin olla luonteeltaan väljiä ja antaa tilaa sovittaa opetus tietylle luokalle ja tietyn koulun olosuhteisiin. Tosin nytkin annettujen tehtävien tehtävänäasettelua voi pitää nähdäkseni melko väljänä. Lähtökohtana oli lähinnä tietty väljä teema kuten kuvaamataidossa värioppi tai liikunnassa palloilu, johon liittyen opiskelijoiden tuli melko itsenäisesti suunnitella opetuskokonaisuutensa. Siten tehtävien antoa ei voine kritisoida liiallisen valmiiksi lukkoonlyödyistä aiheisällöstä. Ongelmat tullevatkin lähinnä siitä, että harjoittelussa opiskelijat toimivat eri luokka-asteilla, jolloin kaikki väljästikin asetetut aihealueet eivät välttämättä sovellu kyseiselle luokka-asteelle. Kullakin luokalla on myös omat lukukausisuunnitelmansa, joihin opintotehtävistä käsin määrittyvät harjoittelusisällöt tulisi kyetä sovittamaan.

Aiemmin viittasin Leavittin (1991) artikkeliin, jossa hän toi esille opettajankoulutuksen kahtalaisen haasteen. Toisaalta opettajankoulutuksen tulisi kyetä vastaamaan yliopiston akateemisiin ja tiedollisiin vaateisiin, toisaalta myös koulumaailman käytännöllisiin vaateisiin. Näistä vaateista johtuen opettajankoulutukseen kohdistetaan myös hyvin erilaisia toiveita. Opintoharjoittelun yhteydessä vastaavankaltainen asetelma näytti tulevan aineiston valossa myös esiin.

Opintotehtäviin näytti kriittisemmin suhtautuvan koulutuksen käytännöllisiä ja praktisia näkökohtia korostavat opiskelijat. Kriittisiä näkökohtia esitettäessä perusteluiksi esitettiin mm. käytännön opetustyöhön, lasten kohtamiseen ja kyseisen harjoitteluluokan tilanteeseen liittyviä näkökohtia. Sen sijaan myönteisiä näkökohtia esitettäessä katsottiin harjoitteluun liittyvien opintotehtävien olevan juuri soveltavuutensa perusteella käytännönläheisiä. Tietyt oppisisällöt eivät jääneet siten pelkästään teoreettiseksi kirjaviisaudeksi, vaan niitä päästiin kokeilemaan myös käytäntöön. Myönteiset perustelut liittyivät siten koettuun akateemisten ja tiedollisten sisältöjen käytännönläheisyyteen.

6.5 Yksi tykkää äidistä, toinen tyttärestä eli harjoittelijoiden kokemuksia opetustaidon arvioinnista

Päättöharjoitteluun liittyvään opetustaidon arviointiin monet opiskelijoista suhtautuivat kriittisesti. Toisaalta joukossa oli muutamia, jotka katsoivat ettei opetustaidon arvioinnilla ollut juuri merkitystä heidän toimintaansa luokassa. Eräs opiskelija katsoi mm., että opettajan ammatti itsessään on periaatteessa luonteeltaan julkinen ammatti. Samoin kaksi opiskelijaa katsoi, että aiemmat työkokemukset ovat totuttaneet heidät ulkopuolisten tarkkailuun, eikä arviointijärjestelmä sen vuoksi heitä juuri häiritse.

Arvioinnista ..., mitenkä sinä koet? Oliko siitä jotain rasitetta sinulle, kun tuli arvioitsija sinne luokkahuoneen perälle ... tai yleensä se, että sää tiedät, että sun opetusta arvioidaan, [ja] annetaan numerot? ...

En mä sitä ajattelen silleen, että mun pitäis suunnitella jotain tietynlaista [tuntia] sen takia, että mä saisin siitä ehkä hyvän numeron. Se pitää itensä kanssa ... selvittää se asia, että siitä tosiaan tulee numero. Ja sitten pitää selvittää se asia, että se on hirvu subjektiiivinen, se on todellaki yks numero. Mutta arviointiahan tarvitaan ... Sit

on taas muistettava se, että opettajan ammatti on hirmu julkinen, että on pakko oppia kestävästi arviointia ja esilläoloa. Et sekin musta kuuluu siihen kehitykseen. (*Opiskelijahaastattelu kontaktivaiheen lopussa, opiskelija 45, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Ja toinen semmonen iso – asia, joka on monia niinku puhuttanut on tää arviointi tai tämä arvostelu niinku päätössä. (Hm–mm.) Että mitenkä sää sen koit itte –? ... Toimik sää siellä samoin kun muutenkin?

Toimin joo. ... En mä kiinnittänyt niihin mitään huomiota, kun ne istu siellä takana ja tein samoja juttuja, mitä mä oisin tehny. En mä ... esimerkiks sitä tuntia suunnitella sillä perusteella, että sinne tulee [ulkopuolisia tarkkailijoita] –. (*Hm–mm.*) Et mä otin kyllä ihan hankalia juttujaki, missä oli tälläisiä riskialttiita juttuja. En mä ... siis mitenkään erityisen ahdistavana kokenu sitä, että siellä on niitä arvioijia. ... mä oon ollu aina semmosessa työssä, että mua on oltu aina kuuntelemassa. (*Niin.*) Mä oon jotenki tottunu siihen [naurahtaa], että siellä on ihmisiä, jotka kuuntelee. ... Ja se ei mua häirihe. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 28, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta*)

Toisaalta monet opiskelijoista kokivat opetustaidon numeroarvioinnin harjoittelussa häiritseväksi. *Erytisesti tämä näytti koskevan vähäisen luokanopettajakokemuksen omaavia opiskelijoita.* Kun aineistosta oli löydettävissä selviä merkkejä kriittisestä suhtautumisesta numeroarviointiin 11 eri opiskelijan kohdalla, näistä opiskelijoista neljälle ei ollut lainkaan luokanopettajakokemusta ja kolmella opettajakokemusta oli alle vuosi. Siten neljällä arviointiin kielteisesti suhtautuneesta oli opettajakokemusta enemmän kuin vuosi.

Kielteisen suhtautumisen taustalla saattoivat olla mm. aiemman harjoittelun, mm. lastentarhanopettajakoulutuksen aikaiset kielteiset kokemukset. Ulkopuolisten tarkkailijoiden läsnäolosta tunnilla ei pidetty, vaan se koettiin rasitteena ja tunnin kannalta keinotekoisena.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Seuraajien läsnäolo osittain tuo keinotekoisesta maun tunteihin, sillä me kaikki olemme ihmisiä, joilla on erilainen maku ja kenties käsityskin tuntien pidossa. Yksi tykkää yhdestä, toinen toisesta. (*Opiskelija 3, ikä 21–25, luokanopettajana 2–5 v.*)

Tilanne että mennään toisen ihmisen luokkaan ja tarkkailijoita istuu perällä, ei voi olla luonnollinen (*Opiskelija 19, ikä 26–30, ei luokanopettajakokemusta*)

Kriittisesti opetustaidon numeroarviointiin suhtautuvien mielestä arviointi vaikuttaa selvästi mm. harjoitteluilmaperiin ja harjoittelijoiden keskinäisiin yhteistyösuhteisiin. Kun aiempien harjoittelujaksojen yhteydessä oli totuttu yhteistyöhön, päättöharjoittelussa keskinäinen yhteistyö kärsi ja myös keskinäinen kilpailu vaikutti osaltaan yhteistyön luonteeseen. Eräiden opiskelijoiden mielestä numeroarviointi myös ruokkii selkeästi tiettyä suorituskeskeisyyttä.

Mitä sää ajattelet yleensä arvioinnista tai tämmösestä?

Niin mä oon semmonen, että mä etukäteen jännitän. Sit kun mä oon tilanteessa niin ei mua enää niin jännitäkään. Ei se sillä tavalla ... häirinny ja sitten jos se oli ... asiallista se palautekeskustelu niin se oli ihan antosaakin. ... Mut että kyllähän se ... muuten ... on aivan älytön se numeroarviointi. ... Se on sitä behaviorismia parhaimmillaan, että kymmenyksen tarkkuudella nyt heitetään jotain. Se on ... niin subjektiivinen juttu, että jotenkin tuntu välillä, että ... pitääkö mun ... alistuu tälläseen. ... Et kyllä se on pikkusen semmonen niin kun ceasesculainen juttu. ... Siin kohtaa tapahtu semmonen taantuminen ... aikuisis ihmisissä, ... mis itte on ihan samalla tavalla mukana ...

...millä lailla se – [taantuminen ilmeni]?

Siinä ... hävisi se semmoinen aikuisuus sillä tavalla, et siin tulee sellanen kyynänpää-juttu ja sellanen älytön -. (*Kilpailu?*) Niin. Ihan älytön ... että mää en nyt sulle näytä tätä mun juttua, ettet sää tätä vaan vie. ...

Sen [eron] näki sun mielestä selvästi sitten siinä kun perusharjoittelusta siirrytään tänne [päättöharjoitteluun]?

Kyllä melko selvästi. Sen niin kun näki siinä ilmastossa siellä ... Kyllä silloin [päättöharjoittelussa] se haisi se juttu ihan selvään. Ja siitä muutamien ihmisten kanssa puhuttiinkin, et kyll se ... oli niin erilaista se oleminen. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 35, ikä 31–35 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

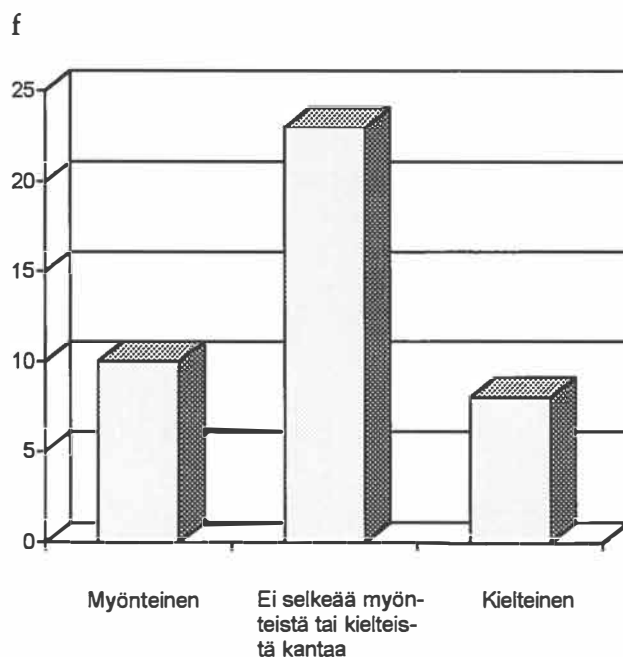
Vastaavan suuntaisia tuloksia harjoittelijoiden suhtautumisesta opetustaidon arviointiin on saatu myös muissa suomalaisissa tutkimuksissa. Opetustaidon arvosanan on katsottu tuovan paineita ja epämielekkyyden kokemuksia harjoitteluun. Seuraamuksena on eri tutkimuksissa todettu olevan mm. opiskelijoiden keskinäisen kilpailun sekä taistelun opetustaidon arvosanoista. (Lahdes 1987, 62; Kiiveri 1989, 88; Määttä 1989, 251–253; Usikylä 1990, 126–127; Niemi 1995, 83–84.) Opetustaidon arviointikäytäntöä koskenut kritiikki onkin johtanut siihen, että lainsäädännön uudistumisen myötä opettajankoulutuslaitokset voivat nyt itsenäisesti päättää opetusharjoittelun arviointia koskevasta käytännöstä (esim. Asetus 371/1993; Heikkilä M.-L. 1995; Niemi & Kohonen 1995, 37). Chydenius-Instituutissa erillisestä opetustaidon arvosanasta on uuden käytännön myötä luovuttu eikä opetusta arvioida siten numeerisesti.

6.6 Harjoittelun suunnittelutehtäviin suhtauduttiin varauksellisesti

Opetusharjoittelun myötä opiskelijat on haluttu totuttaa suunnitelmalliseen opetustyöhön mm. tunti- ja jaksosuunnitelmien avulla. Harjoitteluun liittyvät suunnittelutehtävät olivat siten keskeisiä opiskelijoiden suunnittelutyön tukemisessa ja myös harjoittelun arvioinnissa. Voikin todeta, että harjoittelijat toimivat harjoittelutilanteessa osittain näiden harjoitteluun liittyvien tehtävien ohjaamina (ks. Syrjälä 1993). Opetustyöhön valmistauduttaessa opiskelijoiden tuli laatia esimerkiksi tiettyjä oppitunteja koskevat tuntisuunnitelmat tai harjoittelukokonaisuutta koskevat jaksosuunnitelmat ja toimittaa ne ohjaajille myöhemmin käytävän yhteisen keskustelun pohjaksi.

Varsinaiseen suunnitteluun ja suunnitelmien laadintaa koskien opiskelijat esittivät melko tasapuolisesti sekä myönteisiä että kielteisiä näkökohtia (kuvio 7). Monet opiskelijoista eivät myöskään ottaneet selkeästi kantaa suuntaan eikä toiseen. Lähinnä myönteiseksi katsottavia kannanottoja esitti kymmenen ja kielteiseksi katsottavissa olevia kahdeksan opiskelijaa. Kriittisimmin suunnitteluun suhtautuneet olivat selkeästi muita iäkkäämpiä. Kun kaikkien kurssilla olleiden opiskelijoiden keski-ikä oli noin 32 vuotta, niin harjoittelun yhteydessä opetuksen suunnitteluun kielteisesti suhtautuneiden keski-ikä oli yli 37 vuotta.

Vastaavasti myönteisesti suhtautuneiden osalta voidaan todeta, että toisaalta heidän luokanopettajankokemuksensa oli tässä vertailussa laajin sen kä-



KUVIO 7 Harjoitteluun liittyneen opetuksen suunnittelun osalta opiskelijat esittivät tasapuolisesti sekä myönteisiä että kielteisiä näkökohtia

sittäessä kahden ja puolen vuoden opettajakokemuksen muiden opiskelijoiden opettajakokemuksen ollessa laajuudeltaan noin puolitoista vuotta.

Tilannetta ei välttämättä tule kuitenkaan tulkita niin, että iäkkäämmät ja vähäisimmän kasvatusalan kokemuksen omaavat opiskelijat olisivat vastaanottokyvyttömimpiä harjoittelussa eteen tulevien suunnittelukäytäntöjen suhteen. Monilla kriittisimmin suhtautuneista opiskelijoista oli luokanopettajakokemuksen sijasta nimittäin työkokemusta ja samalla alaan liittyvää suunnittelukokemusta jostain muusta kasvatus- tai opetusalan tehtävästä.

Suunnitteluvalmiuksien myötä ammattipätevyys kehittyy

Opetukseen liittyneen suunnittelutyön eräät opiskelijoista katsoivat sinänsä kasvattaneen omaa ammattipätevyyttään ja kehittäneen heidän suunnitteluvalmiuksiaan. Suunnittelun katsottiin kuuluvan luontevasti oppituntien pitoon ja olevan tarpeellista myös ohjaajien ja harjoitteluluokan kannalta. Eräille luokanopettajan työ oli myös melko uutta ja tältäkin pohjalta suunnitelmallisuus koettiin hyödyllisenä. Vaikka harjoittelun kuluessa suunnittelutehtävissä olisi nähty myös kehittämisen varaa, nähtiin suunnittelutyö tarpeellisena ja hyvänä harjoitteluna tulevaa työtä silmällä pitäen. Suunnittelukäytäntöjen oppiminen voidaan ts. mieltää tärkeänä nähtäessä suunnittelutyö osana oman ammattitaidon kehittämistä.⁵

⁵ Vastaavaan tapaan Niemen (1995, 52–54) tutkimuksessa jo valmistuneet opettajat ovat arvioineet opettajankoulutuksen antaneen heille valmiuksia erityisesti opetuksen suunnitteluun. Tosin koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämiseen ei koettu saadun samassa määrin valmiuksia.

... mitenkä sää oot kokenu tämmösen tuntisuunnitelmien tekemisen tai viikkosuunnitelmien tekemisen?

No minun mielestä ne on tämmöses, kun ollaan vierailevia tähtiä, eli ollaan toisen luokassa, ne on välttämättömiä, koska siellä luokas on tietty systeemi. Siell mennään tietys kohdas, niin myöskin meiän harjoittelijoitten pitää ottaa se huomioon. Ja mun mielest on hirveen tärkeä, et me voidaan tehdä niitä jaksosuunnitelmia yhdessä ja jakaa niitä tehtäviä. Must se on ihan välttämätöntä, koska mää joudun tekemään sitä omas työssäni. Mää joudun tekeen suunnitelmat, mitkä asiat otetaan tämän vuoden aikana ja mä joudun tekemään viikkosuunnitelmat tai jaksosuunnitelmat, miten se nyt meneekään joku aihe. Et mun mielest, tää on ollu hirveen hyvää harjoitteluu kyll minun mielest. Että oonhan mää tehny tietysti omas työssäni kaikenlaisia suunnitelmia, mut tääl mää oon oppinu tekeen vähän pitemmälle. ... Se konkretisoitu siinä sitä tehdessä, et musta tuntu, että on paljon helpompi niinku nyt mennä työhön, siltä osin. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Vaikka näistä tuntisuunnitelmista ja viikkosuunnitelmista ja jaksosuunnitelmista, tämmösistä niin. ... Niin mitä sää ajattelet niin kun siitä suunnittelupuolesta noin yleensä?

... sen neljä vuotta, mitä ... oon ollu luokanopettajana, niin kyll mää oon suunnitellu koko ajan työtäni. ... mull on päiväkirjat ihan täynnä ... sitä omaa suunnittelua. Et mulle se oli kauheen luonnollista sillä tavalla. Tietysti ne tuntisuunnitelmalaput ... jotenkin tuntu ..., että kun oli miettiny sen jutun jo, niin "ai joo, nyt pitäis alkaa niin kun tehdä tästä". ... Ja sitten kuitenkin se on elävä juttu siellä luokassa, et toteutuuko se nyt näin ja tietenkin välitunnit. ...

*Ei kai se suunnitelman tehtävä tavallaan ookaan lyödä lukkoon. (Niin justiin tuota, että –.)
Se on joku idea siitä. (Joo, joo.)*

Mut, että ... nyt todella kun sitä työtä on tehny suunnittelella, ... niin kyll se on niin kun A ja O se, et sää ... funtsaat sen jutun. Mut se, et sää oot ... myöskin valmis luopumaan siitä. ... ei meidän harjoitteluryhmältä oikein tahtonu onnistua ne semmoset ainekohtaset suunnitelmat, mitä piti tehdä näihin pättöihin. Me oltiin ... varmaan kaikki ... sillä tavalla semmosia impulssiivisia, että me jokkainen mentiin ja tehtiin se homma sitten niin kun tuntu ... hyvälle tehdä. ... Kuitenkin piti oppikirjan mukaan luokanopettajan toivomuksesta mennä niin –. ... Kyllä sen ties, [että] eipä tässä muuta mahdollisuutta oo ja se on paperille laitettava näin ja sit todellisuus on ihan toinen. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 35, ikä 31–35 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Eräät opiskelijat myös kuvasivat, miten suunnittelukäytännöt ovat muuttuneet opiskelun aikana myönteisempään suuntaan verrattuna siihen aikaan, jolloin he olivat toimineet opettajansijaisina ennen koulutuksensa alkua. Harjoittelun myötä etenkin pitkän tähtäimen kokonaisvaltaisemman suunnittelun katsottiin kehittyneen. Samoin esimerkiksi opetuksen eheyttämiseen liittyvä suunnittelutyö oli tullut harjoittelun myötä tutuksi. Kaikkiaan näytti siltä, että juuri laajempien kokonaisuuksien suunnittelu antoi uutta sävyä opiskelijoiden aiemmin harjoittamaan suunnittelutyöhön, ja monet opiskelijat arvostivat sitä, että koulutuksen aikana heillä oli mahdollisuus pitkäjänteisempään suunnitteluun. Kuten Kosunen (1994, 274–276, 284–285; vrt. myös Atjonen 1993, 102–103) on esittänyt, opetussuunnitelmatieto voidaan nähdä eräänä opettajan käyttötiedon osa-alueena. Tältä osin tuloksia voi siis tulkita niinkin, että monet opiskelijat ovat kokeneet oman opetustyötä ja opetuksen suunnittelua koskeneen käyttötietonsa ainakin jossain määrin vahvistuneen ja kehittyneen harjoittelun aikana.

Harjoittelun myötä on siis saatu mallia laajempien kokonaisuuksien ja jaksojen suunnittelusta, jota kaavaillaan otettavan huomioon tulevassa työelämässä. Opiskelijat toivat esille, että samalla on saatu itsevarmuutta kokeilla omaperäisiä ratkaisuja opetusta suunniteltaessa ja opittaessa suunnittelukäy-

täntöjä voidaan myös rohkeammin poiketa esimerkiksi oppikirjojen tarjoamista suunnittelun malleista.⁶

No mitä sää tuota ajattelet, näistä, ... jaksosuunnitelma, viikkosuunnitelma ..., niiden tekemisestä?

Nehän kuuluu systeemiin. ... musta tuntuu, et mä nyt opin sillä lailla suunnittelemaan, et mä ... suunnittelen [jatkossa] pitempiä jaksoja iteki. (*Hmm-mm.*) Että tähän asti minä oon kyllä eläny päivästä toiseen. (*Hmm-mm.*) Nyt mä uskallan enemmän heittää niitä kirjoja romukoppaan. ...

Mitä sä sitten ajattelet ... yleensä suunnittelusta? Mitenkä sä oot aikasemmin suunnitellu, ku sä olit siellä [sijaisopettajana]? ... kyllä sä jollain lailla oot rakentanut päässä.

Kyllähän sen tietysti rakensi, mutta ei näin pitkäjaksosesti ... mitä tää on. ... Mää oon sitä mieltä, että tuntisuunnitelmia ei ... saakaan tehdä ... minuutilleen. (*Hmm-mm.*) Mutta semmoset tietyt jaksot, niin ne on ihan hyvä olla olemassa. Ja se on kyllä ... tähän ... koulutukseen ... liittynyt ... koko ajan, ... että mä voin niinku periaatteessa ihan valitakki sen oppiaineksen. Että ... mäkin oon menny aika nuorena sillon alkuun. Enhän minä uskaltanu sillon niistä kirjoista poiketa ja uskaltaa ottaa mitään. Nythän minä – – uskallan tehdä sillä lailla. "Ei tuo oo niin tärkeätä, ... ja sen voi ottaa toisella lailla." ...

Teit sä kirjallisia suunnitelmia ... sillon työaikana ...? Sä kuitenkin olit useamman vuoden.

Olin joo. ... Se oli lyhytaikaista suunnittelua, et se viikko suunniteltiin etukäteen. Ei mulle tullu sillä lailla [mieleen] –, että mä oisin kuukausia etukäteen voinu kattoo. Sit siin oli aina se haittapuoli, et kun sä oot epäpätevä. Sait paikan just ennenku koulu alko. Sinä et voinu esimerkiksi kesällä suunnitella, mitä luokka-astetta sä lähiet pitämään. (*Hmm.*) Sulle se paukahti, se todellisuus ... käteen ku sä tulit sinne koululle. (*Opiskelijajahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 46, ikä 36–40 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Jones ja Vesilind (1996) ovat esittäneet omiin tutkimustuloksiinsa viitaten, miten opetusharjoittelun aikana opiskelijoiden käsitykset opetuksen suunnittelusta muuttuvat. Harjoittelun alkuvaiheessa suunnittelu mielletään heidän mukaansa lähinnä yksittäisiä oppitunteja ja oppimateriaaleja koskevana suunnitteluna, harjoittelun loppuvaiheessa suunnittelu nähdään puolestaan kompleksisena käsitteenä, joka oppituntien suunnittelun lisäksi on yhteydessä sekä luokan hallintaan kuin yksittäisten oppilaiden tarpeiden huomioon ottamiseen. Myös tässä tutkimuksessa oli nähtävissä merkkejä tämänsuuntaisesta näkemysten ja omien suunnittelukäytäntöjen avartumisesta.

Suunnittelun kaavamaisuus ja pikkutarkkuus ärsyttää

Hyvin monet opiskelijoista esittivät kuitenkin myös kritiikkiä harjoittelua koskenutta suunnittelutyötä kohtaan. Harjoittelua koskevien suunnitelmien katsottiin edellyttävän liiallista kaavamaisuutta ja pikkutarkkuutta (vrt. Niemi 1995, 83). Opiskelijat kritisoivat mm. tavoitteiden ilmaisuun liittyviä vaateita keinotekoisiksi. Siten harjoittelukäytännöille ominaisessa suunnittelussa kyse ei ole niinkään todellisten tavoitteiden esilletuonnista, pikemminkin tavoitteet

⁶ Oppikirjojen on todettu omaavan suuren merkityksen ala-asteen opettajien opetussuunnittelutyössä. Samalla kuitenkin suunnittelua on todettu usein leimaavan oppikirjasidonnaisuuden, vaikka merkkejä myös väljemmästä oppimateriaalin hyödyntämisestä onkin olemassa. (Korkeakoski 1990, 114–119; Räisänen 1996, 72). Kari (1988, 46) on omassa ympäristöopin ja maantiedon oppimateriaaleja koskevassa tutkimuksessaan esittänyt, että opettajien koulutus pohjalla on oma yhteytensä siihen, miten oppikirjasidonnaisesti he opetustyötään suunnittelevat. Mitä korkeampi koulutustaso opettajilla on, sitä vähemmän oppikirjaan ja työkirjaan sitoutuen he tutkimustulosten mukaan opetuksensa järjestävät.

voidaan ottaa suunnitelmaan "fraasitaltiosta", kuten yksi opiskelijoista kuvaili tilannetta erään tekstinkäsittelyohjelman termistöä käyttäen. Niin ikään monet opiskelijoista pitivät keinotekoisena esimerkiksi minuuttiaikataulun tarkkuudella vaadittavaa tunnin kulun etenemisen kuvausta. Tältä osin myös harjoitteleeseen liittyvä ohjaus oli vaikuttamassa asiaan ja kritiikki saattoikin tässä suhteessa olla harjoittelujakso- ja ohjaajakohtaista.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Pahin, mitä koin harjoittelussa oli päättöharjoittelu I. Minulle on erittäin vierasta yksityiskohtainen minuuttiaikataulu ja etukäteissuunnitelma. Se kangisti ja hermostutti minut täydellisesti. Luottamus itseeni opettajana horjui todellakin pahemman kerran (nimenomaan ala-asteella). Minulle ei ainakaan tässä vaiheessa sopinut yksittäisen tunnin pito oudon luokan kanssa oudosta aineesta. Kuulin, että myöhemmin päättö I:een tulevien ei tarvinnut niin yksityiskohtaisia minuuttiaikatauluja tehdä. (Opiskelija 11, ikä 36–40, ei luokanopettajakokemusta)

Joskus jakso- tai tuntuun suunnitelmien tavoitteiden sorvaaminen tuntui keinotekoiselta, samoin tunnin arvioiminen kirjattujen tavoitteiden näkökulmasta. Jos trendi on tämänsuuntainen, se ei rohkaise joustavaan suhtautumiseen suunnitelman ja sen toteuttamisen välillä. Tunnit pitäisi arvioida pidettynä tuntina eikä aina vain paperilla kirjoitettujen tavoitteiden mukaan. Suunnitelma on vain suunnitelma, josta pitäisi ohjaajankin mielestä olla varaa poiketa, varsinkin kun on elävistä lapsista kyse. (Opiskelija 7, ikä 41–45, luokanopettajana alle vuosi)

Atjonen (1993, 83) on kuvannut, mitenkä uudistuneessa opetussuunnitelma-käsityksessä piirtyy esiin aktiivinen ihmiskäsitys. Opettaja nähdään siten opetussuunnitelmalle merkityksiä luovana asiantuntijana, ei passiivisena opetussuunnitelma-asiakirjan periaatteiden toteuttajana. Edellä opiskelijoiden esittämä kritiikki kohdistuu juuri tähän näkökohtaan. Harjoittelijat kokivat tavallaan olevansa tiettyjen opetussuunnitelmanormien toteuttajia, ei niinkään opetussuunnitelmallisten merkitysten antajia.

Toisaalta kuten Calderhead (1988, 60; ks. myös Ojanen 1990, 71) on kuvailut, opiskelijat saattavat kokea tuntuun suunnitelmien laadinnan mielettömäksi siksi, että heillä ei ole vielä tarpeeksi tuntemusta esimerkiksi luokasta tai oppilaista voidakseen laatia tilanteeseen soveltuvan suunnitelman. Opiskelijoilta saatetaan Calderheadin mukaan vaatia suunnitelmia liian varhaisessa vaiheessa, jolloin he eivät ole vielä päässeet sisälle opetuskontekstiinsa. Samoin opiskelijoilla voi olla myös vaikeuksia tarpeellisten tiedollisten, esimerkiksi oppilaiden kehitykseen liittyvien, näkökohtien kytkemisessä suunnittelutyöhönsä. Calderheadin mukaan opiskelijoilla saattaa olla siten olla ongelmia siinä meta-kognitiivisessa prosessoinnissa, jonka avulla käytännöllistä tietopohjaa opetussuunnitelmatyön perustaksi pyritään luomaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna harjoittelijoiden suunnittelua koskevan kritiikin taustalla ei välttämättä ole pelkästään se, suoko ohjausjärjestelmä opiskelijoille mahdollisuuden opetussuunnitelmallisten merkitysten antamiseen vaan myös se, mitkä kyseisessä harjoittelutilanteessa ovat harjoittelijoiden omaamat edellytykset näiden merkitysten antamiseen.

Eräät opiskelijoista katsoivat myös, että kun normaalissa opetustyössä on mahdollista suunnitella laaja-alaisempia kokonaisuuksia, on harjoittelun yhtey-

dessä tehtävä suunnittelu tässä suhteessa epäaidompaa.⁷ Osin tämä johtuu mm. siitä, että opiskelijat harjoittelevat vieraassa harjoitteluympäristössä, jossa joudutaan ottamaan huomioon oppilasryhmän lähtökohtien lisäksi myös ohjaavan luokanopettajan ja muiden opetusharjoittelijoiden näkemykset.

[Olemme keskustelleet opetuksen suunnittelusta ja kommenttiensa ohessa opiskelija toteaa mm.]

Kyllä sen ties, eipä tässä muuta mahdollisuutta oo ja se on paperille laitettava näin ja sit todellisuus on ihan toinen.

Oliko se ihan toinen?

Ei se kokonaan tietysti ollu, mutta osittain. (Hmm.) Ei se sillai, sillai se tulee aina välistä.

Poikkeeks se sitten siitä? ... Jos sää oisit omassa koulussa suunniteltu, niin sää oisit suunniteltu sen eri lailla?

Oisin! Oisin mää suunniteltu sillä tavalla niin kun -. Mää oon ykkös-kakkos -luokkaa opettanu enimmäkseen ja yläluokille historiaa ja sellasta. Kyll mää oon niin kun ajatellu enemmän kokonaisuuksia ja silleen. Kuitenkin me jouduttiin pilkkomaan kolmelle eri ihmiselle se juttu. (Hmm.) Ja sit neljäs oli ja eikä ihan pienin pointti se luokanopettaja joka toivoi, ... millä sivulla ollaan mulläkin viikolla niin. Kyllä, toki joutui tekemään sitä eri tavalla, mitä sitä olis itte tehny. Se on ihan selvä meille jokaiselle varmaan semmonen juttu, että joutu vähän niin kun kättelemaan, että kenenkä kanssa sitä tehhään. Mikä sinun ja sinun mielipide on tästä asiasta. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 35, ikä 31–35 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

"Kyllä talojakin on suunniteltu tupakka-askin kanteen" eli toiveet väljemmistä suunnittelukäytännöistä

Eräät opiskelijoista katsoivat, että toisinaan harjoittelussa ja harjoittelunohjauksessa on liian rationalistinen ja kaavamainen kuva opetuksen suunnittelusta. He kaipasivat väljempää suunnittelukäytäntöä mieltä ja tilannesidonnaisuutta liiaksi rajaavan suunnitteluskeeman sijaan. Tässä muodossa suunnittelujärjestelmä saattaa aidata liiaksi harjoittelijan ja opettajan mieltä. Vaarana heidän mukaansa on, että suunnittelusta tulee suunnittelua sen itsensä vuoksi, mikä samalla kuitenkin rajaa myös toimintamahdollisuuksia itse opetustilanteessa.

Korkeakosken (1990, 129–132) tutkimuksen mukaan ala-asteen opettajat kokevat opettajankokemuksen olevan tärkeä elementti opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Siten opetuksen suunnittelua koskevan näkemyksen voi katsoa kehittyvän tasaisesti työkokemuksen kertymisen myötä. Kun tämän tutkimuksen opiskelijat ovat aikuisopiskelijoita, joille on kertynyt opettajankokemusta eri opetustehtävistä, lieneekin ymmärrettävää, että he saattavat toisinaan kokea, että heidän omaamiaan persoonallisia suunnittelukäytäntöjä ei kyetä ottamaan koulutuksessa huomioon.

Kääntöpuolena voidaan toisaalta esittää, että opettajan työtavoista ja suunnittelutavoista saattaa tulla kokemusten myötä luonteeltaan stabiileja ja

⁷ Kosusen (1994, 210–213) mukaan vähemmän kokeneisiin opettajiin verrattuna kokeneille luokanopettajille on kehittynyt näkemys pitkäjänteisen suunnittelun ja samalla kokonaisuuksien hahmottamisen tarpeesta opetustyössä. Opetuksen suunnittelun laaja-alaisuuden ja pitkän ajan suunnittelukokemusten tarvetta voidaankin korostaa myös opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa ja erityisesti opettajan työssä toteutettavaan ns. omaluokkaharjoitteluun liittyvässä tutkimuksessani (Kiviniemi 1995, 39–43) opiskelijat ilmaisivat tyytyväisyytensä sen suhteen, miten heidän pitkäkestoisen suunnittelunäkemyksensä on kehittynyt koulutuksen kuluessa.

pysyviä, joita on suhteellisen vaikea muuttaa myöhemmin (Korkeakoski 1990, 32). Tässä esitettäviä tuloksia olisikin periaatteessa mahdollisuus tulkita myös siten, että opiskelijoille on saattanut oman opettajankokemuksensa myötä kehittyä tiettyjä työtapoja ja suunnittelurutiineja. Siten on mahdollista, että mikäli harjoittelu edellyttää opiskelijoilta näihin totunnaisiin rutiineihin puuttumista, saattaa se herättää heissä vastarintaa. Joka tapauksessa muutamat opiskelijoista esittivät selkeitä toiveita siitä, että persoonallisiin suunnittelukäytäntöihin suhtauduttaisiin harjoittelun kuluessa sallivammin.

[Haastattelussa opiskelija on kertonut yrittäneensä laatia tuntisuunnitelmista itsensä näköisiä.] Mää takerrun tohon tuntisuunnitelmajuuttuun ... vähän siltä pohjalta, että kun ... monet on kokenu ne rajoittaviksi tai. ...

Siis ... mun mielestä tunnin pitää mennä aika paljon ... niitten lasten mukana. Että mikä ... niitä sillä hetkellä kiinnostaa. ... Jos mää opetan nyt vaikka matematiikkaa, mun pitäis desimetri opettaa. Jos mää teen sen tuntisuunnitelman ... ja siellä on siten, että "laitetaan ensimmäinen 3 minuuttia lasten motivointia, opettaja näyttää jotakin valmiita kalvoja, soittaa rentouttavaa musiikkia". Entäs jos siinä yks'kaks tulee ... jäteauto pihaan ... ja rupee kolisuttamaan. Niin mulla heti niinku armoton ristiriita. Tenavat kattoo ja kurkkii jäteautoa ... Mut ei, ... mää oon tehny tään sopimuksen, ... mun pitää unohtaa toi kuormauto, että nyt mennään desimetri-juuttuun. ... Unoh-takaa se auto! Tää ei käy mun suunnitelmiin. ... Ja vaikka mää oisin suunnitellu, että otetaan se desimetri, niin mää sanosin heti, ... että kattokaas tota autoo. Että mitä oot mieltä tästä touhusta? Että siinä menee tästä koulusta sitä sun tätä. Onks tässä mieltä? ... näitä juttuja ei voi sisällyttää tuntisuunnitelmiin. *(Hmm-mm, ei.) ...*

No vaaditaanko ohjauksessa sun mielestä sitten semmosia [tiukkoja etukäteissuunnitelmia]? (Vaaditaan! – Nehän pitää olla monistettuna ja menistettynä.) Mutta vaaditaanko tavallaan, ettei siitä vois joustaa tavallaan?

Kyllä, tottakai, kyllähän siitä voi joustaa. Mutta ... tätä mää tarkotin, että se on sitten kokelaan ja opettajan päässä. *(Hmm-mm.)* Jos se tekee sen suunnitelman valmiiks, niin se ... kaavake, se suunnitelma sinänsä ... aittaa sen mieltä. Se niinku rajottaa sitä. Mutta jos se suunnitelma ois toisenlainen, vapaampi, niin se jo antais sen mahdollisuuden elää eikä vaan – – pelata sitä peliä. *(Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 40, ikä 31–35 v., luokanopettajana alle vuosi)*

Mennään nyt vaikka noihin tuntisuunnitelmiin ja tämmösiin ...

... Mä oon enemmän tyyppinä sellanen, että [en] mä niinku ... vedä hatusta, mutta mää suunnittelen päässä. ... Enkä minä niinku koskaan tehny kauheen idioottivarvoja tuntisuunnitelmia, ... en alussa enkä lopussa. ...

Ja se meni myöskin läpi tavallaan koulutuksessa ..., (Se meni.) se ei kohdannu vastustusta?

Se meni läpi, ei siinä ... törmäyskurssiin tarvinnu mennä.

Mistä sää luulet sitten tommosten asioiden -, mistä noi [toisten opiskelijoiden kriittiset suunnittelukokemukset] ... on saanu alkunsa?

Minä luulen, että ... siinä on ... taas kerran se ... tietynlainen luottamus niinku. Täällä niinku niuhotetaan ... Niinku joskus huvittaa se, että joku keksii jonkun termin, että ... Et tuohon kohtaan ei missään tapauksessa, sanotaan nyt vaikka joku sana tavoitteet *(Hmm-mm.)*, niin "siihen [laadittavaan kirjalliseen tuntisuunnitelmaan] ei saa laittaa 'tavoitteet' vaan 'tavoitteita'". ... Sitten seuraavassa vaiheessa, kun toinen lehtori kattoo sitä, kun hänellä on toisenlainen filosofia, niin hän kattoo: "Ei kun siinä ei missään tapauksessa saa olla 'tavoitteita', vaan siinä pitää olla 'tavoitteet'." ... että siinä niinku hämärtyy se, miksi me tätä juttua teemme. *(Hmm.)* Ja ... siitä opista ... muodostuu niinku itsensä vanki. *(Hmm-mm.)*

Ihan yhtä hyvin vois aatella silleen, että kyllä tommosesta jutusta pääsee kun muistaa sen ..., että kyllä talojakin on suunniteltu tupakka-askin kanteen, että silti ne talot eivät välttämättä oo huonompia. ... Mut se, että tää peruskoulun pedagogiikka ... on niinku insinöörititeeks muuttunutta. Että tässä pitää joka paikasta saada ne työpiirrustukset, vaihepiirrustukset, välivaihepiirrustukset, tarkennettu työseloste ja sitten sen sisältä vielä, miltä se näyttää, sitten eri perspektiivistä kuvattu. ...

Kyl mää ymmärrän, että ei esimerkiksi joku homma voi olla semmostakaan, että ... jokaisella on päässä vaan visiot. ... Mut silti olisin sitä mieltä, että ... miksi ei se vois olla [yleisempi] kuva se tuntisuunnitelma, jos sää pystyt sen sitten selittämään

siinä, että tuo tarkoittaa tuota ja tuossa mää on ajateltu tuommosta ja tämä sitten tarkoittaa tätä. ... Miks tarttuu siihen muutoseikkaan. (*Opiskelijahaastattelu kontakti-opetusvaiheen lopussa, opiskelija 34, ikä 31–35 v., luokanopettajana 5–10 v.*)

Edellä kritiikkiä esittäneet opiskelijat halusivat korostaa tilannekeskeisyyden merkitystä opetustyössä, jota ei voi perusteellisillakaan suunnitelmilla ennakkoon vangita. Vastaavaan tapaan esimerkiksi Clark ja Lampert (1986) ja Törnberg (1994) ovat korostaneet opettajan käyttöteoreettisen tiedon olevan luonteeltaan kontekstuaalista ja opettajan viime kädessä tekemien ratkaisujen olevan riippuvaisia opetustilanteen etenemisestä ja myös siihen liittyvistä yllätyksellisistä piirteistä. Törnberg korostaakin opetustilanneajattelun merkitystä, jolloin opetuksen interaktiovaiheen aikana ennakkosuunnitelmia tulee myös kyetä muuttamaan, uudelleenmuotoilemaan ja hylkäämään. Atjonen (1995a, 64) tosin on huomauttanut, että tällaisen intuitiivisuuden ja tilannekohtaisen ratkaisunten korostaminen ei voi olla mikään selitys sille, että opetusharjoittelija voisi harjoittelussa jättää tunti- ja jaksosuunnitelmat tekemättä.

Kysymys liittyy myös pitkään vallinneeseen opetusharjoittelun perinteiseen suunnittelukäytäntöön, jota mm. Leino ja Leino (1989) ovat kritisoineet. He varoittavatkin opettajankouluttajia liian tarkoista tunnin kulkua koskevista etukäteisohjeista ja perinteisistä tunnin kulkua ja rakennetta koskevista ohjeista. Niitä vaalittaessa opettajankoulutuksesta voi heidän mukaansa tulla itse asiassa este opettajan ammatilliselle kehitymiselle.

Vapautumisen kokemukset

Toiset harjoittelijoista myös kokivat, että harjoittelun kuluessa suuntautuminen kohti laajempia ja kokonaisvaltaisempia suunnitelmia sinänsä myös loi mahdollisuuksia persoonallisempaan suunnittelutyöhön. Tiukaksi koettujen suunnittelukokemusten jälkeen ohjauksessa ilmenneet väljemmät suunnittelukäytännöt saivat opiskelijoilta tunnustusta.

Ajoiko jokin harjoittelujaksoista, eli opinto-, perus-, (kenttä-,) tai päättöharjoitteluista, kohdaltasi muita paremmin tarkoituksensa, tuntuiko jokin harjoitteluista muita epämielikkäämmältä? Mistä tämä johtui? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 11) Päättö I:ssä lukemattomien tuntuuennitelmalappujen tekeminen alkoi väsyttää, II:n suunnittelusysteemi oli parempi. (Opiskelija 16, ikä 41–45, luokanopettajana 2–5 v.)

Olemme istumassa erään opiskelijan kanssa kahdestaan kahviossa harjoittelun lomassa. Opiskelija on tällä hetkellä tyytyväinen harjoitteluunsa, sillä hän kertoo, että on jotenkin vapautunut tunne, kun tuntuu suunnitelmia ei nyt tarvitse tehdä minuuttitarkkuudella ohjaajille. Opiskelija kertoo muuttaneensa suunnitteluun myös sikäli, että valmiiksi saatavien suunnittelukaavakkeiden sijasta hän on suunnitellut tunti- ja jaksosuunnitelmansa puhtaalle valkoiselle paperille. Sisältöjensä puolesta suunnitelmat ovat samankaltaiset kuin hänen ennenkin tekemänsä "plankettisuunnitelmat", kuten opiskelija asian ilmaisee. (*Keskustelu tuntuuennitelmien laadinnasta, tutkimuspäiväkirja, huhtikuu 1992*)

Opetusharjoittelussa suunnittelukäytännöt vaihtelivatkin jonkin verran eri harjoittelujaksojen ja niihin liittyvien opetustehtävien mukaisesti (esim. Luokanopettajien 1991, 23–25). Eräänä lähtökohtana voi pitää sitä, että koulutus pyrki eri harjoittelujaksojen kuluessa ohjaamaan harjoittelijoiden suunnittelu-

työtä tuntikohtaisesta suunnittelusta yhä laajempien kokonaisuuksien suunnitteluun. Opintoharjoittelussa suunnittelu painottui tuntisuunnitteluun, johon usein liittyi myös opetettavien aineiden perusopinnoista annettujen opintotehtävien toteuttaminen. Perusharjoittelun myötä lähtökohtana oli tuntisuunnittelun lisäksi saada harjoitusta enemmän myös jaksosuunnittelusta, joka kohdistuisi lähinnä pariin oppiaineeseen tai aihepiiriin. Päätöharjoitteluiden myötä haluttiin harjaannuttaa suunnittelu- ja opetusvalmiuksia kokonaisopetuksen ja eri oppiaineiden kokonaishallinnasta kokonaisvastuun opetuksesta jäädessä yhden viikon osalta opiskelijalle. Omaluokkaharjoittelussa opiskelijoiden tuli lisäksi laatia myös lukukausisuunnitelma koko syyslukukauden osalta. Siten periaatteellisena ajatuksena oli siirtyminen lyhytkestoisemmista opetustuokiosta vähitellen kohti laajempien kokonaisuuksien hallintaa.

Osittain suhtautuminen suunnitteluun on ollut kiinni myös opiskelijasta itsestään. Kuten jo edelläkin on tullut esille, toiset ovat harjoittelussa omaksuneet rohkeammin oman näkemyksensä suunnittelutyön perustaksi. Tällaisille suunnitelmille on ollut luonteenomaista mm. suunnitelmien vapaamuotoisuus ja persoonallisuus ja irtaantuminen ohjaajien neuvojen tunnollisesta noudattamisesta.

[Opiskelija on luonnehtinut omaa opetustaan harjoittelun aikana ja menee samalla omaan suunnittelutyönsä.]

... No, mun tuntisuunnitelmat oliko kyllä vähän semmosia vapaamuotosia, että en minä noudattanu niitä normaaleja. Mutta ei ne vaatinukkaan kyllä kukaan. ...

Mitenkä sää koit suunnitelmien tekemisen, että -? ...

En minä kokenu sitä mitenkään rankkana hommana. Se tuli samalla kun sitä tuntia suunnitteli. Tulihan niitä versioita hirveesti, että -. ... Voi olla, että viies ... paperi oli sitten se, missä oli kaikki ne mukana, mitä minä olin miettinyt. Ensimmäisessä oli vaikka kolme ranskalaista viivaa ja mietin mitä minä teen. Täydensin sitten.

Jotkut kokivat siellä [valmiissa tuntisuunnitelmalomakkeessa] vaikka nyt sen minuuttimäärän rajoittavaks.

En minä pistäny semmosia koskaan. Tai jos pistin, niin ei ne varmaan pitäny.

Eikö niitä kukaan vaatinu? ...

En minä kyllä kuullu kellään. Kyllähän täällä varmasti -. Mutta sittenhän siinä aina sanottiin, että ne on noin arvioita. Että ei niitä tarvihe kirjaimellisesti noudattaa. Että jos on pannu viis minuuttia tuohon ja menneekin viistoista minuuttia, niin ei se oo kaikki pilalla.

Niin minäkin ymmärrän aika pitkälti, että se on etukäteissuunnitelma, josta saa poiketa.

Pari kertaa mulla meni niin, että alussa huomasin, että nyt tää ei toimikaan. Oli pakko vaihtaa ihan toiseen systeemiin, mutta ei ne mitään puhunu mitään siellä takana ... ne arvioitsijat.

Tuliko siitä positiivista palautetta?

Välillä tuli, välillä ei. *(Opiskelijajahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 47, ikä 26–30 v., luokanopettajana alle vuosi)*

6.7 Opetusharjoittelu – opetustyötä koskevien käsitysten avartaja vai opetuksen arkikäytännöistä vieraannuttaja?

Teoreettisessa osuudessa tarkasteltiin reflektiökäsitteen valossa, miten professionaalinen kehittyminen voidaan nähdä jatkuvana kehitysprosessina, jossa oman toiminnan perusteita ja seuraamuksia analysoimalla ja käsitteellistämällä

voidaan kehittää omakohtaisia toimintakäytäntöjä ja ajattelutapoja (esim. Zeichner & Liston 1987; Elliott 1990; Eteläpelto 1992). Kysymys kuuluukin, missä määrin opettajankoulutus ja opetusharjoittelu auttaa tulevia opettajia kehittymään ja muuttumaan työssään ja on siten osaltaan tukemassa mainittua opettajaksi kasvun professionaalista kehitysprosessia.

Tässä tutkimuksessa useat opiskelijat toivat esiin, miten harjoittelu on antanut itsevarmuutta opettajan työhön ja kehittänyt heidän opettajaidentiteettiään. Vuorovaikutus lasten kanssa koettiin tässä keskeisenä, mutta myös erilaisten opetusmenetelmien ja työtapojen kokeilemisen sekä omien opetusnäkemysten soveltamisen käytäntöön koettiin avartavan omaa näkemystä opetustyön luonteesta. Monet kokivat harjoittelijakollegojen kanssa tapahtuneen yhteistyön suunnittelun ja samanaikaisopetuksen merkeissä myös avartavan omia opettajuutta ja opetustyötä koskevia käsityksiä. Edelleen eräät opiskelijoista kokivat omaa opetuksen suunnittelua koskeneen käyttötietonsa kehittyneen harjoittelun kuluessa erityisesti pitkäkestoisemmän ja kokonaisvaltaisemman suunnittelun osalta. Kuten Niemi ja Kohonen (1995, 36–37) ovat omassa tutkimuksessaan vastaavasti todenneet, opetusharjoittelussa harjoittelija kohtaa monia tilanteita, joissa hänen tulee pyrkiä kehittämään itseään opettajana. Kun kyseisessä tutkimuksessa keskeisenä viitekehyksenä on aktiivinen oppimisnäkemys, sisältää Niemen ja Kohosen mukaan juuri opetusharjoittelu sellaisia elementtejä, jotka tekevät aktiivisen oppimisprosessin mahdolliseksi. Juuri tämän harjoittelun ominaisuuden voi katsoa selittävän opiskelijoiden tyytyväisyyttä harjoittelun merkitykseen omassa opettajaksi oppimisessaan.

Kagania (1992) ja Johnstonia (1994) mukaillen voi siten todeta, että opetusharjoittelu näyttää saaneen aikaan ainakin joitakin muutoksia opetukseen liittyvissä käsityksissä, mikä antaa opiskelijoille siten lisää näkemystä siihen, miten jatkossa tulisi toimia vastaavan kaltaisissa opetustilanteissa. Tässä mielessä harjoittelu näyttää edistäneen opiskelijoiden käyttöteoreettista tietämystä opetustyön luonteesta.

Toisaalta vastakkaisiakin näkemyksiä esiintyi. Eräät opiskelijoista esittivät, että harjoittelun kuluessa omien näkemysten kehittymistä ei juuri tapahdu, vaan kehittymisen katsottiin olevan mahdollista vasta työelämässä. Vastaavasti myös opetuksen suunnittelun koettiin jäävän toisinaan kaavamaiseksi ja teennäiseksi sekä olevan epäaitoa normaaliin opetustyöhön verrattuna. Voisikin ilmaista, että opetusharjoitteluun liittyvillä harjoittelu- ja suunnittelukokemuksilla ei eräiden harjoittelijoiden mielestä ollut juurikaan yhtymäkohtia heidän omiin käyttöteoreettisiin näkemyksiinsä normaalin opetustyön luonteesta, vaan harjoittelukokemusten koettiin olevan käytännölle vierasta. Kyseisten opiskelijoiden osalta on siten vaarassa toteutua Buitinkin (1993) esittämä uhakuva siitä, miten opettajankoulutus sisältöineen ja tavoitteineen sekä toisaalta käytännön kautta kehittyvät opiskelijoiden käyttöteoriat muotoutuvat omiksi erillisiksi saarekkeikseen.

Keskeiseksi harjoittelussa tapahtuvan oppimisen ja didaktisen reflektion kannalta näyttää muodostuvan siten se, millaisen omakohtaisen merkityksen harjoittelija harjoittelutilanteelle antaa. Kuten esimerkiksi Boud (1988, 1993) on luonnehtinut, oppijat vaikuttavat aktiivisesti omiin kokemuksiinsa ja luovat kokemuksilleen omakohtaisen merkityksen. Edelläkin luonnehdituissa tapauk-

sissa opiskelijat näyttävän luoneen harjoittelulle omakohtaisen, tosin oppimisen kannalta vähemmän hedelmällisen merkityksen.

Vastaava opiskelijan omakohtaisen suhtautumisen merkitystä korostava näkökohta tuli selkeästi esille myös harjoitteluun sovellettavien oppimistehtävien yhteydessä. Periaatteessahan opintoharjoittelussa sovellettavat oppimistehtävät pyrkivät syventämään teoreettisuuden ja käytännöllisyyden vuorovaikutteisuutta tiedon prosessoinnissa. Ajatus on siten reflektiivisen opetus- ja oppimisenäkemyksen mukainen, jossa korostetaan kokemuksellisuuden ja käsitteellistämisen sekä kokeilun ja refleктоivan havainnoinnin yhteyttä (esim. Dewey 1933; 1951, 111–112; Kolb 1984, 29–31, 40–43; Alexandersson 1995; Jones & Vesilind 1996).

Myönteisemmin tehtäviin suhtautuneet harjoittelijat olivatkin tavoittaneet harjoittelussa ainakin jonkinasteisen yhteyden teoreettisuuden ja käytännön välille. Nämä opiskelijat kun pitivät myönteisenä juuri sitä, että tehtävät eivät jääneet useiden muiden tehtävien tapaan pelkän teoretisoinnin tasolle, vaan niitä voitiin soveltaa myös käytäntöön. Kriittisemmin suhtautuvat tarkastelivat tehtävien luonnetta puolestaan lähinnä käytännön näkökulmasta ja katsoivat tehtävien soveltuvan huonosti esimerkiksi kyseisen harjoitteluluokan tilanteeseen. Kuten Silcock (1994) on esittänyt, on reflektion lähtökohtana usein yhdistää erilaisia sosiaalisia ja tiedollisia konteksteja toisiinsa, esimerkiksi sovittamalla tietty (esimerkiksi akateeminen) kokemus toiseen (käytännölliseen) kontekstiin. Myönteisemmin suhtautuneiden opiskelijoiden osalta opintotehtävät näyttävät siten edistäneen tämänsuuntaista reflektiota, kun taas kritiikkiä esittäneet opiskelijat eivät ole löytäneet mielekästä tapaa eri kontekstien yhdistämisessä. Voisi luonnehtia niinkin, että kritiikkiä esittäneet harjoittelijat eivät ole kyenneet löytämään harjoittelukokemuksille tällöin sellaista omakohtaista merkitystä, joka edistäisi harjoittelussa tapahtuvaa didaktista reflektiota.

Kun edellä on korostettu yksilöllisen merkityksenannon merkitystä opiskelijoiden opetusharjoitteluun suhtautumisen taustalla, niin tällöinkään kyse ei ole kuitenkaan pelkästään opiskelijoiden tulkinnoista ja asenteista. Kuten Dewey (1951, 29–32, 44–47) on korostanut, kasvatuksessa on keskeistä, miten kyetään suunnittelemaan yksilön jatkuvaa kehittymistä tukevia oppimiskokemuksia. Kasvattajan tehtävänä on siten luoda sellaiset oppimisen olosuhteet, joiden kanssa yksilöt kykyineen ja tarpeineen voivat olla luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Mikäli tässä epäonnistutaan, oppimiskokemukset eivät Deweyn mukaan välttämättä tue yksilön kehitysprosessia, vaan ne saattavat muodostua luonteeltaan ei-kasvattaviksi (mis-educative experience). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opetusharjoitteluun kohdistut kritiikki ilmentää ei vain harjoittelijoiden yksilöllistä asennoitumista harjoitteluun, vaan myös sitä, että harjoitteluluolosuhteet eivät ole kohdanneet kaikkien opiskelijoiden yksilöllisiä lähtökohtia parhaalla mahdollisella tavalla. Tältä osin voidaan siis katsoa, että harjoitteluluolosuhteet eivät ole tukeneet heidän käyttöteoreettisen ajattelunsa kehittymistä. Harjoitteluluolosuhteet eivät tosin sanoen ole edistäneet näiden opiskelijoiden reflektiivistä suhtautumista omiin opetustyötä koskeviin käsityksiinsä.

Ei niin viisasta, ettei neuvota
Eikä niin tyhmää, ettei osaa neuvoa
Sananlasku Härmästä

7 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSESTA

7.1 Ohjaavat luokanopettajat jokapäiväisten harjoittelukäytäntöjen ohjaajina

"Monta sataa vuotta sitten eli kuningas, joka oli paksu ja pyöreä kuin laskiaispulla. Hänen nenänsä ja poskensa olivat punaiset kuin kypsä mansikka. Ja kun hän nauroid, nauroid hän niin valtavasti, että tuolit hyppivät lattialla. Tuo paksu kuningas oli, kuten arvata saattaa, suuri herkuttelija."

Neljännän luokan oppilaat lukevat satua maailman parhaasta herkusta ja alleviivaavat samalla tukisanoja kustakin sadun kappaleesta harjoittelijan antaman tehtävän mukaisesti. Tunti on loppupuolellaan, tunnin alussa luokassa on jo harjoiteltu ryhmätyönä prosessikirjoitusta.

Tehtävää ryhdytään käsittelemään yhdessä tarkastelemalla, mitä tukisanoja oppilaat ovat sadusta löytäneet. Ensimmäisestä kappaleesta on löytynyt mm. tukisanat kuningas ja herkuttelija. Harjoittelija ja oppilaat etenevät satua eteenpäin kappale kerrallaan. Käsittely jää hieman kesken koulun kellon soidessa ja harjoittelija sopii, että tehtävä jatkettaisiin loppuun seuraavan päivän äidinkielen tunnilla.

Oppilaat lähtevät välitunnille ja jäämme ohjaustilanteeseen luokanopettajan ja harjoittelijan kanssa. Ohjaaja kiittelee harjoittelijaa. "Mitä onkaan tulossa, jos tästä vielä paranee", toteaa opettaja. Opettaja arvelee, että harjoittelija oli tunnilla oma itsensä, eikä pahemmin jännittänyt, minkä myös harjoittelija myöntää. Tunnin pidon rauhallista otetta ohjaaja pitää edelleen positiivisena seikkana. Kaikkiaan alkuvaiheen tunniksi tunti onnistui ohjaavan opettajan mielestä mukavasti. Harjoittelija lisää tähän, että hän itse hieman olikin epäröinyt ennen tuntia, miten hommat toimii, kun kyseessä oli hänen ensimmäinen tuntinsa luokalle.

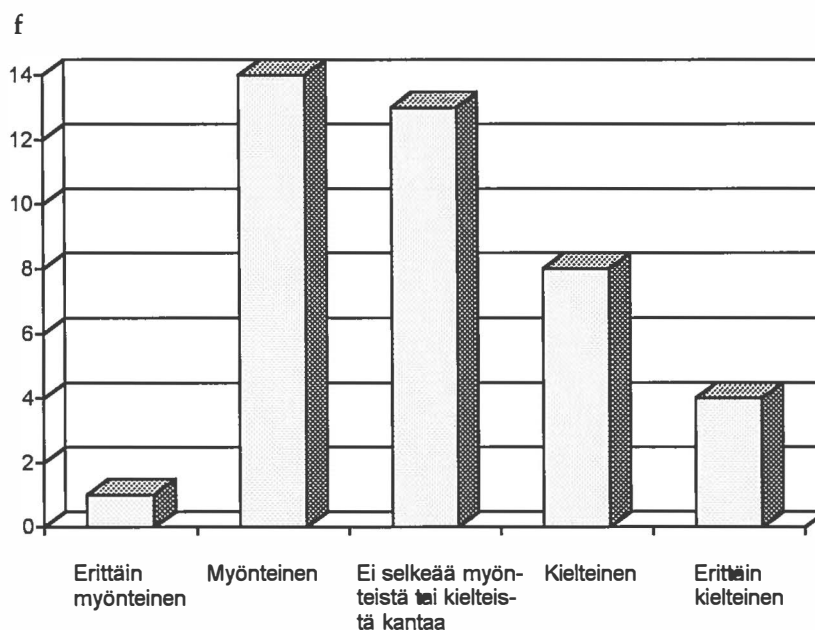
Tällä kertaa varsinainen ohjaustilanne tyrehtyykin oikeastaan tähän. Harjoittelijan kannalta kommentit ovat myönteisiä, mutta eivät ehkä kovin eriteltyjä. Osittain ohjaustilanteen tyrehtyminen johtuu siitä, että keskustelu ajautuu yleensä harjoittelun numeroarviointiin, mikä saa niin harjoittelijalta kuin luokanopettajaltakin kriittisen tuomion. (*Luokanopettajan ohjaus, tutkimuspäiväkirja, helmikuu 1992*)

Opetusharjoittelu toteutettiin niin opinto-, perus- kuin päättöharjoittelussa Kokkolan eri ala-asteiden koululuokissa, joissa ohjaavina opettajina toimivat

luokkien omat luokanopettajat. Opiskelijoiden vuorovaikutussuhde luokanopettajaan näytti opiskelijoiden palautteen valossa hyvin merkitykselliseltä sen suhteen, miten mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi harjoittelu kaikkiaan koettiin. Arvioidessaan ohjaussuhdettaan ohjaavan luokanopettajan kanssa eri harjoitteluissa opiskelijat antoivat melko tasapuolisesti niin myönteistä kuin kriittistäkin palautetta (ks. kuvio 8).

Kriittisesti saamaansa ohjaukseen näyttivät suhtautuvan erityisesti opiskelijat, joilla koulutukseen tullessaan oli melko runsaasti opintoja suoritettavanaan (liite 4, kuvio 26). Niistä 11:stä opiskelijasta, joilla oli opintoja aloitettaessa opintoja jäljellä yli 100 opintoviikkoa, viisi suhtautui luokanopettajiltaan saamaansa ohjaukseen kielteisesti ja neljällä ei ollut selkää myönteistä tai kielteistä kantaa. Opiskelijoista kaksi puolestaan suhtautui ohjaukokemuksiinsa myönteisesti. Tämänkaltainen trendi viitannee siihen, että mikäli opiskelijoilla oli muita opintoja jäljellä melko runsaasti, saattoi tällä olla omat kielteiset sivuvaikutuksensa myös opetusharjoitteluun ja ohjaussuhteeseen. Kuten jo kurssin etenemistä koskevassa kuvauksessa tuli esille (luku 4.3), juuri opiskelun kiireisyys ja tiivistähtisyys oli kaikkiaan koettu koulutuksessa ongelmalliseksi.

Suhteutettaessa opiskelijoiden mielipiteitä heidän koulutusta edeltäneeseen luokanopettajakokemuksiinsa voidaan todeta, että ne joilla ei ollut opettajakokemusta ennen koulutuksen alkua, eivät arvioineet kovinkaan myönteisesti luokanopettajilta saamaansa ohjausta. Puolet näistä opiskelijoista suhtautui kriittisesti saamaansa ohjaukseen ja vastaavasti yksikään näistä opiskelijoista ei nähnyt ohjaussuhdetta pääasiassa myönteisenä (ks. lähemmin liite 4, kuvio 22). Sen sijaan pidemmän, vähintään kaksivuotisen opettajakokemuksen omaavista opiskelijoista yli puolet suhtautui myönteisesti ohjaavilta opettajilta saamaansa ohjaukseen. Neljästätoista opiskelijasta yhdeksän näki ohjauksen pääasiassa myönteisessä valossa. Luokanopettajan uraansa aloittelevat opiskelijat olivat siten kaikkein kriittisimpiä ohjaajiaan kohtaan.



KUVIO 8 Ohjaavien luokanopettajien ohjauksen osa opiskelijoista oli kokenut myönteisenä, osa opiskelijoista puolestaan suhtautui ohjaukseen kriittisesti

Eräs mahdollinen selitys ilmenneelle erilaiselle suhtautumistavalle saattaa olla opiskelijoiden opetusta koskevan käyttöteoreettisen tiedon ja opetustilanneajattelun erilaisuudet. Pidemmän opettajankokemuksen omaavilla opettajilla on todettu olevan mm. opetustilanteeseen liittyvää kokonaisnäkemystä ja heidän on arvioitu kykenevän hahmottamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden pohjalta, kun puolestaan noviisiopettajilla on todettu olevan vaikeuksia sovittaa opetustavoitteensa oppilaittensa lähtökohtiin. (Westerman 1991.) Juuri vähemmän opettajankokemusta omaavien epävarmuus ja heidän opetustilannetta koskevan hahmottamisensa vaikeudet saattaisivatkin olla eräs syy, jonka takia he ovat kriittisempiä ohjaavia luokanopettajiaan kohtaan.

7.1.1 Ohjaajan merkitys korostuu

Kun aiemmin on todettu, että eri harjoittelujaksojen kesken ei juuri ollut eroa sen suhteen, miten mielekkääksi ne koettiin, niin ohjaavan luokanopettajan merkitys näytti opiskelijoiden vastausten perusteella sen sijaan keskeiseltä. Opiskelijan ja ohjaavan luokanopettajan keskinäisen vuorovaikutuksen toimivuudella näytti olevan olennainen merkitys siihen, miten mielekkääksi tai epämiellekkääksi harjoittelujakso kulloinkin koettiin. Siten opiskelijoiden tulkintojen mukaan harjoittelua koskevat ongelmat näyttivät pitkälti personoituvan yksittäisiin ohjaajiin. Tämänkaltaista näkemystä voi pitää sikäli ymmärrettävänä, että harjoittelija ja ohjaava luokanopettaja ovat harjoittelun aikana jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Mikäli vuorovaikutussuhdetta ei koeta toimivaksi, tämä ei voi olla vaikuttamatta harjoittelua koskeviin kokemuksiin.

Tässä suhteessa opiskelijoiden kokemukset menevät yksiin niiden kansainvälisten tutkimusten kanssa, joissa juuri ohjaavien opettajien (co-operative teacher) merkitys on katsottu harjoittelun kannalta keskeiseksi. Juuri ohjaavat luokanopettajat, suomalaisittain yleensä harjoittelukoulujen lehtorit, ovat säätelemässä keskeisimmin omalla ohjauksellaan harjoittelijoiden päivittäistä toimintaa ja vaikuttamassa harjoittelua koskevaan reflektointiin. (Ks. lähemmin Ojanen 1990, 27–28; Dunn & Taylor 1993; Johnston 1994; Stephenson 1995).

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Perusharjoittelussa sai toteuttaa vapaasti omia ideoitaan ja sain niistä palautetta joka kannusti ⇒ tuntui että löysin omaa opettajapersoonallisuuttani. Päätösharjoittelussa piti "taistella" ohjaavan opettajan mielipiteitä ja arvoja vastaan, koska ne eivät olleet omieni mukaista ⇒ omalla tavallaan sekin kasvatti. (Opiskelija 6, ikä 21–25, luokanopettajana 1–2 v.)

Itse sain tammikuun opetusharjoittelusta opettajaltani *NN:ltä* itselleni paljon. Koin hänet hyvänä ja todella ohjausta antavana ja lämpimänä, kannustusta antavana opettajana. Sain hyvin positiivista palautetta ja kannustusta siitä, että tulisin pärjäämään alkuopettajana. Koin sen hyvin aidosti annettuna palautteena. (Opiskelija 27, ikä 31–35 v., luokanopettajana 1–2 v.)

7.1.2 Vähäinen ja pikkuasioihin takertuva ohjaus turhauttaa

Eräät kriittistä palautetta esittäneitä opiskelijat kritisoivat mm. ohjaavilta luokanopettajilta saadun ohjauksen vähäisyyttä. Tällöinkin saatu palaute ja ohjaus saatettiin kokea muuten asiallisena. Yhteisen ajan löytyminen ja kiireet nähtiin eräänä yhteisten ohjauskeskustelujen määrää rajoittavana tekijänä. Eräät opiskelijoista olivatkin itse pyrkineet saamaan mahdollisuuden lisäohjaukseen, mikäli he kokivat ohjauskeskustelujen jääneen liian vähäisiksi.¹

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kon-taktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Luokanopettajilta saatu ohjaus on ollut erittäin vähäistä. Opettajat ovat ottaneet tunnituunnitelmat vastaan sellaisina kun ne on annettu. Palautetta on saanut vasta tunnin pidon jälkeen. Palaute on ollut myönteistä ja asiallista. En voi sanoa, että ohjaus olisi ollut hyvää tai huonoa, koska sitä en ole saanut. (Opiskelija 22, ikä 36–40 v., ei luokanopettajakokemusta)

Istuskelin kahviossa eräiden opiskelijoiden kanssa, kun he kertoivat lähtevänsä jälleen harjoittelukoululle. Opintoharjoittelu oli itse asiassa jo päättynyt, mutta opiskelijat kertoivat sopineensa ohjaavan opettajansa kanssa harjoittelua koskevasta palautteesta. Itse harjoittelun aikana kun ohjausta ja palautetta opiskelijat eivät olleet ehtineet mielestään saada tarpeeksi. Tästä syystä opiskelijat olivat sopineet ohjaajansa kanssa erillisestä palautekeskustelusta harjoittelujakson jälkeen. Todettakoon, että kyse on muutenkin palauteviikosta eli ohjaavien opettajien on annettu ymmärtää, että tällaista palautetta voidaan vielä tälläkin viikolla antaa. Opiskelijoiden viikkojärjestys on kuitenkin harjoittelun jälkeen taas normaalin tiukka, joten mainitunkaltainen ohjauspalaveri vielä tässä vaiheessa oli lähinnä poikkeus. (Keskustelu ohjauspalautteesta, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991)

Ohjauksen määrää tarkasteltaessa on tietenkin muistettava, että niin ohjaavilla luokanopettajilla kuin koulutuksen lehtoreillakin oli ohjaustöiden lisäksi muita aikaa vieviä työtehtäviä, joiden myötä ajan löytäminen harjoittelun ohjaukseen saattoi olla ongelmallista. Vastaavasti on todettava, että myös opiskelijoilla oli mm. opintoharjoittelun aikana myös iltaopetusta ja opintotehtävien laatimista, jolloin heidänkin ajalliset resurssinsa olivat rajalliset. Siten opiskelijoilla oli toisinaan kiire Instituutille, vaikka tarvetta yhteiseen ohjaukseen olisi ehkä ollutkin. Viikonloppujen lähestyessä opiskelijoilla oli myös toisinaan taipumus pyrkiä järjestämään viikonloppupidennystä harjoittelusta perheen vuoksi, joten yksioikoisesti ohjaajien harteille ei ohjauksen määrän ongelmia voida laittaa. Jos opiskelijat kokivat ohjauksen vähäisyyden ongelmalliseksi, niin myös ohjaajat toivat esille, miten vaikeaa yhteisen ajan löytyminen toisinaan on ollut.

Harjoittelijoiden reflektiivistä ajattelua kehittämään pyrkivän ohjaussuhteen kannalta ohjauksen vähäisyyttä koskevaa kritiikkiä voi pitää ongelmallisena. Korostetaanhan reflektiivisen ajattelun yhteydessä juuri sitä, että asioita ei vain tehdä ja koeta, vaan omaa toimintaa ja sen perusteita pysähdytään myös analysoimaan toiminnan kehittämiseksi (esim. Dewey 1933, 47–48; Zeichner & Liston 1987). Riittävää aikaa voi pitää siten ohjausdialogin keskeisenä ehtona (Heikkinen 1996b, 157). Mikäli opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen olleen kiireistä tai sen jääneen vähäiseksi, voidaan kysyä, miten perusteelliseen harjoitte-

¹ Myös Niemen (1995, 84) tutkimuksessa on tullut esille toive runsaammasta palautteesta ja ohjauksesta harjoittelun aikana. Erityisesti vähäisemmän opettajankokemuksen omaavat kokivat hänen tutkimuksessaan tarvetta tukeen ja ohjaukseen.

lua koskeneeseen analysointiin ohjaustilanteessa on päästy. Harjoitteluun liittyvä kiireisyys ja ohjauksen vähäisyys ovat siis osaltaan ehkäisemässä syvällisempää harjoittelukokemusten prosessointia.

Entä sanotaanko ohjauksessa oikein mitään?

Toisaalta useat opiskelijat kritisoivat ohjaajiaan ohjauksen ylimalkaisuudesta. Tällöin koettiin, että ohjaavat luokanopettajat eivät olleet tarpeeksi analyttisiä ja eritteleviä ohjauksessaan, vaan jäivät yleiselle ja "hymistelevälle" pintatasolle. Tässä suhteessa opiskelijat toivoivatkin suurempaa palautetta ohjaajiltaan (vrt. myös Uusikylä 1990, 108).

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kon-taktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Luokanopettajien valmiudet antaa palautetta vaihtelevat, toisilla valmiudet ovat hyvin kyseenalaiset. Päätösharjoittelun palaute oli hyvin positiivista – pelkään tilannetta, jolloin saan arvosanan tietoon – se voi olla yllätys tuollaisen palautteen jälkeen... Liikaa hymistelyä on ollut palautteessa, saisi olla rehellisempää. ... Pahimmillaan ohjaus oli tätä: "Hyvin menee, sinähän olet kuin valmis opettaja" ... Eli ei puututa mihinkään. Parhaimmillaan ohjaaja puuttuu rakentavassa hengessä heikkouksiin ja yhdessä mietitään hyviä, entistä parempia konsteja. (Opiskelija 20, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Mutta seuraavana kirjoittelen hieman yleisempiä ajatuksia. Ensimmäisenä luokanopettajan palautteenarannosta. Yhteisiin keskusteluihin ei ensinnäkään ollut aikaa, koska koulupäivän päätyttyä meidän oli "ponkaistava" heti Chydeniukselle. Jos aikaa sattui hivenen olemaan, keskustelut jäivät melko pintapuolisiksi. Viikosta jäi luokanopettajien puheiden perusteella sellainen kuva, että kaikki oli kerrassaan mainiota. Jos jokin tehtävä hivenen epäonnistui, niin syytä ei koskaan etsitty meidän toiminnastamme, vaan syy löytyi "häsläävistä" lapsista. Ainakin minä mietiskelin tätä asiaa, koska meidän otteemme lapsiin oli ajoittain melkoisen ailahtelevaa.

Olisin myös kaivannut yksityiskohtaisempaa palautetta, ja vielä lisäksi "suoralla kielellä". Ei mitään yleismaailmallisia löpinöitä. Toivottavasti nyt jäljellä oleva kahden viikon jakso antaa mahdollisuuden syvällisempiin keskusteluihin. Jos vaikka iltaopiskelua ei olisi niin runsaasti ja itse saisi rohkeutta vaatia toivomiansa asioita. (Opintoharjoittelupäiväkirja, opiskelija 45, ikä 26–30, luokanopettajana 1–2 v.)

Opiskelijat siis katsoivat, että ohjaus- ja palautekeskusteluissa on usein jääty keskustelussa pinnalliselle tasolle ja he kaipasivat syvemmälle opetuksen perusteisiin menevää keskustelua. Useimmat eivät sinänsä ihmetelleet sen syvemmin syitä ohjauksen ylimalkaisuuteen, mutta haastatteluissa eräät opiskelijoista arvelivat ohjauksen pinnallisuuden johtuneen ohjaajien omasta epävarmuudesta ja kokemattomuudesta.

Mennään näihin palautteisiin ja tämmöseen ohjaukseen, mitä sää oot saanu. Lähinnä ... näiden luokanopettajien ja mitenkä sää oot sen kokenu ...

... mulla ... ehdottomasti paras ohjaaja oli semmonen luokanopettaja, joka oli jotenkin hirveen semmonen ... asiallinen. ... Sai vastauksen jos tarvii ja ohjas ... jos halus ja sit toisaalta piti ... sillä tavalla omasta työstään ... kiirni. Hän ... vaati meiltä opiskelijoilta määrättyyn päivämäärään mennessä juttuja ja -. Koin sen ... kauheen hyvänä. Ja sitten yks ohjaaja sattui sillä tavalla, että hän ei ollut aikasemmin ollut kuin yhden kerran harjoittelijoita ohjaamassa. Ja hänellä oli itellä taas sellanen epävarmuus, joka sit tietysti -. (Näkyi) Niin, se heijastui, peilautui ihan suoraan opiskelijoihin. Et siinä on pikkusen semmonen haparointi. ...

Sitten opintoharjoittelussa ... oli kyllä vähän ... että ei silläkään ihmisellä ollu ollu opiskelijoita aikasemmin. ... siin on niin semmonen epävarmuus ja semmonen ... hakujuttu sit kun siinä on kaikki osapuolet epävarmoja toisista syistä, niin se ei ookkaan niin kauheen antosaa. Siinä ei niin nopeesti päästä tommosten rajojen yli, et siin vois ruveta luottamaan ja tuntee ihmiset ja niin edelleen. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 35, ikä 31–35 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Vaikka ohjaajilla siis olisi runsaastikin opetustyöhön liittyvää käytännöllistä tietämystä ja taitoa, hän saattaa olla ohjauksessa kykenemätön analysoimaan omaa opetuskäytäntöään tai opiskelijan pitämiä oppitunteja (Stanulis 1994; Staton & Hunt 1992). Toisaalta ohjaajan työssä edellytetään opettamista ja opetuksen sisältöjä koskevan tietämyksen lisäksi myös kehittyntä näkemystä opetusharjoittelijoiden persoonallisista ja ammatillisista kehitysprosesseista sekä itse ohjausvuorovaikutuksesta (Kroksfors 1996).

Opettajakokemus ei siten vielä sinänsä anna valmiuksia harjoittelun ohjaukseen. Opiskelijoita harjoittelussa ohjaavat opettajat ovat tavallisia luokanopettajia, joista toiset ovat tehneet ohjaustyötä muutaman vuoden ajan, toiset ohjaajista ovat vaihtuneet lähes vuosittain. Tässä suhteessa kyse on totuttautumisesta uuteen ohjaustehtävään, jonka edellyttämään ammattitaitoon ja -näkemykseen heidän tulee kasvaa harjoittelukokemusten karttuessa. Opettajankouluttajaa voi luonnehtia omaa työtään kehittäväksi ja reflektoivaksi ammattilaiseksi ja omien työkäytäntöjensä tutkijaksi (Adler 1993). Ohjaaja on siten ammatillisen kehittymisen kannalta samanlaisten haasteiden edessä kuin ohjattavansakin ja tässä suhteessa ohjaajana kasvua ja oman ohjaukseen liittyvään käyttöteorian muodostamista voinee yleensä pitää pitkän kehitysprosessin tuloksena. Tässä suhteessa Kokkolan olosuhteita voi pitää ongelmallisempina kuin normaalikoulujen tilannetta, joissa pidempiaikainen ohjauskokemus ja luultavasti myös ohjausnäkemys on kehittynyt vuosien mittaan.

Ohjaajana kehittymisen luonnetta valaisee mm. Kremer-Hayonin (1991) haastattelututkimus vähäisemmän ohjauskokemuksen (3–5 vuotta) ja vuosikymmenien ohjauskokemuksen (20–30 vuotta) omaavien harjoittelunohjaajien ohjausnäkemyksistä. Kremer-Hayon toteaa, että uraansa aloittelevalla harjoittelun ohjaajalla on kyllä kehittynyt näkemys erilaisista opetusstrategioista, luokahuoneen johtamisesta, ym. opettamiseen liittyvistä seikoista. Tässä suhteessa ohjaajan ammatillinen tietämys käsittää näkemykset oppilaiden oppimisprosessista. Toisaalta ohjaajalla tulee olla näkemystä myös opettajaopiskelijoiden oppimisesta ja myös valmiuksia arvioida omaa rooliaan ja työskentelyään ohjaajana. Juuri näiden osalta uraansa aloittavat ohjaajat kokevat Kremer-Hayonin mukaan usein epävarmuutta.

Pidemmän ohjaajakokemuksen omaavat painottivat tutkimuksessa selkeästi oman käyttöteorian muodostamisen merkitystä ohjaustyössä. He myös katsoivat, että he ovat pitkälti oppineet ohjaustyöhönsä liittyviä periaatteita kokemustensa kautta, ja että vuosien mittaan he ohjausprosessin aikana ovatkin alkaneet kiinnittää aiempaa enemmän huomiota myös itse ohjausprosessin luonteeseen. Kremer-Hayon arvioi tämän ilmentävän sitä, että näille ohjaajille on myös kehittynyt jonkinlaiset kriteerit, joiden valossa he voivat arvioida ja kehittää omaa työtään.

Nippeleitä ja pikkuseikkoihin puuttumista

Opiskelijat arvostivat yleisesti ohjauksessaan sitä, mikäli ohjaaja heidän mielestään on kyennyt opetuksen kokonaisvaltaisempaan arviointiin pieniin yksityiskohtiin puuttumisen sijasta. Mikäli ohjauksen koettiin jäävän lähinnä yksittäisiin didaktisiin yksityiskohtiin takertumiseksi, pidettiin sitä turhauttavana ja epäolennaisena. Kritiikkiä esittäneet opiskelijat toivoivatkin ohjaajien kiinnittävän didaktisten yksityiskohtien ja aineenhallinnan sijasta enemmän huomiota kokonaisuuteen ja myös opettajapersoonallisuuteen.

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Pahimmillaan se oli saman asian kertaamista yhä uudelleen ja pikkuasioiden kaimamista taas kerran. Kyllä kaikesta pitää sanoa, mutta kai tarkoituksena on luoda laajempi kuva tilanteen hallinnasta ja harjoittelijapersoonasta. (Opiskelija 2, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Mitenkä sitten jos mennään tuohon ohjauspuoleen. Ja tuossa äsken [aiemmin haastattelussa] tuliki jo ... mun mielestä ... selvästi esille, että näillä luokan opettajilla on hirvittävästi merkitystä siihen harjoitteluun ja sen onnistumiseen?

Kyllä. Kyllä minun mielestä, se että minkälaisen ilmapiirin, ... onks se vapaa, suvaitsevainen ... vai onko se sitten sitä, että "minun mielestäni tämä on oikea tyyli opettaa asioita". ... Ihan samalla tavalla ... ne on omia persooniaan ne opettajat ja niil on omat näkökannat ja silloin ne myöskin antaa sen palautteen sen mukaan. (Hm–mm.) Toinen puuttuu pikkuasioihin eikä koskaan ... anna palautetta turvin kokonaisuudesta. (Hm–mm.) Joka minusta on hirvittävä tilanne, et jos mää saan vaan pienistä yksityiskohdista palautteen ja enkä saa siitä, miten se kokonaisuudessaan meni. ... Koska toinen taas antaa ... todella siitä kokonaisuudesta ja siitä, että miten minä persoonana olen selvinnyt siitä tilanteesta. Niin kyll' mun mielestä se jälkimmäinen vaihtoehto, tämä ... niin kun auttaa enemmän minua ... kun pikkuseikkoihin puuttuminen. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Reflektiivisen ohjauksäsitäyksen mukaan ohjaajan tehtävänä ei ole keskittyä pelkästään tiedon jakamiseen ja opetuskäytännössä tapahtuvien virheiden korjailuun. Pikemminkin ohjaustyön lähtökohtana on opetusta koskevan oppimisprosessin tukeminen ja opetusta koskevien ajatteluprosessien ohjaaminen. Opetusta tulisi tämän käsityksen mukaan ohjauksessa lähestyä siten pikemminkin opetustyötä koskevien ajatteluprosessien kuin opetuskäytäntöjen ohjailun näkökulmasta. (Krokkfors 1993; Ojanen 1993a; Krokkfors 1997, 43–46.) Tämän kaltaiselle ohjausnäköykselle edellä esitettyjen opiskelijoiden näkemysten voi katsoa antavan oman puoltolauseensa.

On toisaalta otettava huomioon, että opiskelijoiden esittämien näkemysten valossa kyseessä ei ole kuitenkaan pelkästään vastakkainasettelusta yksityiskohtiin puuttuvan ohjauksen ja kokonaisvaltaisen ja laaja-alaisesti opetusta arvioivan ohjauksen kesken. Monet opiskelijoista korostivat sitä, että erilaiset esimerkit ja ohjaajien omista opetuskokemuksista nousevat vinkit voivat olla mielekkäitä elementtejä ohjauskeskustelussa. Tällöinkin opiskelijat kuitenkin arvostavat sitä, että heillä itsellään on vapauksia ja vastuuta oman opetustyönsä suhteen, jolloin vihjeet nähdään eräänlaisina menettelyvaihtoehtojen esille tuomisena, ei valmiiden mallien tarjoamisena. Ohjaajien esittämiä käytännöllisiä esimerkkejä kuitenkin arvostetaan niiden samalla osoittaessa, miten ohjaaja

ymmärtää tiettyä opetustyön ongelma-aluetta. Käytännöllisten esimerkkien valossa voidaan edesauttaa yhteistä reflektointia ohjaustilanteessa ilman että kyse olisi praktisista malleista tai mekaanisista vinkkipaketeista, joiden mukaan ohjattavien odotettaisiin toimivan (vrt. Gilroy 1989; Krokfors 1997, 45).

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijäkysely kon-taktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Luokanopettajan ohjaus oli parhaimmillaan silloin kun luokanopettaja kertoi omia vastaavia kokemuksiaan, kun hän oli myönteinen ja kannustava. Hyvään ohjaukseen kuuluvat myös vinkit/ohjeet käytännön opetustilanteita varten. (*Opiskelija 33, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.*)

Sain paljon keskusteluista luokanopettajan kanssa. Yleensä he olivat todella syvenyneet ohjaajan rooliinsa: apua oli tarjolla tarvittaessa, he jakoivat omia kokemuksiaan ja tarjosivat menettelyvaihtoehtoja kannustavassa hengessä. (*Opiskelija 26, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.*)

Ojanen (1989) on esittänyt miten harjoittelun ohjaustilanteessa harjoittelijaa voidaan ohjata palaamaan omaan opetuskokemukseensa sekä rohkaista arvioimaan ja refleктоimaan omaa opetustaan. Ohjaussuhde voi tässä suhteessa perustua siten kokemukselliseen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvä opetuskokemus palautetaan ohjaustilanteessa palvelemaan opettajaksi kasvua. Edellä on toisaalta esitetty, miten myös ohjaajien omat opetuskokemukset voivat olla antamassa tukea ohjaussuhteessa. Vaarana saattaa olla liiankin teknisluonteinen opetusvihjeiden antaminen ja "oikeiden" näkemysten tarjoaminen, joita osa harjoittelijoista myös saattaa toivoa ohjaajaltaan saavansa (Jeans 1993). Ohjaajan antamat mallit, esimerkit ja ohjeet tulisi mieltää vain yhtenä mahdollisuutena, ei liian hallitsevana ohjausprosessin lähtökohtana (Atjonen 1995b, 143). Toisaalta ohjaajien kokemukset voivat olla tukemassa harjoittelutilanteiden analysointia ja reflektiivistä luonnetta. Tällöin pyrkimyksenä ei välttämättä ole konkreetin didaktisen mallin tarjoaminen, pikemminkin lähtökohtana on tarjota käytännön esimerkkejä opetusta koskevien ajatteluprosessien tueksi.

Ohjauskokemuksen laajuudella saattaa edellä mainitun Kremer-Hayonin (1991) tutkimuksen valossa olla merkitystä myös tähän ohjauksen näkökohtaan. Hänen tekemissään harjoittelunohjaajien haastatteluissa juuri pitempiaikaisen ohjauskokemuksen omaavat eksperttiohjaajat täydensivät kuvaustaan usein konkreeteilla ja kokemuksiinsa perustuvilla esimerkkeillä. Noviiisit, joilla ei ollut yhtä rikasta kokemusmaailmaa, puolestaan turvautuivat alan kirjallisuudesta peräisin oleviin abstrakteihin käsitteisiin, joiden käyttökelpoisuuden suhteen he tosin ilmaisivat oman epävarmuutensa.

7.1.3 Ohjaussuhteessa persoonallisuudet ja erilaiset näkemykset kohtaavat niin hyvässä kuin pahassa

Opiskelijoiden näkemysten valossa ohjaavalla luokanopettajalla oli siis keskeinen merkitys siinä, miten onnistuneeksi tietty harjoittelujakso koettiin. Erityisesti se, kokivatko opiskelijat olevan mahdollista toimia tietyssä harjoitteluluokassa omalla persoonallisella opetustyyllillään, tuntui opiskelijoista keskeiseltä. Mikäli vuorovaikutussuhde ei ohjaajien ja opiskelijoiden kesken ollut toimiva,

opiskelijat kokivat syyn olevan pitkälti heidän keskinäisissä näkemyseroissaan luokanopettajan kanssa. Opiskelijoiden näkemysten voi katsoa olevan tässä suhteessa melko kriittisiä ja myös personoivan ongelmat ohjaajien erilaisista pedagogisista näkemyksistä johtuviksi. Mikäli pedagogiset näkemykset vastasivat toisiaan, ohjaussuhde koettiin luontevampana.

Ajoiko jokin harjoittelujaksoista, eli opinto-, perus-, (kenttä-,) tai päättöharjoitteluista, kohdaltasi muita paremmin tarkoituksensa, tuntuiko jokin harjoitteluista muita epämielikkäämmältä? Mistä tämä johtui? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 11) Opintoharjoittelu ja PÄH I kohdallani mielekkäitä. Perusharjoittelu ei mielekäs, syynä ristiriidat ohjaavan luokanopettajan kanssa (Kasvatukselliset näkemuserot, eli merkityshorisontit eivät kohdanneet). Tällöin ohjaus epäonnistui. (Opiskelija 1, ikä 31–35, luokanopettajana 5–10 v.)

Sää totesit, että perusharjoittelu toimi muita paremmin. ... Ilmeisesti on niin, että se luokanopettajan merkitys on aika iso näissä. (On se, kyll se on iso.) Se ei oo niinkään ... sitä, mikä on perusharjoittelun sisältö tai (Ei, ei oo.) päättöharjoittelun -?

Ei ... oo, kato kun ... sehän aika tavalla jo määrittää sitä mitä sää voit tehdä. Se yksistään määrää jo sen, että minkälaisia opetusmenetelmiä sä voit käyttää, se että mihin se luokka on tottunut. ... sanotaan nyt, et sull on luokka, luokka joka ei oo tehny ryhmätöitä koskaan. Et sää voi ajatella, että sää kolmessa viikossa opetat ne ... joihinkin uusiin työmenetelmiin esimerkiksi. Sää meet semmoseen luokkaan mis on opettaja käyttäny samantapasia työmenetelmiä, mitä säkin tykkäät käyttää, sehän on ihan eri tilanne. (Hmm–mm.)

Mitenkä sää kuvailisit tätä [perusharjoittelu]luokkaa, jonka opettaja, ... tuntu niinku hyvältä? Mikä siinä oli sitten?

No, tota – must hän oli kaiken kaikkiaan ihailtava opettaja, tiäk sä, semmonen, että niinku ... näistä mitä on ollu harjoittelussa, mistä voi ajatella, että voi ottaa oppia. ... Hänel oli ensiksi erittäin ... hyvä suhde siihen luokkaan. Ja ... sitten hän käytti aika semmosia oppilaskeskeisiä työtapoja, ... että käytti tietynlaisia samantapasia työtapoja, mitä mää tykkään käyttää. Ja sitten ... hänellä oli tää suhde luokkaan hyvä. Hää piti tätä sosiaalista järjestystä siellä luokassa yllä semmosilla keinoilla, jotka on mun mielestä hyväksyttäviä ja myönteisiä keinoja. (Mitä ne on?) No kato, ... sehän on niinku luotu joskus jo aikasemmin tämä suhde. Ei mitään tällästä uhkailua ja kokeilun pelottelemisia. Se oli tavallaan taannu, [että] nää lapset oli sisäistäny sen koulutyön. Ja ne koki ne tehtävät, mitä tehtiin, mielekkäiksi, ... ne ei tartte silloin ... ulkoapäin tulevaa järjestyksenpitoa. Ja ohjaava opettaja oli tietyssä määrin sit aika salliva, että ... Ne [oppilaat] teki ryhmätöitä, niin tuli tietty melutaso, koska ne keskusteli keskenään, että ... se ei [ollut] hänestä mikään kauhea. Et hänellä oli ... rajat, mutta hänellä oli hyvin väljät nämä rajat. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 28, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta)

Pari opiskelijoista mainitsi, että myös ohjaajien suhteen on toisaalta hyväksyttävä erilaisten ja erilaisen näkemyksen omaavien ohjaajien olemassaolo. Opiskelijoiden joukossa näkemykset edustavat pidemmälle menevää suvaitsevaisuutta. Kun opiskelijoista suurin osa esitti näkemyksensä ohjaajiensa erilaisesta näkemyksestä kriittisessä valossa ja häiritsevänä oman harjoittelunsa kannalta, ei esimerkiksi oheisen haastateltavan osalta ohjaajalla tuntunut olevan niin paljoa merkitystä hänen harjoittelulle. Hänen viestinsä on, että erilaiset näkemykset tulee pyrkiä hyväksymään ja vastaavalla tavalla kuin opettajan tulee suhtautua lapsiinsa suvaitsevasti myös harjoittelijan tulee suvaita ohjaajansa erilaisia pedagogisia näkemyksiä ja ottaa niistä mahdollisuuksien mukaan opikseen.

Ohjaajan ja harjoittelijoiden erilaisten opetusnäkemysten ei myöskään väistämättä katsottu olevan hedelmällisen ja uutta kokeilevan harjoittelujakson esteenä, mikäli ohjaus oli luonteeltaan suvaitsevaa ja kannusti uusiin kokeilui-

hin. Toisaalta mikäli näkemuserot vaikuttivat kielteisesti harjoittelun luonteeseen, saattoi tämäkin parin opiskelijan mukaan vaikuttaa myönteisesti heidän pedagogiseen kehittymiseensä. Nyt kehittyminen tapahtuu vain erilaisten ristiriitojen ja konfliktien kautta.

[Haastateltava siirtyy keskustelussamme itsenäisesti käsittelemään luokanopettajilta saamaansa ohjausta.]

Oikeestaan missään harjoitteluvaiheessa luokanopettajan taholta ei oikeestaan tullu mitään estettä. Viimesessäkin, vaikka hänellä itsellään oli hyvin ... tällaiset perinteiset opetusmenetelmät. Mut kyllä siellä sai, jos joku teki, niin ei se vastaan pannu. ...

Hän oli ... niin avarakatseinen, että hän anto teille tilaa tehdä sen omalla tavalla kuitenkin?

No mä sain tehdä sen, mitä mä halusin.

No mitenkä sää koit sen ohjauksen sitten, kun sää teit tavallaan eri tyylillä kuin hän?

... En mä häneltä mitään ohjausta hakenukkaan. (Hm.) Häneltä siis, minä puhun nyt tästä ... päätöstä [päättöharjoittelusta]. ... Perusharjoittelussa oli kans vapaat kädet ja siinä sai ohjaustakin. Mutta päätössä, niin ... hän sanoi, että ... tehkää vaan kaikki mitä - kokeilkaa ja täytyy olla rohkea ja tota -. Ei häneltä niin ku mitään ohjausta ... Mä odottanuukkaan saavani mitään ohjausta häneltä. (Opiskelijahaastattelu kon-taktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 28, ikä 41-45 v., ei luokanopettajakokemusta)

Entä minkälaisia ruusuja haluat antaa, mitä koet koulutuksen sinulle antaneen? Mistä koulutus ansaitsee kiitoksen? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 15)

Olen käynyt läpi mahtavan prosessin kohti henkilökohtaista opetustyyliä. Oma näkemys on vahvistunut törmäyksissä ohjauksen kanssa ja havainnoimalla erilaisia tapoja tehdä opettajantyötä. (Opiskelija 1, ikä 31-35, luokanopettajana 5-10 v.)

"Oikea" ja "väärä" eli kannustus persoonalliseen opettajuuteen vs. virheiden osoittaminen

Erityisesti opiskelijat tuntuivat arvostavan tasaveroista keskustelumahdollisuutta ohjaajansa kanssa sekä kannustusta ja rohkaisua kohti persoonallista opetusta. Kuten eräs opiskelijoista totesi, luokanopettajan ohjaus oli parhaimmillaan silloin kun ei pohdittu "oikeaa" tai "väärää" tapaa opettaa. Toisaalta monien ohjaajien kohdalla kritisoihin sitä, että ohjaaja keskittyi lähinnä virheiden osoittamiseen ja omasi samalla tavallaan näkemyksen siitä, millainen on "oikea" opetustapa.

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kon-taktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Parhaimmillaan se oli asiallista ja jopa kannustavaakin. Pahimmillaan se ei noudattanut juuri mitään hyvään ja oikeaan arvosteluun kuuluvia sääntöjä. Yleisesti voisi todeta, että arvostelijat liian usein luulevat, että arvostelu on vain virheiden esille tuomista. EI NÄIN ⇒ Arvosteluun kuuluu myös se, että tuo esille asiat, jotka toimivat ja menevät hyvin! (Opiskelija 15, ikä 26-30, ei luokanopettajakokemusta)

Opintoharjoittelussa palaute oli vähäistä, mutta emme ehkä silloin kaivanneetkaan kovin paljoa, ryhmänä pohdimme keskenään. Perusharj[oitte]lussa palaute oli asiallista ja kannustavaa. "Virheistä" huomautettiin, mutta ei lannistaen. Päättöharjoittelussa palaute väheni loppua kohti ja oli lähinnä plussien ja miinusten laskemista, vertailu edellisiin tunteihin jne. "Luokanopettajantyylliset" tunnit olivat plussia muut miinuksia. (Opiskelija 6, ikä 21-25, luokanopettajana 1-2 v.)

Opiskelijat arvostivat sitä, mikäli kokivat harjoittelun ja harjoittelunohjauksen suovan itsenäisyyttä ja mahdollisuuksia uuden kokeiluun. Esimerkiksi päättö-

harjoittelukokemukset saattoivat olla arviointipaineista huolimatta myönteisiä juuri koettujen vapauden tuntemusten vuoksi.

Ajoiko jokin harjoittelujaksoista, eli opinto-, perus-, (kenttä-,) tai päättöharjoitteluista, kohdaltasi muita paremmin tarkoituksensa, tuntuiko jokin harjoitteluista muita epämielikkäämmältä? Mistä tämä johtui? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 11)
Päättöharjoittelu II tuntui kaikkein mielekkäimmältä. Syynä oli mielestäni se, että sain suhteellisen vapaasti toteuttaa sen, mitä olin halunnut, eli kokonaisopetuksena. Ohjaaja oli myös hyvin myönteinen ja antoi kysyttäessä apuaan, mutta hän ei puuttunut muuten suunnitteluun. Hän vain varmisteli olinko muistanut käytännön asiat. Se antoi tarpeellisen taustatuen ja tietyn luottamuksen tunteen itseensäkin. (Opiskelija 11, ikä 36–40, ei luokanopettajakokemusta)

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)
Luokanopettajat kuuntelivat opiskelijoiden toivomuksia ohjauksen suhteen. He antoivat melkoisen vapaat, väljät raamit toteuttaa itseään, unohtamatta ... ohjaajan velvollisuutta. Sain tarpeellisia ohjeita ja neuvoja työhöni ja olen kokenut ne mielekkäiksi myös tulevaa työtäni varten. (Opiskelija 18, ikä 31–35, luokanopettajana 2–5 v.)

Opiskelijoiden näkemykset tukevat siten niitä reflektioteoreettiseen kirjallisuuteen liittyviä näkemyksiä, joissa on korostettu, että ohjauksessa tulisi olla kyse juuri kunkin opiskelijan henkilökohtaisen käyttöteorian kehittymisen tukemisesta (esim. Buitink 1993). Ohjauksen kannalta näyttää aineiston valossa keskeiseltä se, miten opiskelijoita voidaan tukea persoonallisten pedagogisten linjausten etsimisessä. Vaikka ohjauksen arvo tunnustetaan, toivotaan sen toisaalta suovan myös riittävästi autonomiaa.

Opiskelijan näkemysten arvostaminen koetaan tärkeäksi

Ohjauksessaan opiskelijat arvostivat siis vapautensa ja persoonallisuutensa kunnioittamista ja tasavertaista vuorovaikutussuhdetta. Toisaalta monet opiskelijoista kokivat, että erällä ohjaavista luokanopettajista on taipumus kahlita heidän käsiään ja että ohjaussuhde perustuu tällöin enemmän ohjaajien omaksumaan auktoriteettiin. Tällöin harjoittelijoiden omia näkemyksiä ei opiskelijoiden mukaan arvosteta ja ohjaussuhteesta tulee vähemmän hedelmällinen.

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)
Masentavana koin tilanteet, joissa huomasin, että luokanopettaja ei ollut valmis ottamaan huomioon omaa kantaani asioihin ja omia perustelujani tekemisilleni. (Opiskelija 29, ikä 26–30 v., luokanopettajana alle vuosi)

Pahimmillaan ohjaus oli välinpitämätöntä, esim. "katsotaan nyt miten käy" tai "tämä ei tule onnistumaan tällä luokka-asteella" (kuitenkin toiselta taholta tuli myönteistä palautetta, joten toteutin sen) tai esitettyäni tuntisuunnitelman ohjaaja ilmoittaa omat lisäyksenä ilman neuvottelumahdollisuutta, se tuntui itselle sopimattomalta ja näkyi myös tunnilla.

Parhaimmillaan ohjaus oli silloin, kun yhdessä kehitimme ideoita ja minun oma suunnitelmani pysyi punaisena lankana. Sain myös jättää pois jonkin jutun, jos se ei sopinut mielestäni minulle. Useimmiten tällainen ohjaus oli omien lehtoreiden kanssa. Ilmeisesti he eivät olleet sidottuja koulutuksen arkirutiiniin, ja uskalsivat innostaa uusiin ratkaisuihin. (Opiskelija 11, ikä 36–40, ei luokanopettajakokemusta)

Vastaavan suuntaiset näkemykset ovat piirtyneet esiin myös Uusikylän tekemän tutkimuksen haastatteluotteista. Kyseisessä tutkimuksessa haastatellut opiskelijat toivat esiin, miten he toisinaan kokivat harjoittelun olleen toimimista luokanopettajan määräyksien alaisena ja mitenkä he näkivät positiivisena, mikäli he olivat päässeet kokeilemaan harjoittelussa omia näkemyksiään ja ideoitaan. Mikäli ohjaaja on koettu samankaltaiseksi pedagogiselta ajattelultaan ja ratkaisuiltaan omien näkemysten kanssa, harjoittelukokemuksista katsotaan tulleen myönteisempiä. (Uusikylä 1990, 92–108).

Opiskelijoiden esittämien näkemysten kautta tulee esille asetelma kahden erilaisen ohjausnäkemysten kesken. Toisaalta esille tulee perinteinen teknisrationaalisen ohjauksen näkökulma, jonka voi katsoa perustuvan eräänlaiseen kisälli-mestari -suhteeseen. Ohjaukseen voidaan liittää tällöin mm. näkemys siitä, että hyvä opettaminen koostuu tietyistä taidoista, jotka ohjaajat hallitsevat ja ohjattavat eivät ja että nämä taidot ovat siirrettävissä henkilöltä toiselle. Tällaista suhtautumista opiskelijat tuntuivat ohjaussuhteessa useimmiten vierastavan. Toisaalta esille tulee myös reflektiivisen ohjauksen näkökulma, johon liittyy näkemys siitä, että opiskelijalla on omaa kokemusperäistä, ehkä intuitiivista tietoakin, jota ohjauksen ja työkokemusten myötä pyritään tiedostamaan ja jäsentämään. Ohjauksessa pyritään laajentamaan opiskelijan ja osin myös ohjaajankin ymmärrystä opetustyön luonteesta. Siten ohjausnäkemyksessä korostuu samalla se perusajatus, että ohjauksen lähtökohtana ei tule olla vain suoritus vaan prosessi. Toisin sanoen ohjauksessa ei kyse ole vain opettajaopiskelijoiden suorituksen suuntaamisesta ja korjaamisesta vaan myös opiskelijan ohjaamisesta omien näkemystensä ja toimintamalliensa itsearviointiin. (Krokkfors 1993; Ojanen 1993b; Ojanen 1996a; Krokkfors 1997, 43–46.)

7.2 Lehtorit yleis- ja ainedidaktisten näkemysten ohjaajina

Eräs kolmen hengen pienryhmistä kokoontuu opintoharjoittelua koskevaan ryhmäohjaukseen ohjaavan lehtorin, *Liisa Lehtorin*, työhuoneeseen. Opiskelijat ovat olleet harjoittelussa tähän mennessä yhden varsinaisen harjoitteluviikon ja alussa *Liisa* tiedustelee opiskelijoilta harjoittelun alkuvaiheen tunnelmista.

- Liisa:* Ekalla ohjauskerralla te kirjasitte ylös omia tavoitteita ja toiveitane harjoittelusta. Oletteko te keskustelleet niistä luokanopettajane kanssa?
- Opiskelija A:* Ei olla.
- Liisa:* Olisi kyllä hyvä, jos luokanopen kanssa keskustelisitte. Miltä tämä ajatus teistä tuntuu.
- Opiskelija B:* Ne oli ehkä niin intiimejä ajatuksia, että ei se välttämättä toimi.
- Liisa:* No auttaako yhtään se, että itselle selvittää niitä tavoitteita vai tuntuuko siltä, että harjoittelussa vaan on tietty kehys, jonka mukaan se etenee?
- Opiskelija A:* Harjoittelu on tietysti hirvittävän tärkeää, mutta ei se välttämättä ole kuitenkaan luonteva tilanne.
- Opiskelija C:* Opettaja on kyllä kouluttanut oppilaat hyvin ja tehnyt hyvää pohjatyötä. Luokassa on hyvä henki ja ope on perehtynyt hyvin ongelmaoppilaisiin.
- Opiskelija A:* Joo, koko ajan on se tunne, että on homma hanskassa.
- Opiskelijat A & B:* Se on antanut meille infoa hyvin.
- Opiskelija C:* Ja uskoa siihen, että ongelmat on voitettavissa.

Kaikkiaan opiskelijat ilmaisevat tyytyväisyytensä opettajan ohjaukseen ja koulun ilmapiiriin. Tällöin *Liisa* toteaa, että myös koulun opettajat ovat antaneet hyvää palautetta harjoittelijoista, mistä opiskelijat luonnollisesti ilahtuvat. Keskustelu etenee oppituntien seurantaan ja tuntien arviointiin. Opiskelijat arvioivat, että olisi ehkä parempi, että he saisivat ohjaavalta opettajaltaan enemmän kritiikkiä tunteista. Nytkin palautetta on jonkin verran sanottu, mutta ehkä kiire on ollut osaltaan ollut esteenä perusteellisempaan palautteeseen.

Ohjauskeskustelun edetessä *Liisa* ja opiskelijat keskustelevat lähemmin opiskelijoiden keskinäisestä yhteistyöstä ja heidän samanaikaisopetusta koskevista ratkaisuistaan. Opiskelijoiden mukaan yhdellä opiskelijoista on ollut yhteisopetuksessa aina päävastuu, mitä myös ohjaava luokanopettaja on pitänyt hyvänä ratkaisuna. Ohjauskeskustelun päätteeksi *Liisa* kyselee opiskelijoilta heidän tulevan alustuntinsa ajankohtaa ja pyytää, että opiskelijat kävisivät näyttämässä tuntisuunnitelman hänelle etukäteen. Opiskelijat kertovat samalla jo hieman alustavia kaavailujaan tunnista. Tarkoituksena on toteuttaa toiminnallinen tunti, johon sisältyisi lukuisia eri työpisteitä. (*Lehtorin pitämä ryhmäohjaus, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991*)

Ohjaavien luokanopettajien ohella siis myös koulutuksen lehtorit, didaktikot, olivat osaltaan ohjaamassa opiskelijoita harjoittelun aikana. Harjoittelun ohjaus liittyi pitkälti mm. tuntien etukäteissuunnitteluun ja toisaalta lehtorit kävivät myös seuraamassa tunteja harjoittelun aikana. Opiskelijajoukko oli eri harjoittelujaksojen aikana tavallisesti jakautunut kolmeen tai neljään eri perusryhmään, joilla oli kullakin oma lehtorinsa vastuullisena ohjaajana. Lehtorit antoivat ohjausta niin kullekin perusryhmälle, kolmen tai neljän hengen pienryhmille (kuten edeltävässä esimerkissä) kuin yksittäisille opiskelijoillekin. Yleisdidaktikkojen lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus saada ohjausta myös Instituutissa työskenteleviltä aineenlehtoreilta kuvaamataidossa, musiikissa ja liikunnassa.

Ohjauskäytännöt luonnollisesti vaihtelivat jonkin verran eri ohjaajien samoin kuin yleisdidaktikkojen ja aineenopettajien kesken. Samoin eri harjoittelujaksojen välillä saattoi olla omia ohjaukseen liittyviä erityispiirteitään. Opinto-harjoittelussa ohjaus keskittyi lähinnä opetuksen suunnitteluun ja opiskelijan omaa työtä koskevien arviointien tukemiseen. Harjoittelun kuluessa pidettiin myös alustunteja, joita lehtorit kävivät seuraamassa ja jonka jälkeisen palautekeskustelun he olivat ohjaamassa. Muiden tuntien osalta tuntien arviointivastuu oli luokanopettajien vastuulla. Perus- ja päättöharjoitteluissa sen sijaan lehtorit kävivät seuraamassa tiiviimmin opiskelijoiden pitämiä oppitunteja ja antoivat niin tuntien suunnitteluun liittyvää yksittäisohjausta kuin myös kävivät opiskelijoiden kanssa palautekeskusteluja tuntien kulusta.

Opiskelijoiden näkemykset lehtoreiden ohjauksesta olivat voittopuolisesti myönteisiä (ks. kuvio 9). Lähinnä kriittisiä kokemuksia lehtoreiden ohjauksesta oli kaikkiaan neljällä harjoittelijalla, sen sijaan 23 opiskelijalla oli puolestaan pääasiassa myönteisiä kokemuksia. Loput harjoittelijoista esittivät lehtoreiden ohjauksesta melko tasapuolisesti niin kriittistä kuin myönteistäkin palautetta.

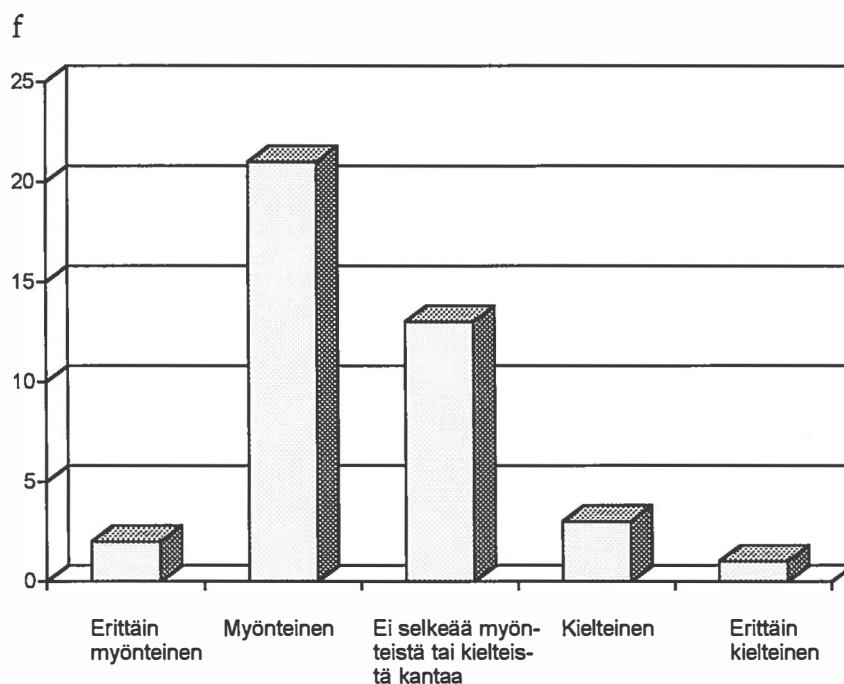
Erityisesti iäkkäimmät opiskelijat näyttivät olevan muita alttiimpia esittämään kriittiseksi luonnehdittavissa olevia mielipiteitä lehtorikunnan ohjauksesta. Kun lähinnä kriittisiksi katsottuja näkemyksiä lehtoreiden ohjauksesta esitti 4 opiskelijaa, oli heistä kolme ikäryhmään yli 35 vuotta kuuluvia nuorempien opiskelijoiden omatessa yleensä myönteisemmän suhtautumisen ohjauskokemuksista (ks. liite 4, kuvio 25). Vastaava lähtökohta tuli esille myös luokanopettajakokemuksen pituuden osalta (liite 4, kuvio 23). Suhteessa myönteisemmin lehtoreiden ohjaukseen suhtautuivat ne, jotka eivät omanneet luokanopettaja-

kokemusta ennen koulutukseen tuloaan, kun taas kriittisimmin lehtoreiden ohjaukseen suhtautuivat pisimmän luokanopettajakokemuksen omaavat.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana todettakoon, että luokanopettajien osalta juuri vähäisemmän opettajakokemuksen omaavat olivat suhtautuneet suhteellisen kriittisesti ohjaussuhteeseen, sen sijaan lehtoreiden osalta he olivat ohjaussuhteeseen muita tyytyväisempiä. Tämä näyttäisi viittaavan siihen, että opiskelijoiden näkökulmasta lehtoreiden ohjaus on luokanopettajien ohjausta paremmin kohdannut opettajanuraansa aloittelevan harjoittelijan odotukset.

McDermott, Gormley, Rothenberg ja Hammer (1995) ovat omassa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessaan todenneet, miten vähäisemmän opettajakokemuksen omaavat kiinnittävät harjoittelussa enemmän huomiota erilaisiin opetuksen perustaitoihin, kuten opetuksen suunnitteluun ja luokan johtamiseen. Sen sijaan kokeneemmat kiinnittävät huomiota enemmän oppilaittensa oppimiseen. (Vrt. Kagan 1992.) Mikäli näkökohta pitää paikkansa suomalaisissakin olosuhteissa, niin tästä näkökulmasta tarkasteltuna saattaisi olla niin, että vähäisemmän opettajakokemuksen omaavat ovat kokeneet lehtoreiden ohjauksen tukevan luokanopettajien ohjausta osuvammin juuri opetuksen perustaitojen omaksumista. Sen sijaan pidemmän opetuskokemuksen omaavat saattavat jo kokea hallitsevansa opetustyön käytäntöjä, jolloin ohjaukseen kohdistuvat vaateet eivät luokanopettajien osalta ole yhtä suuria. Vastaavasti myös lehtoreiden suunnitteluun liittynyt ohjaus voidaan kokea merkityksettömämpänä juuri oman opettajakokemuksen takia.

Kaikkiaan voidaan todeta, että opiskelijat näyttivät olevan yleisesti tyytyväisempiä lehtoreilta kuin ohjaavilta luokanopettajilta saamaansa ohjaukseen. Tätä ei voida pitää kovin yllättävänä seikkana. Harjoittelijat kun toimivat harjoittelujakson kuluessa tiiviissä yhteydessä nimenomaan ohjaavien luokanopettajien kanssa. Erimielisyyksien ilmetessä ongelmat saattavat hyvinkin kärjistyä



KUVIO 9 Lehtoreiden ohjaukseen suurin osa opiskelijoista suhtautui myönteisesti, tosin osalla opiskelijoista oli myös ristiriitaisia tai kielteisiä ohjauskokemuksia

enemmän kuin lehtoreiden kanssa, joiden kanssa ei harjoittelun kuluessa olla tekemisissä joka päivä. Lehtorit toimivat etäämpänä harjoitteluluokan konkreettisista käytännöistä ja heidän on helpompi pysytellä taustalla eräänlaisten yleisempien harjoittelua koskevien näkemysten ohjaajana. Kuten Ojanen (1990, 27) on eräisiin tutkimuksiin viitaten todennut, nähdään didaktikon vaikutus opiskelijaan nähden tavallisesti vähäisempänä kuin luokanopettajan ja tähän perustuen didaktikkojen tarvetta ohjaajina on myös epäilty. Toisaalta didaktikkojen rooli näyttäisi ainakin Kokkolan olosuhteissa tarjonneen myös terveellistä etäisyyttä, jonka pohjalta ohjauskeskusteluja on voitu käydä "puolueettomammalta" perustalta käsin, joka ei omaa valmiita ohjaussuhteeseen liittyviä jännitteitä. (Ainakaan mahdolliset jännitteet eivät liity tietyn yksittäisen luokan hoitoon, johon sen sijaan sekä ohjaavalla luokanopettajalla että harjoittelijalla on oma henkilökohtainen kontakti.)

Luokanopettajien ja lehtoreiden lähtökohdat ohjaustyöhön ovat erilaisia jo heidän toimenkuvansakin osalta. Chydenius-Instituutin harjoitteluluolosuhteissa ohjaavien luokanopettajien toimeen liittyy myös omat erityispiirteensä. Ohjaavien luokanopettajien pääasiallinen työ harjoittelun ulkopuolella on normaalia opettajan työtä ja ohjaustehtävä voidaan ymmärtää eräänlaisena ylimääräisenä lisätehtävänä normaalin opettajan työn ohessa. Harjoitteluperiodin loputtua normaali opetustyö jälleen jatkuu, eikä tehtävänkuvaaan toissijaisena kuuluvat opettajankoulutuksen tehtävät omaa luokanopettajien osalta siten jatkuvuutta. Siten ohjaustyötä ja opettajankoulutusta koskevan ammatillisen näkemyksen kehittymisen voi olettaa tapahtuvan vähitellen harjoittelujaksojen edetessä. Lehtoreiden työnä myös harjoittelujaksojen ulkopuolella on opettajankoulutus ja tältä pohjalta voi olettaa, että ehkä sen takia he ovat syventyneet opiskelijoiden ohjauksenkin kysymyksiin ja siihen liittyviin ongelmiin pitkäjänteisesti.

7.2.1 Lehtoreiden kiireet heijastuvat ohjaustyöhön

Opiskelijat esittivät lehtoreiden ohjauksesta niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kommentteja osittain samansuuntaisin perustein kuin ohjaavien luokanopettajienkin ohjauksesta. Tosin lehtoreiden merkitystä ei harjoittelun onnistumisen kannalta pidetty niin keskeisenä kuin ohjaavien opettajien ja lehtoreiden ohjausta myös arvioitiin luokanopettajien ohjausta selkeästi myönteisemmässä valossa. Joka tapauksessa myös lehtoreiden osalta toiset arvioivat mm. ohjauksen määrän olleen riittämätöntä, toiset taas arvioivat ohjausta saadun riittävästi. Opiskelijoiden omalla aktiivisuudella nähtiin olevan tällöin keskeinen merkitys.

No mitenkä sää sitten ajattelet ... koulutuksen lehtoreiden roolin tässä ohjauksessa?

No tuota ohjauksen suhteen ... tulee aikakysymys. Minun mielestä paljon enemmän pitäisi käyttää koulutuksen lehtoreiden aikaa ohjaukseen. (*Hmm-mm.*) Elikkä kun sää suunnittelet tunteja tai jotain jaksokokonaisuuksia niin, ... pitäis voida ... keskustella enemmän. ... et mun mielestä ohjaus on niinku aika vähäist ollu kuitenkin. ...

Mistä se on niinku kiinni? Että ... kun mä tiedän että, jos mä menisin jonkun (lehtorin) huoneeseen ja sanoisin tämän asian, se sanois, "Joo, se on vaan opiskelijoista kiinni, kun ne ei oo tullu ja pyytäneet. Aina on niin paljon ohjausta tarjolla kun haetaan."

Ei pidä paikkaansa! Se ei kyll' pidä paikkaansa. Kyll' se on aikakysymys, jos me jokainen mennään joka tuntisuunnitelmien ja jaksosuunnitelmien kanssa, niin eihän

mikään puolitunti riitä ... ja 47 opiskelijaa. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

No saiks sää ohjaajilta, täältä koulutuksen ... lehtoreilta ..., tarpeeksi sitä ohjausta?

Jaa-a, mitähän tuohon sanoisi. No kyllä sitä tuli. Oisit saanu vielä lisää, jos oisit mennyt kysymään. (*Hmm–mm.*) Ei multa ainakaan kertaakaan kielletty apua, jos menit kysymään. (*Niin, no eihän sitä.*) Ei varmastikaan ja oli aikaa aina. ... Että se on susta itestä kiinni, meetkö sä kysymään. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 46, ikä 36–40 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Kun edellä viitattiin myös lehtoreiden kiireisiin, niin juuri opetusharjoittelujankohdat näyttivät olevan ulkopuolisin silmin lehtoreille erittäin kiireistä aikaa. Lehtorit käyttävät aikaansa nimenomaan ohjaukseen ja toisaalta yksittäisten opiskelijoiden ongelmana on saada omat ohjauksensa rytmitettyä ohjausrytmiin mukaan.

Ajallisesti opiskelijat olivat yleensä tyytyväisiä lehtoreilta saamaansa ohjaukseen, mutta toisaalta ohjaajien kiireisen työn harjoittelun aikana on osaltaan katsottu asettavan rajoitteita perusteelliselle ohjaukselle. Kiireen ja ajan puutteen katsottiin olevan toisinaan perusteellisen ohjauksen esteinä. Omalla aktiivisuudella katsottiin olevan kuitenkin merkitystä saadun ohjauksen määrän suhteen. Eräs kriittisimmistä opiskelijoista epäili ohjaajien halua tarjota tarpeeksi ohjausta. Kuvatut kiireisyyden tuntemukset käyvät yksiin mm. Ojasen (1990, 78) saamien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan suomalaiset opetusharjoittelunohjaajat kokevat harjoittelunohjauksen liittyviksi puuteiksi mm. liian suuret ohjausryhmät ja ohjaustilanteeseen liittyvän kiireen.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 13)

Ohjausta on saanut riittävästi, mikäli on itse ollut aktiivinen. Lehtoreillakin on vain turhan paljon työtä, niin että kovin syvällisiin ohjausprosesseihin ei ole päästy – ainakaan minun kohdallani. (*Opiskelija 30, ikä 26–30 v., ei luokanopettajakokemusta*)

[Eräs kriittisimmän harjoittelukokemuksiinsa suhtautuvista etenee yksinpuhelussaan vähitellen myös ohjauksen määrään lehtoreiden ohjauksen osalta.]

Et sitä olisi kaivannu ... kaikkiaan tietysti enempi aikaa, et joku olis jossain vaiheessa ehtiny vähän enemmän ohjaamaan, vähän enemmän kysymään. Koska mä en taas oo niitä ihmisiä, joka hakeudun –. Mää en halua roikkua missään, enkä hakeutua tämmösiin tilanteisiin, ruveta selittämään. ...

Aika paljonhan riippuu tietysti niistä, kuka nyt on ohjaajana ... koulutuksenkin puolelta. Mutta ... että periaatteessa on niinku mahdollista käydä siellä vastaanotoilla ja näin, että –. (No!) Mutta en mä tiedä, kuinka paljon sitä [ohjausta] tyrkytetään ...?

Jos mä ajattelen niinku omalta kohdaltani, niin perusharjoittelussa kävin kysymässä tuntisuunnitelmasta ja keskusteltiin siitä. Melkein joka kerta oli joku selän takana odottamassa, että koska sää tulet. Mä seisoin, puhuin asiani ja lähin pois. ...

Elikkä voi sanoa, että sulle ei [ole] ehkä kovin myönteisiä kokemuksia jääny siitä ... koulutuksen [lehtoreilta saadusta] ohjauksesta?

Ei, ei oikein oo voinu jäädä. Koska mä en oo saanu sitä sillä lailla. Ei koskaan oo ollu semmonen olo, että tuo nyt haluaa mua neuvoo. Et sillä ois mulle aikaa ja se ois ajatellu mun asioitani, että ... siitä ois ... jotain hyötyä. Et ei siinä mielessä, ei. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta*)

Eräs opiskelijoista toi myös esiin, miten ohjauskeskusteluille tulisi järjestää oma rauhansa ja keskittymismahdollisuutensa. Hedelmällinen keskustelu yhdessä ohjaajan kanssa on hänen mukaansa hyvin vaikeaa välittömästi opetustuokion jälkeen, koska opetustuokio on ajallisesti tuolloin vielä liian lähellä.

Onks sitten muita mielipiteitä –? (Ohjaajasta vai?) Tai siis ohjauksen luonteesta yleensä, ei sitä tarte [erikseen ohjaajia] nimetä.

Mun mielestä se on hyvä, et se on tollasta kokonaisvaltasta. Että ... ei niin pikku-tarkkoja. Pohditaan ja yhdessä me pohdittiinki kyllä tuntien jälkeen, miksi piti tehdä niin. Mutta sen mä haluaisin sanoa, että [kun] tätä ohjausta järjestetään, se pitäis olla jossain muualla, kun siinä luokassa tai ... heti sen tunnin jälkeen. Koska ... semmosta ... rauhallista miettimisaikaa ei siinä oo. (Hmm.) Se yleensä tapahtu aina se ohjaus siinä tunnin päälle. Ite oli vielä sillä lailla tunnin lumoissa, että menikö pieleen ... vai menikö nappiin niin –. (Hmm.) Että ... ihan oli vaikee ... kelata heti – takasi, sitä tuntia. (Hmm.) [Olisi] saa[nut] vähän aikaa rauhottua ja sen jälkeen ois voinu ... pitää palaveria. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 46, ikä 36–40 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Asiaansa paneutuvat ohjaajat vs. kokemattomuus tai valmistautumattomuus

Opiskelijoista toiset antoivat kiitosta sille ammattitaitoiselle ja tunnolliselle paneutumiselle, jolla lehtorit suhtautuivat tehtäviinsä. Toisaalta eräät opiskelijoista esittivät kritiikkinä, että heidän nähdäkseen eräät ohjaavista lehtoreista eivät olleet paneutuneet ja valmistautuneet tarpeeksi ohjaustehtäväänsä ja että tästä syystä heidän ohjauksensa jäi pinnalliseksi. Eräiden ohjaajien kohdalla ohjauksen pinnallisuuden syynä arvioitiin olevan lähinnä kokemattomuudessa, toisten osalta epäiltiin valmistautumattomuutta.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 13)

Yleensä ottaen asiallista ja ammattitaitoista. Ainostaan NN:n ohjaus oli todella surkeaa, koska hän ei selvästikään ollut valmistautunut. (Opiskelija 5, ikä 26–30, luokanopettajana alle vuosi)

Mitä sää ajattelet koulutuksen lehtoreista ja heidän ohjauksestaan? (Nimenomaan harjoittelussa?) Harjoittelussa.

Se on semmonen juttu, että lehtoritkin tekee sitä ohjausta ... omalla persoonallaan. ... Toinen tekee perusteellisemmin ja käyttää siihen todella aikaa ja ottaa inhimillisyyden puolet siihen huomioon ... Tosiaan niin kun paneutuu siihen juttuun ja siihen opiskelijaan ihmisenäkin ja –. Sillä tavalla, että nyt me tehdään täs jollain tavalla tiiminä työtä ja halutaan vähän tutustuakin ja ymmärtää toisiamme.

Toiselle taas on enemmän, että kuhan käy heittämissä jonkun jutun ja ... Jonkun ihmisen kohalla tuli semmonen olo, että kaikille yhtä niin kun mannaa heitetään ja et ... se ... lopullinen palaute mistä ei niin kun joudu missään ... julkisesti tiliin, niin se on ihan muuta. (Hmm.) Semmonen rehellisyys, jonkunlainen ... moraali, tuntuu, että on kyllä jonkun ihan yksittäisen ihmisen kohdalla –. Jotenkin tekee niin kun ... vastuuttomasti sitä hommaansa. ... Mää aattelin, että mää en enää usko, mitä se puhuu silleen. Se menee ... semmoseks höpö-höpö -jutuks se juttu. ... Tänä päivänäkään oo toisesta harjoittelusta ... mitään raportinkäsittelyä käyty... Jää ihan niin kun silleen just, että tee sää työt, mut ei mulla oo mitään vastuuta palautteesta sitten. ...

Mut kyllä Liisa Lehtori. ... tässä toisessa harjoittelussa, hänen ohjauksessaan ... mää sain aika paljon semmosta ... etukäteisohjantaa siihen. Hänellä oli ihan eri tahti. Ja tietysti sekin, että hän on tehny sitä työtä ja on halu ... paneutuu niihin juttuihin, [mitä] hän tekee. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 35, ikä 31–35 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Tulosten valossa luottamuksellisten välien syntyminen on ohjaussuhteen kannalta keskeistä. Pahimmillaan luottamus ohjaajaan oli saatettu menettää, parhaimmillaan opiskelijat olivat kokeneet ohjaajansa turvallisena keskustelukumppanina, jonka kanssa voi huoletta keskustella pienemmistäkin mieltä askarruttavista kysymyksistä.

7.2.2 Kannustavaa ja kokonaisvaltaista ohjausta arvostetaan

Lehtorit saivat melko runsaasti kiitosta siitä, että ohjaus antoi tilaa ja väljyyttä harjoittelijoiden autonomialle ja heidän omille ratkaisuilleen. Ohjaus nähtiin parhaimmillaan luonteeltaan kannustavana ja persoonallista kehittymistä tukevana. Tässä suhteessa harjoittelijat tuntuivat olevan lehtorikunnan ohjaukseen huomattavasti tyytyväisempiä kuin harjoittelukoulujen ohjaavien luokanopettajien ohjaukseen.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 13)
Ohjaus oli mielestäni sopivan "etäistä" eli asioita ei pureskeltu harjoittelijalle valmiiksi, vaan itsenäisyys säilyi. (Opiskelija 29, ikä 26–30 v., luokanopettajana alle vuosi)

Koulun lehtoreista *MM:ltä* saamani ohjaus ja palaute on ollut parasta antia koko opetusharjoittelussa. Hänellä oli aikaa keskustella tunteista etukäteen ja hän opasti eri materiaalien ja tietojen harkinnassa. Hän osasi ohjata kiinnittämään huomion tunnin kululle tärkeisiin asioihin ja antoi mahdollisuuden "omien oivallusten tekemiseen". (Opiskelija 22, ikä 36–40 v., ei luokanopettajakokemusta)

Siinä kun ohjauksen koettiin tyypillisesti olevan luonteeltaan kannustavaa ja toisaalta opiskelijoiden persoonallisen opetusnäkemystä kunnioittavaa, kaipaivat toiset opiskelijoista kuitenkin enemmän suoraa asiallista palautetta opetustyöstään. Tässä suhteessa ohjaavien lehtoreiden arveltiin toisinaan olevan liian varovaisia. Eräät opiskelijoista tosin katsoivat saaneensa ohjaajiltaan myös suoraa ja kriittistä palautetta.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 13)
NN:lle kiitos. ... *NN* antoi palautteen kauniisti, mutta kaunistelemattomasti. ... Ohjausta en kai kovin paljon hakenutkaan. (Opiskelija 32, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Asiallista kannustavaa ja persoonallista opiskelutyylin vahvistamista etsivää, mutta rohkeutta sanoa enemmän toivoisin. (Opiskelija 1, ikä 31–35, luokanopettajana 5–10 v.)

Kokonaisvaltaisuus vs. yksityiskohtaisuus

Eräs dimensio, jonka mukaan harjoittelijat arvioivat lehtoreiden kanssa käymään ohjauskeskusteluita, oli ohjauksen kokonaisvaltaisuus versus ohjauksen yksityiskohtaisuus. Useat opiskelijoista arvostivat tietynlaista kokonaisvaltaisuutta yksityiskohtiin puuttuvaa harjoittelunohjausta enemmän.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 13)
Perusharjoittelun ohjaaja katsoi mielestäni kokonaisuutta ja evästi kannustavasti jatkoon. Huomautti kyllä aiheellisesti. Päättöharjoittelussa sain etukäteisohjausta oikein hyvin ja palautteissa juteltiin aika avoimesti. Sain tilaisuuden myös perustella ratkaisujani. Jotenkin jäin kuitenkin kaipaamaan sellaista kokonaiskäsitystä opetustaidoistani! (Opiskelija 2, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)
Mielestäni kaikki ohjaavat lehtorit eivät olleet mieltäneet varsinaista tehtävänsä, vaan paneutuivat "joutaviin", opetustyön kannalta epäolennaisiin seikkoihin. Jos

esim. kokonais- tai tuntisuunnitelmissa paneudutaan sanamuotoihin, ei se mielestäni kuulosta järkevältä. Pääasioihin keskittyminen em. kalt[aisessa] ohjauksessa saattoi unohtua. (*Opiskelija 18, ikä 31–35, luokanopettajana 2–5 v.*)

Vastanäkökulmana voidaan toisaalta todeta, että eräät opiskelijoista toivoivat nimenomaan yksityiskohtiin menevää palautetta ja yleisemmillä linjoilla pysyttelevä ohjaus on koettu ohjauksen ylimalkaisuutena. Toisaalta joku opiskelijoista on nähnyt juuri eri ohjaustyylien erilaisuuden olevan rikkaus, joista kaikista on ollut oman opettajana kehittymisen kannalta hyötyä.

MM:n ohjaus on ollut suurpiirteistä, yleisillä linjoilla pitäytyvää, hän on yrittänyt antaa "näkemystä" opetustyöhön, on ohjannut analysoimaan omaa opetusta. Hyvä! *NN:n* ohjaus oli yksityiskohtaisempaa, konkreettisempaa, ystävällistä ja rohkaisevaa. *EE:n* ohjaus painottui tunnin organisatorisiin ratkaisuihin, monesti yksityiskohtiin, ei niinkään tunnin sisältöön. Kaikilta opin jotakin. (*Opiskelija 7, ikä 41–45, luokanopettajana alle vuosi*)

Toisaalta ohjauksen toivottiin siis olevan luonteeltaan kokonaisvaltaista ja persoonallisen opettajuuden huomioonottavaa, ei niinkään pedagogisiin yksityiskohtiin puuttuvaa ja virheitä tai oikeita menettelytapoja osoittavaa. Ja eräänlaisena vastanäkökulmana voidaan toisaalta tuoda esille se, että harjoittelijat suhtautuivat kriittisesti siihen, mikäli ohjauksen koettiin olevan ylimalkaista ja mitäänsanomaton (vrt. kokonaisvaltaisuuden myönteisyys), pikemminkin toivottiin että ohjaaja voi antaa myös käytännönläheisiä vihjeitä (vrt. yksityiskohtien kritiikki) esimerkiksi omien käytännön kokemustensa ja tietämyksensä valossa. Voidaankin kysyä, mikä siis on ohjaajan rooli?

Pearce ja Pickard (1987) ovat kuvanneet, miten harjoittelunohjauksessa on keskeistä yksittäiseen harjoittelutilanteeseen liittyvien kontekstuaalisten yhteyssuhteiden havaitseminen. Tässä suhteessa ohjaus voidaan mieltää myös yksityiskohtien havaitsemisena ja niiden merkityksen pohtimisena ohjaustilanteessa. Toisaalta Pearce ja Pickard korostavat myös, että ohjaus ei voi perustua pelkästään kontekstuaaliseen tässä ja nyt -tyyppiseen tilanteen hahmotukseen. Harjoittelutilannetta on pyrittävä ymmärtämään myös laajemman teoreettisen viitekehyksen valossa, jolloin ohjauksessa hyödynnetään ei vain kyseisen koulun ja luokan perspektiiviä, vaan myös laaja-alaisempaa ja yleisempää koulutyöhön liittyvää teoretisointia. Tältä osin ohjaustyötä voisi luonnehtia työksi kontekstuaalisuuden ja konkreetin tilannekohtaisuuden sekä toisaalta yleisemmän kasvatustieteellisen lähestymisen ja ajattomuuden välillä.

Eräs kriittisimmin opetusharjoittelun kokonaisuuteen suhtautuneista opiskelijoista painotti selkeästi ohjauksen kokonaisvaltaisuuden merkitystä. Hänen mukaansa harjoittelun ohjauksessa oltiin hänen osaltaan paneuduttu liiaksi juuri merkityksettömiin yksityiskohtiin eikä hänen oman persoonallista opetustyyliään ollut tuettu. Vaikka opiskelija toikin esille, että hän oli itsekin huomannut opetuksessaan olleen joitakin puutteita esimerkiksi kyselevässä opetuksessa, hän katsoi että yksityiskohtaisen puutteisiin puuttumisen sijasta hänen kohdaltaan olisi tullut tukea nimenomaan hänen vahvoja puoliaan opettajana. Kun ohjaus on ollut hänen mukaansa luonteeltaan lähinnä yksityiskohtiin, lähinnä ilmaisu- ja kyselytekniikkaan, puuttuvaa, ei hän koe ohjauksen antaneen itselleen mitään.

Jos niinku yleensä ... ajattelee, (niin) harjoittelun pitäis jollain lailla kehittää tietysti opettajaa ja niitä jotka siihen harjoitteluun osallistuu... Mitenkä sää koet tän puolen? ... Onks tää antanu, tää harjoittelu?

On varmasti antanu! *[Ivallisella äänellä, KK]* ... Se on antanu esimerkiksi kaks asiaa, että "älä toista kysymyksiä äläkä toista vastauksia". ... Oikeestaan nää kaks. Tai vielä kolmas, että "älä kysy, kukas lukis?" Nää on tullu esille! - . - .

Sano nyt jotain muutakin, sulla kytee tunteita pinnan alla aivan selvästi!

Sä kysyit, mitä päällimmäisenä harjoittelusta ja mitä mää oon oppinu? Mää oon oppinu nimenomaan nää! ...

Ne on ... tavallaan ... suorituksiin liittyviä. (Niin. Ne on nimenomaan niitä.) Se on kuitenkin aika pieni osa sitä opettajantyötä? (Niin munikin mielestäni.) Hmm. - . Mää tässä niinku justiin kaivan sitä, kun mää sanoin, että sull on jotain pinnan alla? - . (Mää odotan, että sää kysyisit.) Mää en nyt kysykään. Sano, mitä ajattelet!

Mää ajattelen sitä, että mää olisin odottanu ... jotain muuta kun sitä, että minä joudun korjaamaan puhuttani. ... koska mää ajattelen, että ne ei oo hirveen suuria ongelmia kuitenkaan. ... Ja toisen kerran sitten jo, kun sanoin: "Kukas lukis?", melkein nostin sormen ohjaavalle opettajalle, että "älä kirjota sitä, mää huomasin sen jo". ... mää ... jäin opiskelusta kaipaamaan ... nimenomaan tämmöstä persoonallista ohjausta ja ... vahvojen puolien vahvistamista, kehittämistä. ... että koska mää en kokonaan voi mikskään muuttua ..., niin sillon ... jos on jokin ... tyyli ottaa asiat ja esittää niitä ja viedä niitä läpi ja olla luokassa ..., niin mun mielestä sitä puolta olis pitäny jonkun vahvistaa ja esittää, että "kun sää oot tän tyyppinen ihminen ja tällä lailla, niin sun kannattaa näitä ja näitä asioita ja sulla käy tää näin". ...

Mulle ... sanottiin ..., että puhe on valmis. Mää oon kyllä pettynyt siihen, jos mää lähden koulutuksesta ja mää osaan puhua. *(Hmm-mm.)* Se on aika vähän, jos mää oon oppinu puhumaan! *(Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41-45 v., ei luokanopettajakokemusta)*

O'Donoghue ja Brooker (1996) ovat omassa australialaisessa tutkimuksessaan todenneet, miten opetusharjoittelun ohjaajilla on taipumus kiinnittää huomiota ohjauksessaan erilaisten teknisten opetustaitojen kehittymiseen ja niissä tapahtuviin muutoksiin, sen sijaan tietoinen reflektionäkemyksen kehittyminen voi jäädä vähemmälle. He painottavatkin opiskelijoiden itsearviointin korostaminen merkitystä ohjauksessa. Kuten Jeans (1993) on esittänyt, on ohjaajan tehtävänä kohdentaa opiskelijan huomiota tiettyihin opetustyön piirteisiin, antaa ohjausta esimerkiksi sen suhteen, miten tehdään ja kirjataan havaintoja sekä auttaa kunkin persoonallista reflektointia ohjauskeskustelujen avulla. Opiskelija on toisin sanoen totutettava itse arvioimaan omia ratkaisujaan mm. pitämienensä oppituntien ja niistä mm. oppilailta suoraan tai epäsuorasti saatavan palautteen perusteella. Edelläkin kuvatussa esimerkissä ohjauksen voi katsoa ohjanneen opiskelijaa kriittiseen itsearviointiin hieman toisessa mielessä. Saamansa ohjauksen myötä opiskelija on kiinnittänyt tunnilla huomiota omiin ohjauksessa aiemmin todettuihin ongelmakohtiin. Kun nämä seikat tulevat esille uusisakin opetustilanteissa, on opiskelija huomannut asian heti itsekin, mutta kokenut toisarvoiseksi tulkitsemansa tilanteen samalla turhauttavaksi. Asian voisi ilmaista niinkin, että opiskelija koki myös oman itsearviointinsa suunnatun merkityksettömiin näkökohtiin, minkä näytti häirinneen häntä itseään myös hänen pitämiensä opetustilanteiden aikana.

7.3 Lehtoreiden ja ohjaavien opettajien yhteistyö

Lehtori ja ohjaava luokanopettaja pitivät toisinaan ohjauskeskusteluita myös yhdessä. Yhteisiä ohjauskeskusteluja käytiin useimmiten tilanteessa, jossa lehtori oli ollut paikalla seuraamassa opetusta ja tuntia koskeva palautekeskustelu pidettiin välittömästi harjoittelutunnin jälkeen. Myös opintoarjoittelun alustuntien jälkeisissä ohjauskeskusteluissa Instituutin lehtorit ja luokan ohjaavat opettajat antoivat yhdessä palautetta. Tällöin läsnä oli tosin myös muita opiskelijoita.

Yhdessä pidetyissä ohjaustilanteissa etenkin ohjaavat luokanopettajat olivat nähdäkseni toisinaan melko varovaisia palautteen annossaan. Tämä ilmensi ehkä ohjaavien luokanopettajien tiettyä varovaisuutta Instituutin lehtorikuntaa kohtaan, jonka annettiin usein ottaa ohjaustilanteessa ohjat käsiinsä. Myös eräät opiskelijoista totesivat ohjaajien yhteisten ohjaustilanteiden tehneen ohjaajat hieman varovaisemmiksi toistensa seurassa.

Usealta taholta tulevaa ohjauskäytäntöä eräät opiskelijat pitivät osin keinotekoisena ja myös erilaisten ohjausnäkemysten ristiriitaisuus saattoi ärsyttää. Myös yleisemmin didaktikon, ohjaavan luokanopettajan (co-operative teacher) sekä harjoittelijan keskinäiseen yhteisymmärrykseen liittyviä konflikteja on pidetty opetusharjoitteluun liittyvän kommunikoinnin keskeisenä ongelmana (ks. lähemmin esim. Ojanen 1990, 28). Eräät tässä tutkimuksessa osallisina olleista opiskelijoista kokivatkin ohjaukseen liittyvät mielipide-erot kiusallisina ja toivoivat, että lehtorit ja ohjaavat luokanopettajat voisivat pitää ohjaustilanteita yhdessä. Erään opiskelijan mukaan, vaikka ohjauksessa ei ristiriitaisuuksia ollut olluakaan havaittavissa, voitaisiin yhteisten ohjauskeskusteluiden avulla ehkä väistää lähinnä ohjaavien luokanopettajien ohjaukseen liittynyt pinnallisuus.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Keinotekoista oli jossakin harjoittelujaksossa ohjaus, joka piti hakea usealta taholta sen lisäksi, että suunnitelmia tehtiin opiskelijaporukassa tai parin kanssa. Itseohjautuvasti jotkut tahot jäivät vähemmälle keskustelulle. Opettajat ja ohjaavat suhtautuivat tähän orneksi järkevästi. (Opiskelija 8, ikä 26–30, luokanopettajana alle vuosi)

Harjoittelua ohjaavien ihmisten "yhteiset" mutta usein täysin ristiriitaiset menettelyt kasvattivat sisua. (Opiskelija 26, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.)

Tutkimuksessa ei sinänsä ole kiinnitetty huomiota siihen, miten samansuuntaista lehtoreiden ja ohjaavien luokanopettajien harjoittelunohjaus on ollut. Toisaalta monet opiskelijoista ovat esittäneet harjoittelukoulujen ja ohjaavien lehtoreiden välillä usein vallitsevan selkeitä pedagogisia näkemyseroja. Tällöin usein keskeisempänä nähdään toimiminen harjoittelukoulun ja ohjaavan luokanopettajan antamien raamien ja normien puitteissa. Tämä johtunee siitä, että harjoittelukoulu on kuitenkin se yhteisö, jossa opiskelijat harjoittelunsa käytännössä toteuttavat. Kyse on sopeutumisesta harjoittelukouluympäristöön ja siellä vallitsevaan ohjauskulttuuriin. Ohjaaville lehtoreille opiskelijat saattavat sitten purkaa omia tuntemuksiaan ja kritiikkiään harjoittelukouluissa esiintyvistä rajoittavista puitteista, kuten eräät lehtorit tutkijalle kertoivat.

Haluat sää jotain sanoo tästä [harjoittelun ohjauksen] tematiikasta?

Niin, en tiä. Se on tietysti monesta asiasta riippuva, mutta ... joiltakinhan on saanu tietysti enempi, joitten kanssa on ollu enemmän tekemisissäkin. Mutta esimerkiksi luokanopettajien kanssa jää kyllä hirveen pintapuoliseksi. (Hmm-mm.) Ehkä ei oo puolin eikä toisin rohkeutta kuitenkaan sanoo niitä asioita. ... Yleensäkin tässä ohjauksessa ... pitäisi ... löytää semmonen kolmiyhteys, missä olis tämä luokanopettaja, lehtori ja opiskelija. Että mitenkähän olis, jos olis näitten kolmen yhteispalaveria ja keskustelua. Tuottasko se hedelmää? Koska tosiaan se yleensä menee samojen linjojen ettimiseen vaan se keskustelu. Siinä ei päästä pitemmälle. (Opiskelijahaastattelu kontaktivaiheen lopussa, opiskelija 45, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.)

Kun opiskelijat ovat edellä esittäneet toiveita ohjaajien kanssa käytävistä yhteisistä ohjauskeskusteluista, liittyy niihin nähdäkseni oma problematiikkansa. Kuten edellä tuotiin jo esille, ohjaajien yhteiseen ohjaukseen saattaa liittyä myös omat varauksensa. Eräs lehtoreista esimerkiksi kertoi tutkimuksen kuluessa tutkijalle, että hän käy ohjauskeskustelut mieluummin kahden kesken opiskelijan kanssa. Lehtori kokee ohjaustilanteen kahdenkeskisenä vuorovaikutustilanteena, johon olennaisesti liittyy vuorovaikutuksen luottamuksellisuus. Toisaalta voidaan todeta, että myös vallinneessa harjoittelujärjestelmässä osa ohjaustilanteista pidettiin yhteisesti lähinnä oppituntien jälkeen.

Välttämättä ilmennyttä ohjauksen ristiriitaisuutta ei aina pidetty myöskään ongelmallisena. Eräs opiskelijoista katsoi, että kyse on oikeastaan hedelmällisestä keskustelumahdollisuudesta, jossa oma näkemys voi kehittyä. Harjoittelija on tiedostanut, että kyse on erilaisista näkemyksistä ja niiden oikeutuksesta, ja että myös hänellä on oikeus omaan persoonalliseen näkemykseen, joka voi poiketa ohjaajien näkemyksistä.

Mutta entäs sitten tämä, missä oli ohjausta, mitenkä sä sen?

Se oli tuo lehtori NN silloin. (Joo.) NN:llä on oma tyyliinsä. (Hänellä on oma tyyliinsä.) Mutta se sopii, ensinnäkin tämän luokanopettajan kanssa niillä oli sama tyyli ... ja sitten ne, niillä oli ristiriitaset huomiot. (Hmm.) Se oli ihan hyvä juttu.

Niin missä mielessä se oli hyvä?

Siinä mielessä justiin, että sen voi jo siinä vaiheessa, sä tiedät itekki sen, että asialla on -. Yks on tuota mieltä, ... toinen on tuota mieltä ja sitten vielä minä voin olla sit jotain siinä välissä, ... tai sitten olla jomman kumman kanssa samaa mieltä. Ei sillä oo väliä sillä. Että se oli toisaalta justiin hyvin -. Minusta se oli hyvä juttu just se, ... että ne ei välttämättä ollu aina samaa mieltä. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 42, ikä 36–40 v., ei luokanopettajakokemusta)

Voidaankin arvioida, että ohjaajien välillä ei ole yksimielisyyttä harjoittelijoiden ohjauksesta tai opetustaidon arvioinnista. Merkittävin syy Määtän (1989, 118) mukaan tähän löytyy ohjaajien omista uskomuksista, näkemyksistä, tunteista, toiveista, ihmis- ja maailmankuvasta jne. Koska jokaisella opetusharjoittelua työstävällä on omat subjektiiviset kokemukset ja tulkinnat, tulisi opetusharjoittelun ohjaus nähdä siten yhteistyönä ohjaajien ja opiskelijoiden välillä. Ohjaajien havainnot ja kommentit pitäisi nähdä kysymyksinä opiskelijalle ja niiden tulisi ohjata opiskelijan oppimista ja muuttumista. (Määttä 1989, 118.)

Periaatteessa tämä tarkoittaa samalla havaintojen konstruktioaluonteen tiedostamista. Ohjaajien ja ohjattavien on toisin sanoen tärkeä tiedostaa, että näkemykset voivat rakentua useilla eri tavoilla. Siten omia tai muiden totuuksia ei tulisi nähdä ehdottomina, pikemminkin eräinä monista tulkinnallisista näkemyksistä. Tämän tiedostaminen auttaa ymmärtämään opetustakin koskien

moninaisten eri näkemysten olemassaolon, eikä vastakkaisia tai rinnakkaisia näkemyksiä tarvitse siten kokea henkilökohtaisena loukkauksena.

7.4 Opiskelijan käyttöteoreettisten näkemysten arvostaminen luo perustaa dialogiselle ohjaussuhteelle

Tässä tutkimuksessa opiskelijat näkivät ohjauksen merkityksen erittäin keskeisenä koko harjoittelun kannalta. Eri harjoittelujaksojen merkitys saatettiin mieltää antoisaksi tai vähemmän antoisaksi pelkästään siitä syystä, miten onnistuneeksi ohjaussuhde ohjaajan, erityisesti ohjaavan luokanopettajan kanssa koettiin.

Parhaimmillaan ohjaussuhde koettiin lämpimäksi ja kannustavaksi, jolloin ohjaajan koettiin olevan kokonaisvaltaisesti auttamassa harjoittelijaa tämän etsiessä persoonallista opetustyyliään. Toisaalta opiskelijat esittivät myös selkeää kritiikkiä erityisesti ohjaavia luokanopettajia, toisinaan myös ohjaavia lehtoreita kohtaan. Opiskelijat esittivät kritiikkiä mm. saamansa ohjauksen määrästä sekä ohjauksen ylimalkaisuudesta ja pinnallisuudesta. Ohjauksen koettiin toisinaan jäävän lähinnä pikkuseikkoihin takertumiseen ja virheiden osoitteluun, jolloin jäätiin kaipaamaan syvemmälle opetuksen perusteisiin menevää keskustelua. Kun reflektiivisessä ohjauskäsityksessä nähdään ohjaajan tehtävänä olevan tiedon jakamisen ja opetuskäytännössä tapahtuvien virheiden korjailun sijasta lähinnä opetusta koskevien ajatteluprosessien tukeminen (esim. Krokfors 1993; Ojanen 1993a), kohdistui opiskelijoiden esittämä kritiikki siten selkeästi tähän ohjaustyön näkökohtaan.

Reflektiivisessä ohjaussuhteessa on nähty keskeisenä, miten ohjauksen myötä harjoittelija kykenee analysoimaan oman toimintansa perusteita ja kykenee myös tiedostamaan ja käsitteellistämään omia toiminta- ja ajattelutapojaan (ks. Rodrigues 1993; Atjojen 1995b, 25; O'Donoghue & Brooker 1996). Opettajaksi oppimisen kannalta voidaan korostaa harjoittelijan omakohtaisen käyttöteorian merkitystä opetusharjoittelukokemusten ja ohjaussuhteen lähtökohtana (esim. Buitink 1993; Rodrigues 1993). Tästä näkökulmasta ohjaajan tehtävänä on siten auttaa harjoittelijaa tämänsuuntaisessa tiedostamisessa.

Tässä tutkimuksessa harjoittelijat kokivat tärkeäksi, että heidän näkemyksiään opetustyön luonteesta arvostettiin ohjaussuhteen perustana. Erityisesti se, kokivatko opiskelijat voivansa toimia harjoitteluluokassa omalla persoonallisella opetustyyllillään, tuntui keskeiseltä. Mikäli harjoittelijan ja ohjaajan välillä koettiin olevan pedagogisia näkemyseroja, ohjaussuhde koettiin ongelmallisena. Toisinaan ilmennyttä ohjaajien taipumusta selkeiden toimintamallien antamiseen ei pidetty mielekkäänä, vaikka opiskelijat arvostivatkin ohjaajiaan, jotka kykenivät konkretisoivaan, esimerkiksi omien opetuskokemusten kautta esimerkkejä hakevaan ohjaukseen. Keskeistä tällöinkin oli opiskelijoiden autonomian tuntemukset. Mikäli opiskelijat kokivat, että heillä ei ole harjoittelutilanteessa riittävästi autonomiaa, harjoittelu koettiin epämieliseksi. Tutkimus antaakin tukea näkemykselle, jonka mukaan ohjausvuorovai-

kutuksen lähtökohtana tulisi olla opiskelijoiden omaamat, opetuksen ja oppimisen luonnetta koskevat, käyttöteoriat. Mikäli autonomiaa ei koettu omaavan, heijastui tämä selkeästi opetusharjoittelijoiden suhtautumiseen.

Beckiä (1992) mukaillen voisi luonnehtia, että arvostettaessa opiskelija käyttöteoreettista näkemystä ohjaussuhteen perustana, on ohjauksen tehtävänä tuottaa keskusteluun erilaisia ohjausdialogia avartavia näkökulmia opetustyötä koskevan reflektoinnin välineeksi. Opetustyötä koskevan tiedon muodostamiseen liittyy ohjauksen hyödyntäjien näkökulmasta kuitenkin omat autonomiset prosessinsa, jotka tapahtuvat joko ohjauksen esille tulleiden näkemysten mukaisesti tai niiden vastaisesti. Keskeistä on siten se, missä määrin ohjaussuhteessa kyetään olemaan luontevassa dialogissa silloinkin, kun osapuolten pedagogiset näkemykset ovat erilaiset. Voisikin luonnehtia, että sekä ohjaajalta että ohjattavalta vaaditaan kykyä tulkita harjoitteluun liittyviä tilanteita useanmanlaisista eri näkökulmista käsin. Tämän puolestaan edellyttää, että niin ohjaaja kuin ohjattavakin tiedostavat tiedon rakentuvan ohjaussuhteessa sosiaalisesti (Garrison 1992). Kuten Ojanen (1996a) toteaa, reflektiivinen ohjaus edellyttää siten jaettua ymmärrystä ja aikaa ajatella opetusta reflektiivisesti.

IV MATKA VARJOJEN JA HARHAUTUSTEN MAAILMAAN

PROMENADI 5: OPETUSHARJOITTELUUN LIITTYVIEN TULKINTOJEN MONIKERROKSIUUDEN TARKASTELUA KEHYSANALYYSIN VALOSSA

Opetusharjoitteluun liittyvien kokemusten monikerroksisuus ja tulkinnallisuus nousevat myös tarkastelun kohteeksi

Tähänastisessa tarkastelussamme olemme lähteneet siitä olettamuksesta, että opetusharjoittelun lähtökohtana on harjoittelijoiden kehittyminen opettajana ja että tämä pyrkimys on harjoittelussa niin ohjaajien kuin opiskelijoidenkin toiminnan perustana. Tässä valossa opiskelijoiden esittämiä sekä myönteisiä että kriittisiä näkemyksiä opetusharjoittelusta on edellä myös kuvattu. Samalla tarkastelun voi katsoa rajoittuneen erimielisetkin kannat sisäänsulkevana eräänlaiseen opiskelijoiden esittämien tulkintojen pintatasoon.

Toisaalta opetusharjoitteluun voi kytkeytyä myös muunkin kaltaisia tulkinnallisia kerrostumia. Välttämättä harjoittelua ei nähdä pelkästään opettajana kehittymisen viitekehyksessä, vaan opiskelijat saattavat kokea harjoittelunsa edellyttävän tiettyä suorituskeskeisyyttä tai esityksenomaisuutta. Kuten kurssin etenemistä koskevassa tapauskuvauksessa (osa II) ilmeni, tutkimuksen edetessä kerääntyi mm. aineistoa, jonka valossa eräät opiskelijat näyttävät pitävän harjoittelua toisinaan eräänlaisena pelinä ja näytännön antamisena. Nämä opiskeli-

jat saattoivat myös tehdä tilanteesta tulkintoja, joiden mukaan harjoittelusta saattaa toisinaan selviytyä mutkattomammin sopeutumalla ohjaajien toiveisiin, vaikka omat pedagogiset intressit eivät olisikaan samansuuntaisia. Opiskelijat näyttivät siten elävän kahdessa erilaisessa maailmassa, joista toisesta ohjaavat opettajat tai lehtorit eivät välttämättä olleet tietoisia.

Nämä opetusharjoittelusta kerääntyneet kokemukset vaikuttivat jatkossa myös aineistonkeruuseen. Kun siis ilmeni, että eräät opiskelijat olivat harjoittelun aikana esimerkiksi tehneet eräänlaista varjosuunnitelmaa koulutuksen edellyttämän suunnittelutyön lisäksi, pyrin syventämään tietämystäni tästä piirteestä myöhemmin haastatteluiden avulla kerätessäni opiskelijoilta loppupalautetta kontaktiopetusvaiheen lopussa. Aineistonkeruun ja tutkimustehtävän suuntautumisella oli oma merkityksensä myös tutkimuksen teoreettiseen jatkotarkasteluun. Aineisto oli pääosin kerätty kun aloin etsiä soveltuvaa teoreettista lähtökohtaa mm. edellä kuvatun kaltaisen sopeutumisolosuhteen tarkasteluun.

"Mitä täällä on oikein tekeillä?" eli Erving Goffmanin kehysanalyttinen lähestymistapa opetusharjoitteluun liittyvien kokemusten ja tulkintojen analyysiperustana

Opetusharjoitteluun liittyvä aineiston analysointi näytti siten edellyttävän opiskelijoiden kokemusten monidimensionaalisen luonteen huomioon ottamista. Teoreettista ja aineiston analyysiä palvelevaa tukea löysin tämänkaltaiseen kokemusten tarkasteluun Erving Goffmanin (1986) kehysanalyttisestä näkemyksestä, jossa tilanteeseen liittyvien tulkintojen monikerroksisuus tulee samalla selkeästi esille.¹

Goffman luokitteli itsensä usein mikroteoreetikoksi ja häntä voidaankin pitää merkittävimpänä mikrososiologian edustajana etnometodologi Harold Garfinkelin ohella (Giddens 1988). Goffmanin lähestymistavassa on kyse toimijan perspektiiviin sidotusta tarkastelusta, jolloin huomion kohteena on todellisuutta tutkiva tajunta. Garfinkelistä poiketen Goffman ei kuitenkaan aseta analyysinsä perusyksiköksi toimijaa tai yksittäistä tajuntaa vaan tilanteen, jossa analyysikohteena on osallisten yhtäaikainen läsnäolo. (Heiskala 1991; ks. myös Collins 1988.) Muun muassa tässä suhteessa tarkasteluperspektiivin voi katsoa soveltuvan myös opetusharjoittelun ja sen ohjauksen analysointiin, jossa osallisten yhtäaikaisella läsnäololla ja vuorovaikutuksella on keskeinen merkityksensä.

¹ Elämänsä (1922–1982) aikana kiisteltyä Goffmania on alettu 1980-luvun lopulta lähtien pitää melko yleisesti yhtenä merkittävimmistä II maailmansodan jälkeisistä sosiologeista (ks. Collins 1988; Giddens 1988; Heiskala 1991). Tavallisesti Goffmania ei kuitenkaan ole laskettu 'suurten' yhteiskuntateoreetikkojen, kuten Parsons, Merton, Foucault, Habermas tai Bordieu, valittuun joukkoon. Sekä Giddens että Collins esittävät, että Goffmania saatetaan tässä suhteessa aliarvioida mm. hänen esitystapansa johdosta. Hän ei välttämättä esimerkiksi käytä vankkaa empiriaa väittämiensä tukena vaan hänelle on ominaista kaunokirjallisuudesta, lehtileikkeistä tai jokapäiväisistä arkipäivän tapahtumista kerättyjen esimerkkien käyttö kehysanalyttisen tarkastelunsa perustana. Tämänkaltaisista piirteistä huolimatta sekä Collins että Giddens katsovat Goffmanin porautuvan syvälle sosiaalista elämää ja siihen liittyviä erilaisia tulkintaulottuvuuksia tarkastellessaan ja he ovatkin omalta osaltaan nostamassa Goffmanin erääksi sosiaalitieteiden keskeisistä suurista teoreetikoista.

Goffmanin kehysanalyysissä kiinnitetään huomio siihen, miten yksilö jäsentää ja hahmottaa erilaisia arkipäivän elämään liittyviä kokemuksiaan. Goffman (1986, 13) korostaa, että kyse on kokemuksen organisoitumisesta, jostakin jonka tietty toimija voi rakentaa mielessään. Tarkastelussa on siten keskeistä se, miten yksilö kykenee asettautumaan tiettyyn tilanteeseen ja siinä vallitsevaan sosiaaliseen vuorovaikutuksen kenttään. Goffman katsoo, että yksilöiden osallistuessa mihin tahansa tilanteeseen, he tavallaan kohtaavat kysymyksen: "Mitä täällä on oikein tekeillä?" ("What is it that's going on here?") (Goffman 1986, 8.)

Kehys on Goffmanille se käsite, joka ilmentää, miten yksilö sijoittaa itsensä tiettyyn tapahtumaan. Kehys auttaa ymmärtämään, miten ihminen pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa ja miten hän kykenee määrittämään omat tilannekohtaiset toimintamahdollisuutensa.² Goffman olettaa, että yksilön tekemät tilanteenmäärittelyt muovautuvat sopusoinnussa tapahtumia ja yksilöiden sitoutumista määräävien organisaation periaatteiden kanssa. Kehyksen käsitteellä Goffman siis viittaa tilanteenmäärittelyyn vaikuttaviin peruselementteihin. Käsite kehysanalyysi puolestaan kuvaa Goffmanin mukaan kokemuksen organisoitumisen tutkimista kyseisten käsitteiden valossa. (Goffman 1986, 10–11.)

Kehysanalyyttiselle tarkastelulle on ominaista kokemusten jäsentämisen näkeminen luonteeltaan monidimensionaalisena ja moniulotteisena ilmiönä. Kokemukset jäsenyivät meille monikerroksisten tulkintakehysten läpi. (Ks. esim. Burns 1992, 239.) Tiettyä tilannetta tarkasteltaessa siinä voi siten ilmetä erilaisia tulkintakehyksiä tai niihin liittyviä kerrostumia, joiden kautta todellisuuden luonne meille väritty.

Siten Goffman katsoo, että tietyn vuorovaikutustilanteen tulkintakehys saattaa sisältää itseasiassa useamman kaltaisia tulkintakehyksiä. Vuorovaikutustilanteeseen liittyy oma primaarikehyksensä, joka kertoo tilanteen alkupe- räisestä luonteesta, mutta samalla tavoin tilanteeseen saattavat liittyä myös tilanteen tulkintaa muuntavat erilaiset variaatiot, teatraaliset ja harhauttavat tulkintakerrostumansa. Tilanteeseen liittyvä "todellisuus" on siten altis erilaisille muunnoksille, variaatioille ja harhautuksille. Pidettäessä mahdollisena, että toiminta käsittää erilaisia uusia muunnelmia, voidaan ajatella että nämä muunnelmat ovat tavallaan uusien kerrostumien lisäämistä tietyn primaarikehyksen tai tiettyyn variaatioon liittyvän kehysten ympärille. Yksinkertaisemmillaan voimme ajatella tapahtumaa, joka käsittää tietyn primaaritodellisuuden (esi-

² Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelua ja harjoittelun ohjausta tarkastellaan lähinnä opiskelijoiden näkökulmasta. Myös kehysanalyysin avulla tarkastellaan lähinnä, miten opiskelijat kehystävät omia opetusharjoitteluun liittyviä toimintamahdollisuuksiaan. Tällöin harjoittelun ohjauksen toinen osapuoli eli opetusharjoittelun ohjaajat tulevat mukaan tarkasteluun lähinnä opiskelijoiden kokemusten kautta. Kun Goffmanin (1986, 10–11, 13) kehysanalyysissä kun on pitkälti kyse siitä, miten yksittäiset toimijat jäsentävät sosiaalisen elämänsä tapahtumia ja hahmottavat toimintaedellytyksiään tiettyssä tilanteessa ja tiettyssä sosiaalisessa toimintaympäristössä, voinee kehysanalyysin katsoa olevan sovelias teoreettinen apuväline myös tämänkaltaiseen vuorovaikutussuhteen analysointiin, jossa informaatiota tapahtumien sosiaalisesta luonteesta antaa oikeastaan vain toinen osapuoli. Voisi puhua siitä, miten yksittäinen toimija "lukee" tilanteen sosiaalista luonnetta ja sen suomaa toimintaedellytyksiä. Harjoittelun ohjaajien voidaan tietenkin ajatella omaavan vastaavasti omat tulkintakehyksensä, joiden kautta he ohjaustilanteen luonnetta ja ohjausmahdollisuuksiaan määrittelevät. Näiden kehysten analysointi ei ole kuulunut kuitenkaan tämän tutkimuksen piiriin.

merkiksi opetustyö) ja siihen liittyvän variaation (opetustyön harjoittelu eli opetusharjoittelu). Uloimman kehyyksen reunus kertoo Goffmanin mukaan tällöin sen, millaisen statuksen maailmassa kyseinen toiminta omaa, oli toiminta miten kompleksinen tahansa sisäisiltä kerrostumiltaan. (Goffman 1986, 79–81, 156–157.)³

Kun tässä tutkimuksessa opiskelijat ovat toisinaan luonnehtineet harjoittelemaa jonkinlaiseksi peliksi tai teatteriksi, tuntuu tästä näkökulmasta mielenkiintoiselta kehys, jota Goffman kutsuu teatraaliseksi tulkintakehykseksi (theatrical frame). Goffman katsoo, että myös erilaisissa arkipäivän tilanteissa tulee esiin erilaisia näyttämöllisiä tai teatterinomaisia piirteitä. Teatraalinen kehys ei ole siten pelkästään omiksi esiintymisalueikseen eristettyjen näyttämöiden tulkintakehys. Vaikka näyttämölliset piirteet ja näytteillepanon luonne tulevatkin selkeästi esille esimerkiksi orkesterikonserteissa tai erilaisissa kilpailuissa, omaavat myös erilaiset seremoniat, kuten häät tai hautajaiset, sekä esimerkiksi puheiden pito, luennointi tai erilaiset julkiset työsuoritukset esityksellisiä piirteitä. (Goffman 1986, 125–126.) Vastaavasti esimerkiksi opettajan työn tai opetusharjoittelussa harjoittelijan toiminnan voi katsoa omaavan muiden ominaispiirteidensä ohella myös esityksellisiä piirteitä. Toimiessaan luokassa opettajana tai opetusharjoittelijana henkilöt ovat tästä näkökulmasta tarkasteltuna samalla myös esiintyjän roolissa, jolloin heidän toimintansa näyttäytyy meille ei vain opetustyön tai -harjoittelun, vaan myös esiintymisen ja näytteillepanon viitekehuksesta käsin. Harjoittelutilannetta tulkitessaan myös harjoittelija voi siten toisinaan määrittää tilanteen luonnetta itselleen esityksellisestä viitekehuksesta käsin.

Kehysanalyysinsä yhteydessä Goffman pyrkii itseasiassa kytkemään laajempiin teoreettisiin yhteyksiin sen dramaturgisen kehittelyn, mitä hän harjoitti mm. teoksessaan "The presentation of self in everyday life" (1959, suomennettu nimellä "Arkielämän roolit" vuonna 1971). Kehysanalyysinsä yhteydessä Goffman ei tarkastele teatraalisen esityksen piirteitä pelkästään metaforisena tehokeinona, kuten aiemmissa teoksissaan, vaan teatraalisuus on ymmärrettävissä Burns'n (1992, 239) luonnehdinnan mukaisesti sosiaalista käyttäytymistä ilmen-

³ Tilanteen haltuunoton tulkinnallisen luonteen ja näiden tulkintojen monikerroksisuuden korostamisessaan Goffmanin on nähty saaneen vaikutteita fenomenologisesta traditiosta hänen viitatessaan mm. Husserliin, Schutziin ja pragmatisti William Jamesin ajattelun fenomenologisiin piirteisiin (ks. Burns 1992, 241–243). Kertoessaan kehysanalyysin kehittelyyn liittyvistä vaikutteista Goffman (1986, 2–5) itse viittaa ilmiöiden tulkinnallisuutta ja niiden monikerroksisuutta korostaessaan erityisesti Jamesin, Shutzin ja Garfinkelin näkemysiin. Siten lähestymistavalla on liittymäkohtia mm. fenomenologiaan ja etnometodologiaan, vaikka näiden suuntausten edustajaksi Goffmania ei suoranaisesti voikaan lukea.

Itse asiassa "Frame analysis" -teos on tulkittu eräänlaiseksi Goffmanin vastaiskuksi etnometodologiaan ja fenomenologiaan nähden (Collins 1985, 319). Kehysanalyyttistä tarkastelua ei voida pitää esimerkiksi yksinomaan tulkinnallisuutta korostavana lähestymistapana. Goffman suhtautuu varauksellisesti ja kriittisesti mm. Schutziin nähden, jonka käsitys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta on Goffmanin mielestä liian radikaali. (Collins 1988.) Goffman (1986, 201–202, 247) pyrkii mm. osoittamaan, että myös tapahtumiin liittyy omat kehystarinansa ja uransa, joihin osallisten tulee kyetä asettautumaan tilannetta hallitakseen. Kehykset eivät ole siten vain yksilöiden tulkinnoista koostuvia, vaan tapahtumien fyysistä ja sosiaalista olemusta ilmentäviä rakenteita. Siten Goffman omaa, kuten Collins (1988) ilmaisee, realistisen näkemyksen siitä, että fyysinen maailma on olemassa. Vastaavasti siinä missä etnometodologi Garfinkel tarkastelee arkielämän kulkua ohjaavia sääntöjä lähinnä siitä perspektiivistä, mikä käsitys yksilöllä on näiden sääntöjen merkityksestä, painottaa Goffman myös tilannekohtaista kontekstuaalisuutta (Collins 1988; Heiskala 1991).

täväksi paradigmaksi. Teatraalisuus kytkeytyy siten siihen, että yksilö on kapasiteetiltaan kykenevä toimimaan erilaisissa tulkintakehyksissä ja tulkitsemaan tilannetta monien tulkintakerrostumien läpi. Tässä suhteessa tarkasteltaessa esimerkiksi opetusharjoittelua, ei tule olettaa, että kyse olisi ainoastaan esiintymisestä tai että todellisuus hahmottuisi harjoittelijalle pelkästään teatraalisesta tulkintakehyksestä käsin.⁴

Yhteenvetona voidaan todeta, että kehykseen asettautumisessa on kyse tilanteen tulkinnasta ja tilanteen tulkinnan monikerroksisuudesta. Myös opetusharjoitteluun liittyviin kokemuksiin näyttää aineiston valossa selkeästi liittyneen erilaisia tulkintakehyksiä ja niihin liittyviä kerrostumia, joiden kautta todellisuus on väritynyt. Omaksutut tulkintakehykset ovat myös suunnanneet sitä toimintaa, jota opiskelijat ovat opetusharjoittelun kuluessa harjoittaneet.

Tässä suhteessa opetusharjoittelua koskevan analyysin eräänä lähtökohtana voidaan pitää sitä, miten harjoittelijat sijoittavat itsensä opetusharjoittelun kontekstiin eli millainen on heidän tilanteenmäärittelynsä opetusharjoittelussa sekä millaisia eri tulkintakehyksiä ja kerrostumia opetusharjoitteluun opiskelijoiden kokemusten valossa kytkeytyy. Voidaan siis kysyä, mitä muuta opetusharjoittelu on kuin harjoittelua opettajuuteen ja miten nämä muut harjoitteluun liittyvät ulottuvuudet ovat vaikuttamassa opiskelijoiden harjoittelukokemuksiin. Tutkimusraportin seuraavassa osuudessa (luvut 8–11) pyritäänkin mm. Goffmanin kehysanalyyttiseen lähestymistapaan tukeutuen tarkastelemaan, *millaisia kerrostumia opetusharjoitteluun harjoittelijoiden perspektiivistä tarkasteltuna liittyy ja, goffmanilaisittain ilmaistuna, mistä opetusharjoittelussa on näiden näkökulmien valossa oikein kyse.*

Siirtyessämme jatkossa tulosten kehysanalyyttiseen tarkasteluun olemme samalla siirtymässä astetta tulkinnallisempaan raportointiosuuteen. Aiemmin on tuotu esille, miten monet opiskelijoista ovat kokeneet harjoittelun eräänlaisena pelinä ja näytäntönä. Seuraavassa harjoittelun eri tulkintakehyksiä koskevassa tarkasteluosuudessa pyritään tutkimusaineiston valossa käsitteellistä-

⁴ Goffmanin dramaturgista otetta on kritikoitu mm. siitä, että elämän ilmiöt nähdään lähinnä eräänlaisena näytäntönä ja muiden harhauttamisena. Esimerkiksi Habermas (1984, 90–94) on arvioinut Goffmanin dramaturgisen näkemyksen korostavan toimijan esiintymisen päämäärähakuista tai strategista luonnetta. Tällöin toimija kohtelee muita läsnäolijoita kyynisesti pikemminkin vastustajina kuin yleisönä.

Sekä Giddensin (1988) että Chrissin (1995) mukaan Goffmania on kuitenkin ymmärretty väärin väitettäessä, että hän näki toiminnan osapuolet pelkästään toisia manipuloivina esittäjinä tai pettureina. Vaikka toimintaan liittyykin irrationaalisuutta ja yksilöt pyrkivät kääntämään tilanteita omaksi hyödykseen, niin toisaalta Giddensin mukaan kyse on myös pelistä, johon kaikki luotamme ja jossa yhteistyö on välttämätöntä. Chriss (1995) puolestaan huomauttaa, että teatraaliseen kehykseen tai näytteillepanoon liittyy keskeisesti oma selviytymiseen tähtäävä prosessinsa. Chriss myös arvioi, että itseasiassa Goffman-kritiikkiä esittäneen Habermasin kommunikatiivista toimintaa koskevilla ajatuksilla on yhtymäkohtia Goffmanin kehysanalyyttiseen ajatteluun. Chriss nimittäin katsoo, että myös Goffmanin tarkastelu on omalta osaltaan kommunikatiivisen toiminnan tutkimusta. Vuorovaikutus on siten molempien tarkastelun ytimessä. Goffmanin lähestymistapa ei ole ollut Habermasin tapaan kuitenkaan analyttinen, pikemminkin empiirinen tai etnografinen. Chrissin mukaan Goffmanin kehysanalyysinsä yhteydessä esittämät ajatukset ovat myös samansuuntaisia Habermasin kommunikatiivisen toiminnan luonnetta koskevan tarkastelun kanssa. Habermasin tavoin myös Goffman katsoo, että yksilöt voivat toisensa seurassa saavuttaa sellaisen kulttuurisen pätevyyden, jonka avulla he voivat välttää keskinäisiä väärinkäsityksiä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan.

mään sitä dynamiikkaa, jonka myötä harjoittelu saa kokemuksellisesti näyttämöisiä ja myös teatraalisen harhautuksen kaltaisia piirteitä.⁵

⁵ Osuuden tarkastelunäkökulmaa voi kuvata Glaserin ja Straussin (1967, 45, 69) teoreettista otantaa koskeviin näkemyksiin nojautuen. Grounded theory -lähestymistapaan liittyvän teoreettisen otannan keskeisenä ideana on, että tutkimuskohteesta kehittymässä oleva teoria määrittää, mitä aineistoa seuraavaksi kerätään. Lähtökohtana ei ole kerätä mahdollisimman paljon tietoa koko kohdejoukosta, kuten perinteisemmissä teoriaa todentavissa tutkimuksissa, vaan pikemminkin aineistonkeruuta pyritään syventämään teorian kehittämisen suunnassa. Siten Glaserin ja Straussin mukaan tietyn tutkimuksen koko kohdejoukko saattaa olla tarkastelussa mukana vain tutkimuksen alkuvaiheessa. Aineistonkeruusta tulee valikoivaa sen määräytyessä kehittyvän teorian lähtökohdista käsin.

Seuraavassa osuudessa ensimmäisenä lähtökohtana ei myöskään ole ollut tarkastella koko tutkittavana ollutta kohdejoukkoa. Pikemminkin tavoitteena on käsitteellistää sitä dynamiikkaa, jolla harjoittelu saattaa saada kokemuksellisesti aiemmin todettuja teatraalisia ja näyttämöisiä piirteitä. Aineistona tässä käsitteellistämässä korostuvat toisaalta havainnointiin perustuvat tutkimuspäiväkirjani merkinnät sekä toisaalta niiden 10 opiskelijan näkemykset, olivat valinneet vapaaehtoisesti loppupalautteensa muodoksi haastattelun. Tosin yhtä opiskelijoista olin pyytänyt mukaan haastatteluun siksi, että tiesin hänen toteuttaneen harjoittelussa ns. varjosuunnittelukäytäntöä. Haastattelun teemoissa pyrin paneutumaan syvemmin siihen toiveisiin mukautumisen ilmiöön ja "harjoittelupeliin", josta oli jo kerääntynyt aineistoa havainnoinnin ja epävirallisten keskustelujen muodossa. Samoin tiedustelin haastateltavilta heidän näkemyksiään ja tietämystään ns. "varjosuunnitelmista", joita olin todennut eräiden opiskelijoiden käyttäneen harjoittelun aikana. Vaikka teorian kehittelyyn tähdännyt aineistonkeruu ei näkyneenkään niinkään kohdejoukon valinnassa, näkyi se kuitenkin siis mm. haastatteluiden teema-alueissa. Tässä mielessä aineistonkeruu on siis suuntautunut tutkimuskohteesta kehittymässä olleen teorian mukaisesti.

Todettakoon, että kyse on tässäkin aineistonkeruun vaiheessa ollut aineistolähtöisestä, aineistosta esiin nousseiden kysymysten syventämisestä. Aineistoa ei siis kerätty esimerkiksi Goffmanin kehysanalyysin näkökulmasta käsin, sillä mm. haastatteluaineisto oli jo kokonaisuudessaan kerätty ennen kuin kehysanalyttinen näkökulma löytyi loppusyksystä 1993 tämän aineisto-osuuden analysoinnin tueksi. Tutkimusaineistoani koskenut keskustelu tutkija Tapio Litmasen kanssa oli tuolloin osaltaan suuntaamassa mielenkiintoani Erving Goffmanin kehysanalyysiin.

8 OPETUSHARJOITTELUN TULKINTAKEHYKSET

8.1 Opetusharjoittelu opettajan työn hoitona ja opettajuuden kontekstisidonnaisena harjoitteluna

Opetusharjoittelu voidaan toisaalta nähdä opetustilanteena, jossa opettajalla ja opetusharjoittelijalla on tavallisen koulutyön tapaan omat opetukseen ja lasten oppimiseen liittyvät tavoitteet, joiden pohjalta opetustilanne pyritään järjestämään. Kuten ala-asteen opetuksessa yleensäkin, voidaan opetusharjoittelussa-kin nähdä tässä suhteessa keskeisenä lasten oppimisprosessin tukeminen.

Toisaalta opetusharjoittelua ei voida mieltää pelkästään koulutyöksi ja lasten opettamiseksi, vaan kyse on myös opetusharjoittelusta, jonka lähtökoh- tana on kunkin harjoittelijan opetukseen liittyvien taitojen ja opetusnäkemys- sen kehittäminen. Tällöin harjoittelulla on myös omat puitteensa, joiden mu- kaan opiskelijoiden tulee toimia. Opettajakokelaat eivät ole siten vain opettajia vaan myös harjoittelijoita, joiden harjoitteluun liittyy omat opettajana kehitty- mistä tukemaan tarkoitettut tehtävänsä. Tämänkaltaiset opettajuuden hoitoon ja toisaalta harjoittelun luonteeseen liittyvät näkökohdat tulivatkin selkeästi esille opiskelijoiden näkemyksissä heidän arvioidessaan opetusharjoittelua.

Joo, sitten me siirrytään opetusharjoittelun ihmeelliseen maailmaan. Minkäslaisia yleisiä tuntumia ... harjoittelusta yleensä! ...

No, kyllähän meistä jokainen tietää, että tällöinen vierailevana tähtenä [oleminen] jonkun luokassa, niin sehän ei oo luonnollinen. ... Tai se, et siinä on koko ajan joku ... katsomassa sitä ja arvioimassa sitä mun tekemistäni. En mä usko, että semmost ihmist onkaan, johonka se ei jotenki vaikuttas ja sen toimintaan. Mut ei se mua häiriny se arviointi sillä tavalla, että kylhän mä oon tienny, että kun tällöseen koulutukseen tulee ..., niin sitä mun tekemistä arvioidaan ja mun pitää se hyväksyä. ... Mut ehkä se, että ... se luokka, mä olin siel vaan hetken! ... eikä se aika anna periks paneutua sen luokan hommiin ja niihin oppilaisiin. Ja oikeestaan ei haluakkaan sitoutua niihin, koska tietää, että se on vaan se viis-kuus viikkoo, minkä sää olet niitten kans. Se on väärin niitä oppilaita kohtaanki, että tulis kauheen kiinteitä si-

dossuhteita. ... Et jos mull on oma luokka ja päätoiminen luokka, niin mun täytyy hyväksyy se ero täällä harjoitteluluokissa, että ei se voi olla vastaavanlainen. Mut kuitenkin mä voin siel toimia, koska se on varattu mul se luokka ja mun pitää siellä yrittää toimia parhaan mahdollisuuden mukaan tietenkin. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Mitä sä ajattelet sitten toiselta puolelta? Että onks jokin tuntunu niinku keinotekoiselta tai epäluonnolliselta jotenki tuossa harjoittelussa?

No ... tietysti tilanne, että sä meet jonku luokkaan, ja siellä tää opettaja, joka neuvoo sua. ... se tilannehan on keinotekoinen muutenkin. Enkä mä tiä muuta, toisenlaista ratkaisua, ainakaan vielä oo kehitetty, että -. (*Hmm–mm.*) Se pittää se tilanne ottaa semmosena ku se siinä on. (*Hmm–mm, joo.*) Siihen pittää sopeutua. (*Hmm–mm.*) Että oot niinku vieraileva tähti.

Toisen luokassa, ja (Niin toisen luokassa.)... toisen opetussuunnitelman sisällä, ja -.

Niin. Eikö se oo ihan semmonen ihmisen kehittämisen arvonen. Et sä yrität sopeutua siihen, käyttää niitä välineitä, mitä sinulla on ja katotaan pystytkö sä tulemaan tosta vaan toimeen vieraan luokan kanssa. (*Hmm.*) Mun mielestä se on ... itelle ihan hyvä, että -. Kyl sä oman luokan kanssa saat tehdä ... vaikka mitä! (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 46, ikä 36–40 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Opetusharjoittelussa voidaan siten erottaa opiskelijoiden kokemusten valossa selkeästi kaksi erilaista perusulottuvuutta. Toisaalta kyse on opetustyöstä ja siihen liittyvien erilaisten tehtävälueiden hoitamisesta. Toisaalta kyse on myös opettajuuden harjoittelusta omine harjoittelunomaisine piirteineen ja konteksteineen. Kuten Feiman-Nemser ja Buchmann (1987) ovat luonnehtineet, opetusharjoittelu tarjoaa harjoittelijalle ensikäden kokemuksen opetustyöstä jonkun toisen luokassa sekä mahdollisuuden olla vastuussa luokasta ja oppilaiden oppimisesta. Samalla harjoitteluun liittyy myös lupaus auttaa harjoittelijoita kehittymään opettajana.

Tätä kahtalaista luonnetta voidaan valaista mm. Goffmanin primarikehyksen (primary framework) sekä variaation (keying)¹ käsitteiden avulla. Primarikehykseen liittyy tällöin tietty alkuperäinen, perustavaa laatua oleva luonne, jonka voi katsoa olevan tilannetta koskevien tulkintojen perustana. (Goffman 1986, 21.) Esimerkiksi opetusharjoittelun osalta juuri opettajuuteen ja

¹ Nojautuessaan musiikkikäsitteistöön käsitteillä key ja keying Goffman viittaa siihen, miten tietty sävelmä voidaan muuttaa eli transponoida kulkemaan toisessa sävellajissa kuin mihin se alunperin oli kirjoitettu (key=sävellaji, keying=sävellajimuunnos eli transponointi). Käytetyn musiikkitermistön analogian valossa soveltuva suomennos Goffmanin käyttämästä käsitteestä olisi siten transponointi. Musiikillisessa kuvakielissä käsite keying itseasiasta kuvaa kuitenkin huonosti sitä ilmiötä, jota Goffman käsitteen valossa haluaa tarkastella. Kun sävelmä transponoidaan, itse sävelmä ei nimittäin muutu miksiäkään, sen rakenne ja melodiakulku, nuottipituudet jne., säilyvät samana. Ainut mikä muuttuu on sävellaji ja esitettäessä esim. lauluäänen korkeus. Musiikkitermistöstä Goffmanin ideaa kuvaakin nähdäkseni osuvammin käsite variaatio tai muunnelmä. Voidaan puhua toisin sanoen teemasta ja sen variaatioista, muunnelmista. Variaatioissa voidaan toisinaan kuulla tiettyjä yhtäläisyyksiä alkuperäiseen melodiaan nähden, mutta muunnelmat eivät toista melodiaa sellaisenaan vaan kukin variaatio tuo esiin hieman toisenlaisen muunnelman alkuperäismelodiasta.

Todettakoon, että Peräkylä (1990, 22) on käyttänyt termistä key/keying käännöstä istuttaminen, jonka hän kytkee samalla eri kehysten päällekkäisyyteen ja kerrostuneisuuteen. Peräkylän käännöstä en pidä kovin onnistuneena, koska hän sitä käyttäessään viittaa pikemminkin muunnelmista aiheutuviin seuraamuksiin. Goffmanin (esim. 1986, 82) tosin katsoo variaatioiden seuraamuksena olevan erilaisten kerrostumien (lamination, layer) syntymisen, mutta käsitteellä keying hän ei kuitenkaan viittaa yhtä suoraan kehysrakenteen kerrostuneisuuteen kuin Peräkylä tekee istuttamisen käsitteellään. Istuttamisen käsitteeseen liittyy alkuperäistekstiin nähden myös tietty ristiriitaisuus. Siinä kun Peräkylä näkee variaatiot eräänlaisina istutuksina tietyn kehysten sisään, Goffmanin esittämä ajatus pikemminkin on, että kukin variaatio lisää uusia kerrostumia jonkin alkuperäisen ympärille. Siten Peräkylän käsite on kääntänyt kerrostumien muodostumisen kulkemaan väärään suuntaan.

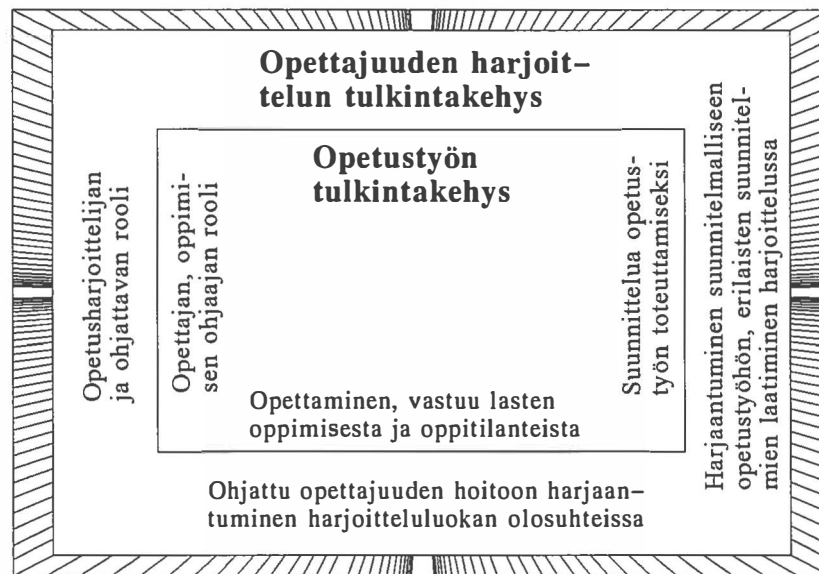
opetustyöhön liittyvän ulottuvuuden voi katsoa olevan primaarikehyksen asemassa. Variaatiossa puolestaan on Goffmanin (1986, 40–41) mukaan kyse eräänlaisesta primaarikehyksen muunnoksesta, jolle on ominaista, että kaikki asianomaiset myös näyttävät ymmärtävän kehyksen muunnosluonteeseen. Tietty toiminta, joka on jo mielekäs tietyn primaarikehyksen käsittein (esimerkiksi opettajuus, opetustyön hoito), voidaan siis muuntaa tai sovittaa joksikin muuksi, jonka myötä osallisena olevat myös tulkitsevat tilanteen uudella tavalla (esimerkiksi opettajuuden harjoittelu). (Goffman 1986, 43–44.)

Esitetyn valossa opetusharjoittelussa voi katsoa siten olevan selkeästi kyse eräänlaisesta, "opettajuuden oppimiseen" tähtäävästä, variaatiosta.² Variaation lähtökohtana ja alkuperäisenä perustana voidaan pitää sitä "normaalialla" opetustyötä, jota koululaitoksessa periaatteessa nykyisin harjoitetaan. Tähän opetustyöhön liittyviä erilaisia käytäntöjä harjoitellaan opetusharjoittelun avulla. Kaikki opetusharjoittelun osapuolet myös tietävät, että kyse on harjoittelusta ja että tässä harjoittelussa opetusharjoittelijat eivät ole vain opettajia vaan myös harjoittelijoita. Samoin osapuolet tiedostavat, että harjoittelun variaationomaiseen kehykseen liittyen opetusharjoittelijoita myös arvioidaan, ohjataan ja opastetaan heidän opetustyöskentelynsä lomassa.

Kun Goffmanin (1986, 8–9) mukaan on keskeistä, että arkipäivän vuorovaikutustilanteessa yksilöt tavallaan määrittelevät itselleen, mistä kussakin tilanteessa oikein on kysymys, niin tämän voi katsoa pätevän myöskin opetusharjoitteluun ja sen ohjaukseen. Toisaalta opiskelijat näyttäisivät edellä kuvattujen esimerkkienkin valossa näkevän keskeisenä lasten oppimisen, josta harjoittelijakokelaat ovat opettajina vastuussa. Myös harjoitteluun liittyvä opetuksen valmistelu- ja suunnittelutyö on siten palvelemassa tätä päämäärää. Toisaalta uuteen harjoittelukontekstiin tullessaan opiskelijat pyrkivät ymmärtämään ne puitteet, joissa harjoittelua tehdään. Opiskelijat ymmärtävät, että kyseessä ei ole pelkästään opetustilanne vaan myös harjoittelutilanne, joka osaltaan vaikuttaa heidän toimintamahdollisuuksiinsa.

Siten opiskelijat tiedostavat ainakin jossain määrin, että harjoittelussa toimintapuitteet eivät ole vapaat vaan kyse on tavanomaisen koulutyön muunnelmasta, jossa tulee toimia harjoitteluolosuhteiden erityispiirteiden mukaisesti ja mm. kyseisen luokan ja luokanopettajan raamittamissa puitteissa (vrt. Johnston 1994). Harjoittelutilanteessa tapahtuu siten Laurialan (1995, 119–121) käsittein strategista mukautumista tilanteen piirteisiin ja vaatimuksiin, mikä edustaa samalla eräänlaista kompromissia yksilön ja harjoitteluympäristön voimien välillä. Tämän opetusharjoitteluun liittyvän dilemman ymmärtämisen voi katsoa olevan eräs harjoittelua koskevan tulkinnan perusta. Uuteen opetusharjoittelutilanteeseen tullessaan opiskelijat tekevät tukintoja siitä toimintakontekstista, missä he harjoittelunsa tulevat suorittamaan. Miten hänen tulee olla vuorovaikutuksessa tässä tilanteessa, tämän ohjaajan, tämän luokan kanssa. Tämän kaltaiseen tutustumiseen ja orientoitumiseen harjoittelijoita on pyritty

² Goffmanin (1986, 47–77) mainitsemista lukuisista eri variaatioiden perusmuodoista voidaan opetusharjoittelun kannalta keskeisempänä pitää sitä variaation muotoa, jota Goffman luonnehtii eräänlaiseksi tekniseksi uudelleen tekemiseksi (technical redoinings). Sen yhteydessä hän tuo esille juuri mm. erilaiset harjoittelun ja demonstraatioiden mahdollisuudet. Tällöin toiminta esitetään alkuperäisestä poikkeavassa kontekstissa esimerkiksi oppimisen ja kehittymisen takia.



KUVIO 10 Opetustyön ja opettajuuden harjoittelun kerrostumat harjoittelijoiden tulkintakehyksenä

myös tietoisesti koulutuksen taholta ohjaamaan (ks. luvut 5.2 ja 5.3). Tässä suhteessa harjoittelussa on osittain kyse sopeutumisesta harjoittelujärjestelmään ja tietyn harjoitteluluokan tilanteeseen. Samalla harjoittelunomainen tilannekonteksti tekee opetustilanteen ja myös vuorovaikutuksen lasten kanssa erilaiseksi tavalliseen opetustilanteeseen verrattuna.

Kyse on siis harjoittelun variaatioluonteen ymmärtämisestä, sen ymmärtämisestä, että opetusharjoittelussa on kyse eräänlaisesta opetustyön muunnelmasta. Tilanteessa toimitaan harjoitteluolosuhteissa, jotka poikkeavat tavallisesta opetustyöstä. Tässä kontekstissa pyritään toimimaan ja kehittymään mahdollisuuksien mukaan. Voidaan siis puhua kahdesta erilaisesta tulkintakehyksestä, jonka kautta harjoittelua koskevia tilanteentulkintoja tehdään, varsinaisesta opetustyön tulkintakerrostumasta sekä harjoittelun ja harjoittelukontekstin tulkintakerrostumasta (ks. kuvio 10).

Harjoittelulla on siten omat tavallisesta koulutyöstä poikkeavat piirteensä. Toisaalta eräs opiskelija toi esille mm. sen, että harjoittelutilannetta voi jossain suhteessa rinnastaa myös varsinaiseen koulutyöhön. Tilanne harjoittelussa on monin osin samankaltainen kuin lyhytaikaista opettajansijaisuutta hoidettaessa. Tältä kannalta ajateltuna harjoittelun kehys on tavallaan melko lähellä opettajuuden hoidon kehystä.

No, mitenäs ... jos ajattelee kaikinensa opetusharjoitteluita ... Tai missä mielessä se [on] niinku todellista ... opetustyötä ja missä mielessä se on tavallaan niinku harjoittelua? ...

No siinä mielessä, et ... se on suurinlleen samanlainen tilanne, et jos joutuu niinku yht'äkkiä sijaiseks johonki. Se on sama tilanne; sää meet vieraaseen luokkaan. ... Sen vakituisen opettajan ehdoillahan siellä tietyssä määrin joutuu toimimaan, että jos sää oot siellä ... kolme viikkoa, etkä ees ... aamusta iltaan vaan pidät vaan tiettyjä tunteja. Niin ei siellä mitään kauheen radikaaleja muutoksia esimerkiks voi tehdä, ... kun ne perusraamithan antaa se varsinainen luokan opettaja. Onhan se tämmönen realistinen tilanne, samanlainen tilanne, jos menee niinku tämmöseks lyhytaikaseks sijaiseks johonkin. ... Et näis ei vois niinku kuvitellakaan, että siellä vois olla niinku omas luokas, et eihän siit voi lähteekään! Sehän on ihan epärealistist.

Se sitten poikkeaa kumminkin semmosesta tilanteesta tavallaan, et ois niinku oma luokka. ...

Niin, ... tää poikkeaa kyllä, mutta ei se musta mitenkään paha juttu oo. Siis ... must se on aika hyvää harjoittelua, että ... pystyy niinku hyväksymään ... tavallaan tämmöset annetut raamit. Pitäähän sitä semmosessakin osata toimia ja opettaa. (*Opiskelija-haastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 28, ikä 41–45, ei luokanopettajakokemusta*)

8.2 Opetusharjoittelu esityksenä ja näytteillepanona

Edellä esitetty – harjoittelun näkeminen toisaalta opetustyön hoidon ja toisaalta opettajuuden harjoittelun kehyksistä – ei sinänsä tuo tutkimuksen analysointiin kovin paljoa uusia ulottuvuuksia. Aiemmissa luvuissahan (5, 6 ja 7) tutkimustuloksia on itse asiassa analysoitu pitkälti juuri näistä lähtökohdista käsin. Toisaalta tutkimuksen kuluessa alkoi kerääntyä aineistoa, jossa opiskelijat kokivat harjoittelun olevan luonteeltaan enemmänkin jonkinlaista peliä tai leikkiä, jossa harjoittelu vieraantuu päämäärästään harjoittaa opiskelijoita opettajan työhön.

Tämänkaltaisten harjoittelukokemusten analysoinnissa voimme lähteä liikkeelle tukeutuen Goffmanin dramaturgiseen, tilanteiden teatraalisia ulottuvuuksia korostavaan näkemykseen. Hän on nimittäin luonnehtinut, että jokapäiväisen elämän ilmiöitä voidaan tarkastella myös teatralisen, asioiden näytteillepanoon liittyvän kehyksen näkökulmasta (theatrical frame). Goffmanin (1986, 124) mukaan koko maailma on itse asiassa kuin näyttämö. Kysymys kuuluukin, millainen näyttämö on luonteeltaan ja millaiset henkilöhahmot tällä maailman näyttämöllä esiintyvät.

Myös opetusharjoittelussa harjoittelijan voi kuvata olevan eräänlaisessa esiintyjän roolissa, jossa harjoittelijan sijoittautuminen tilannekehykseen on erilainen kuin esimerkiksi opettajalla omassa koulutyössään. Harjoittelijan roolin voi katsoa myös muutoin selkeästi poikkeavan tavallisen luokanopettajan roolista. Tästä voidaan pitää esimerkkinä seuraavaa haastatteluotetta, jossa eräs opiskelijoista kuvaa omaa rooliaan samassa koulussa toisaalta viransijaisuuden hoidon ja toisaalta opetusharjoittelun yhteydessä.

[Eräs opiskelija kertoo olleensa erällä harjoittelukoululla lyhyen aikaa myös opettajan sijaisena. Opiskelija arvioi varsinaisen työnteon olleen harjoittelua antoisamman kokemuksen.] No minäpäis kysyn sulta niin, että mitä sää koet saanees siltä sijaisuuskaudelta, kun sää sanoit, että se oli antosampaa?

Sijaisuuskausi oli ... varsinkin ... tämmösen ... työsuhdeilmapiirin kannalta ... hyvin mielekästä. ... Sit sen jälkeen, kun menin sitten ... harjoittelua tekemään, niin ei se nyt se ilmapiiri suoranaisesti muuttunu, mutta ... siinä sen ... tajus taas kerran, että harjoittelija on harjoittelija ja se, joka on töissä, niin se on töissä. (*Hmm–mm.*)

Näkyks se sitten? ... Näkykö se opetustyössä tavallaan?

Kyllä se sillä tavalla näky, että esimerkiksi sillä viikolla, kun olin siellä ... töissä niin oli avain taskussa. (*Hmm.*) Kaikki paikat on ... auki. (*Hmm–mm.*) Sinä pystyt ... suunnittelemaan omaa työtäs ja käymään siellä ja täällä ja tuolla. Mut sillen kun sää oot harjoittelijana, ei se oo silleen. (*Hmm–mm.*) Siin on ... jo se ..., [että] et sää voi kattoo videota tietynä aikana. Siellä on jo hirvee rullanssi porukkaa kattomassa. Ja sitten kun sää tuut sinne, niin se on tuurin peliä, että sattuu se olemaan käytettävissä. Nyt kun sää oot töissä, niin sää voit iltasella pyöräillä sinne ja kattoo, ... että tuosta minä otan tuon vehkeen. (*Hmm.*) Jotain tämmösiä ... juttuja. ... Varmaan on tietysti sitten omassa päässä semmosia. Suhtautuu eri tavalla harjoittelijana, kun töissä ollessa. ...

*No mää vielä meen siihen, että näkykö se sitten siinä, kun se [opetus] nyt on lasten kasvat-
tamista ja ... vuorovaikutusta lasten kanssa, niin näkykö se siinä? (Että onko harjoittelijana
... vai sijaisena?) Tai sijaisena?*

*... sitä ei voi olla miettimättä, että tää on nyt semmoinen ... tietynlainen näytepätkä.
Näissä raameissa, okey mää teen parhaani. No silloin voi olla, että se parhain teke-
minen voi olla liikaa. ... Töissä ollessa on ... helpompi orientoitua siihen, että miten-
kähän minä saisin teidät (oppilaat) tekemään. Ja jos minä en onnistu tässä, niin ei-
hän se mittään. Mua ei syytä kukaan, ei sano mitään. Minä voin hyväksyä sen, ehkä
ensi kerralla onnistuu. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 34,
ikä 31–35 v., luokanopettajana 5–10 v.)*

Opetusharjoittelun kuluessa opiskelija on siten harjoittelijan roolissa ja tämä näkyy myös siinä, millainen hänen vuorovaikutussuhteensa on esimerkiksi koulun opettajiin. Edellä mainitussa tapauksessa harjoittelun kuluessa opiskelijan suhde ei enää ollut samantapainen kollegasuhte kuin hänen toimiessaan opettajansijaisena.

Jos opetusharjoittelua puolestaan tarkastelee esityksen käsitteen valossa, niin tässä viitekehyksessä opetusharjoitteluun liittyy selkeästi tietty näytteillepanon tai esityksen luonne. Esityksen Goffman (1986, 124–125) määrittelee tilanteeksi, joka muuntaa yksilön esittäjäksi tai näyttelijäksi (stage performer), ja jossa toisaalta on henkilöitä myös yleisön roolissa, jotka voivat tarkastella yksityiskohtaisesti esittäjää ja hänen esityksen mukaista käyttäytymistään ilman että samalla loukattaisiin hyviä tapoja. Tämänkaltaiset ominaispiirteet tulevat esille myös opetusharjoittelussa, jossa harjoittelutunneilla on läsnä niin esittäjiä kuin yleisöäkin. Kuten Knowles, Skrobola ja Cooligan (1995) ovat esittäneet, opetusharjoittelua voi yleisemminkin kuvata luonteeltaan julkiseksi toiminnaksi, jossa on useampi tutkiskeleva silmäpari tarkastelemassa harjoittelijoiden toimintaa. Harjoittelijat ovat opetustyössään niin oppilaiden, ohjaavien opettajien, rehtoreiden, vanhempien kuin yliopiston didaktikkojenkin arvioitavana.

Opetusharjoittelussa harjoittelutunnista vastaava opettajaopiskelija ja oppilaat voivat toimia suhteellisen vapaasti tiettyjen oppitunnin raamien sisällä, eli he vastaavat keskinäisen vuorovaikutuksensa myötä tunnin näytteillepanosta ja esityksestä. Ohjaavien opettajien ja lehtoreiden tekeminen ja opetustilanteeseen puuttuminen on esityksen luonteen mukaisesti harjoittelutilanteessa sen sijaan rajoitettua. Ohjaajat seuraavat opetusta omalta eristetyltä alueeltaan luokan sivusta tai takaa.³ Toisinaan, lähinnä oppilaille annettujen tehtävien ja ryhmätöiden aikana, he voivat tosin myös kierrellä ympäri luokkaa seuraamassa oppilaiden tehtävien etenemistä, mutta heidän rooliinsa ei kuitenkaan kuulu puuttua siihen meneillään olevaan esitykseen, jota luokka on opettajansa kanssa esittämässä. Ohjaajat voivat olla vain vihjauksenomaisen palautteen antajia, sen sijaan suora puuttuminen opettajaopiskelijan toimintaan rikkoo harjoittelussa toteutettavan opetus- ja esitystilanteen kehityksen.

³ Teatraaliselle kehykselle ominaisissa esityksissä on Goffmanin (1986, 127) mukaan olemassa selvä raja esiintymisalueen (jossa varsinainen esitys tapahtuu) ja yleisön alueen (jossa katsojat ovat) välillä. Eri osapuolten keskinäinen vuorovaikutus määrittyy näiden alueiden mukaisesti. Esityksissä vain varsinaiset esiintyjät ovat suorassa vuorovaikutuksessa keskenään saman todellisuuden henkilöahmoina. Yleisöllä ei ole oikeutta tai velvollisuutta puuttua näyttämöllä tapahtuvan näytelmän kulkuun, vaikka toisaalta yleisö voikin esimerkiksi apulodien muodossa ilmaista hyväksyvänsä esityksen. Kuvatun valossa tämän kaltaiset esitystilanteelle ominaiset piirteet näyttäisivät tulevan esille myös opetusharjoittelussa.

Opetustuokiota ennen harjoittelija voi sen sijaan saada mm. tuntisuunnitelmaa ja oppitunnin pitämistä koskevaa ohjausta (vrt. ohjaaja teatterissa). Vastaavasti havainnoiduille opetustuokioille oli tyypillistä, että tunnin päättyessä tilanne muuttui lasten lähdettyä oppitunnin pidosta ohjauskeskusteluun ja harjoittelija ja harjoittelun ohjaaja omaksuivat ohjaussuhteeseen liittyvän kommunikaation kehyksen. Harjoittelijan kannalta voidaan siten katsoa, että hän on ollut luokkanäyttämöllä opettajan (esittävän taitelijan) roolissa. Harjoittelijaa on myös ohjattu tämän roolin esittämisessä, samoin hän on esityksen jälkeen myös kritiikin ja arvioinnin kohteena.

Monet opiskelijoista luonnehtivatkin harjoittelua eräänlaiseksi näytännöksi tai peliksi. Tällöin intressinä harjoittelussa ei ole enää pelkästään opetustyöhön harjaantuminen, vaan myös mahdollisimman hyvän harjoittelun suorittaminen. Kuten Vedder ja Bannik (1988) ovat tutkimuksessaan panneet merkille, saattaa tällaisessa tilanteessa olla samalla seuraamuksena se, että opettajaksi opiskeleville ei niinkään ole keskeistä oppilaiden oppiminen vaan pikemminkin oma suoriutuminen luokan edessä. Siksi opiskelijat saattavat harjoitella harjoittelua varten ja varsinainen harjoittelu voi saada tietyn näytteillepanon luonteen. Seuraava haastatteluote kertoo tarkemmin tämänkaltaisesta näytteillepanon monikerroksisuudesta.

[Opiskelija on pitänyt pitkää yksipuhelua opetusharjoittelusta, jonka lomassa hän esittää seuraavaa.]

[Opetus]harjoittelusta vielä se, ... siellähän on paljon semmosia ihmisiä, että tuota niin -. Minä jäin miettimään viime talvena -, yks nimeltä mainitsematon ... yks meidän opiskelijoista. Se kun ... piti [itsekseni] ihan erilaisia tunteja kun silloin kun ... oli ... meidän kouluttajia kuuntelemassa. ... minä mietin sitä kauan aikaa. ... Siinä oli niin kun -. Pitää pelata kolme eri peliä. (Hmm.) [Peli 1, KK] Eli jos aatellaan, että ... on ensin aivan yksin. Ei oo kukaan siellä kontrolloimassa, jos sun oma pää ei kontrolloi, niin sinä voit tehdä siellä ihan mitä sua huvittaa. Vaikka lukea sanomalehteä. ... [Peli 2] Taikka sitten toinen vaihtoehto, jos siinä on [toinen] harjoittelija, [on samalla] pikkusen kontrollia. ... [Peli 3] Sitten pitää pieni paraati, pieni näytelmä, jota on jännitetty ja hikoiltu ja suunniteltu niin saatanan kauan, kun tulee tämä koko orkesteri sinne pohtimaan. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 40, ikä 31–35 v., luokanopettajana alle vuosi)

Siten harjoittelun eräänä lähtökohtana voi olla hyvän esityksen tarjoaminen tuntia seuraaville ohjaajille ja harjoittelijakollegoille (vrt. Heikkinen 1996b, 48–49). Harjoittelussa menestyminen ja toisten arvonnanto omalle pedagogiselle toiminnalle ei ole yhdentekevää. Tämänkaltaisen harjoittelun näytösluonne voi ilmetä esimerkiksi siinä, miten opiskelijat suunnittelevat opetusta koskevat työskentelytavat tai materiaalien käytön tunneilla. Tällöin harjoittelua koskevan suunnittelun ja opetusta koskevien pedagogisten valintojen lähtökohtana ei välttämättä ole opetustyöhön liittyvä harjoittelu, vaan pikemminkin vaikutuksen luominen ja mahdollisimman näyttävän esityksen aikaansaaminen. Eräiden opiskelijoiden kokemuksista piirtyikin esiin näkemyksiä, joiden valossa tämän kaltaista ylivalmistautumista ei välttämättä koettu kovin luontevana.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Keinotekoiselta alkoi tuntua yletön materiaalien haaliminen ja työtapojen ymppääminen. Kun tietää että todellisuus kentällä on kuitenkin toisenlainen. Viikkoon piti yrittää mahdollistaa niin monenlaista. Ainakin niin tuntui. (Opiskelija 16, ikä 41–45, luokanopettajana 2–5 v.)

Opetustaidon numeroarviointi näytti omalta osaltaan edesauttavan harjoittelun tiettyä näytösluonteisuutta. Osaltaan tämä näkyi mm. siinä, että opiskelijat halusivat tarjota arvioijilleen mahdollisimman hyvän (ja itselleen edullisen) esityksen, mistä johtuen erilaiset riskialttiit ratkaisut pyrittiin samalla minimoimaan. Siten erilaiset itselle oudommat opetuskokeilut karsiutuivat pois ja opetustyössä pyrittiin tukeutumaan erilaisiin turvallisiin ratkaisuihin (vrt. Niemi 1995, 84). Samoin myös niiden oppiaineiden opetusta, jotka koettiin itselle vieraaksi, pyrittiin välttelemään. Opiskelijat pyrkivät hoitamaan opetuksen siten "varman päälle". Vastaavasti myös erilaisia pedagogisia ja oppimateriaaleja koskevia ratkaisuja saatettiin tehdä lähinnä harjoittelun näytösluonteisuuden tehostamiseksi. Kuten Lahdes (1990) toteaa, opetustaidon arvosanasta voi tulla siten itsetarkoitus, jolloin harjoittelun tavoitteena on mahdollisimman korkean arvosanan saavuttaminen. Harjoitteluun liittyvä oppiminen muuttuu luonteeltaan strategiseksi.

Olemme jääneet erään opiskelijan kanssa tuokioksi keskustelemaan Instituutin alaulaan. Perusharjoittelun ensimmäiset suunnittelutuokiot on pidetty samana päivänä ja opiskelija purkaa tuntojaan. Keskustelu siirtyy siihen, miten eri oppiaineita valitaan opetettavaksi ja miten harjoittelun numeroarviointi siihen vaikuttaa. Opiskelija kertoo suoraan, että hän haluaa mahdollisimman hyvän arvosanan päättöharjoittelustaan. Kun hän nyt vielä perusharjoittelussa haluaa kokeilla itselleen vieraampien ja oudompien oppiaineiden opetusta, hän ei aio jatkaa vastaavankaltaista kokeilua enää päättöharjoittelussa. (*Pyrkimys hyviin arvosanoihin, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)
Numeroarvostelupeikko + siitä johtuva jännittäminen todennäköisesti ehkäisi "vileimmät" kokeiluyritykset. Opetusharjoittelijahan pitää ns. näytetunteja, joiden pitäisi ONNISTUA, kun niistä kerran numerokin annetaan. (*Opiskelija 10, ikä 21–25, luokanopettajana 1–2 v.*)

Niin täällä minun kyselylomakkeessa on semmonen kysymys, että tuntuiko joku keinotekoiselta tai opettajana kehittymisenä ehkäisevältä tässä harjoittelussa ja ... sä tohon arviointiin tai [numero]arvosteluun viittasit [edellä kriittiseen sävyyn].

Ainakin se numeron antaminen on ihan hyvä kun se jää pois. ... Ei varmaan ihminen opi sen paremmin opettamaan, jos sille annetaan numero. ... Vaan se, että sitä ohjataan myönteisesti ja uskotaan siihen, että siitä tulee opettaja ja se pystyy siihen. ... Minä sanon yhden esimerkin ... Edellisen kurssin opiskelija oli tässä ja puhuttiin koulutuksesta ja tästä kaikesta, ... niin hän sanoi näin, ... kun minä kysyin harjoittelusta: "Joo, ... se päättöharjoittelu, ihan mukava se oli. ... Hän sai erittäin hyvää palautetta ja kannustavaa." Ja mä näin hänen ilmeestään, että hän oli hirveen pettyä. "Ja silti sain huonon numeron kyllä", hän sanoi näin päälle. Ja aivan selvästi näki, että se oli vaikuttanu. ...

On se varmasti opiskelijoille, joillekin ja aika monillekin, varmaan tärkeä. ... näkykö se [numeroarviointi] sitten ... tuolla harjoittelun käytännössä?

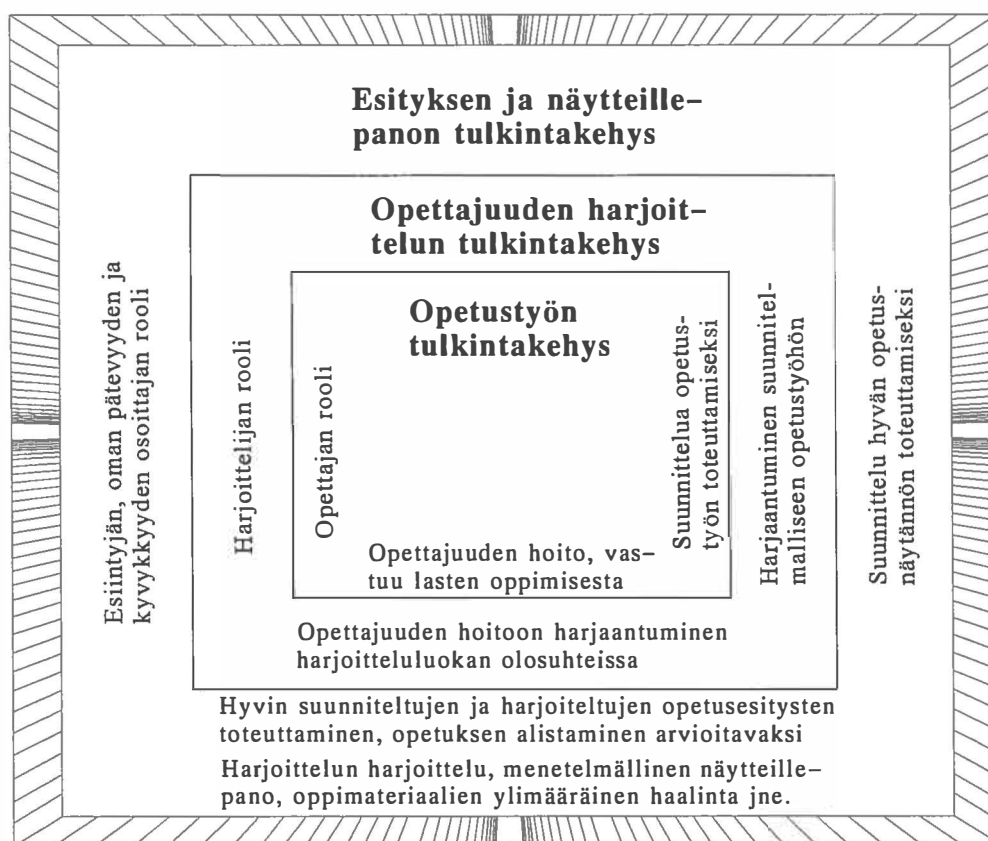
Aivan varmasti näkyy! Ihan selvästi! Kyllä jokainen ... haluaa pitää sen tuntinsa, jos tietää, että tästä ja tästä asiasta saa, ja ... tämä on sitä mitä odotetaan. Niin tottakai ne tekee sen, eikä niille oo väliä, mitä toisen jää tekemättä, jos itte saa tehtyä. (*Hmm-mm.*) Aivan varmasti näkyy koko ajan.

He tekee sitä varten sitä hommaa, että saatat hyvä numero?

Kyllä, aivan varmasti. Sama jonkun [harjoittelija]ryhmänki [osalta], niin ei sillä ryhmällä oo sillä lailla [väliä], kun se vaan omalta osalta menee. ... Kyllä sillä on niin suuri merkitys, että must se ihan kertakaikkiaan vie ihan huvin pois koko harjoittelulta, semmonen numero. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta*)

Kuten Uusikylä (1990, 126–127) on luonnehtinut, koulutuksen tavoitteita ajatellen opetustaidon arvostelun haitat voivat muodostua siten hyötyjä suuremmiksi. Harjoittelusta saattaa muodostua opiskelijoille suorituskeskeinen ja ahdistava kokemus, jossa opetusharjoittelu ei ole enää palvelemissa itsenäistä ja luovaa opetustaidon harjoittelua. Kun harjoittelijalle tulee keskeiseksi hyvän opetustaidon saaminen, ei hänellä välttämättä myöskään ole halua keskustella opetustyöhön liittyvistä asioista ohjaajansa kanssa (O'Donoghue & Brooker 1996). Määttä (1989, 251–253) onkin luonnehtinut opetustaidon arvostelua erääksi harjoittelun piilo-opetussuunnitelmaa aiheuttavaksi tekijäksi, jonka myötä edistetään mielistelyä ja harjoittelun näytösluonteisuutta.

Kun harjoittelua on tässä yhteydessä luonnehdittu esitysluonteiseksi ja osin myös suorituskeskeiseksi, niin lienee luonnollista, että toisaalta harjoittelijat voivat myös "harjoitella harjoittelua". Opiskelija saattaa esimerkiksi ennen tunnin pitoaan käydä läpi tuntisuunnitelmiaan varmistaakseen, että kaikki onnistuisi mahdollisimman hyvin harjoittelussa pidettävällä tunnilla. Intressinä saattaa olla siten myös hyvän vaikutuksen tekeminen ohjaavaan opettajaan tai harjoittelua arvioivaan lehtoriin. Kun aiemmin puhuttiin harjoitteluun liittyvästä kahdesta tulkintakerrostumasta, toisaalta varsinaisen opetustyön kehyksestä, toisaalta opettajuuden harjoittelun kerrostumasta, edustaa tässä esitetty ulottuvuus siten kolmatta tulkintaulottuvuutta, jolle on ominaista esittäminen ja näytäntöluonteisuus. Voisikin sanoa, että harjoitteluun liittyvänä tilanteentulkintana ainakin toisinaan ja ainakin eräät opiskelijat kokevat toimivansa harjoittelussa myös esityksen ja näytteillepanon ulottuvuudessa (ks. kuvio 11).



KUVIO 11 Esityksen ja näytteillepanon kerrostuma harjoittelun tulkintakehyksenä

8.3 Opetusharjoittelun teatraaliset harhautukset

Aiemmin esitetyn valossa opetusharjoittelu voidaan mieltää tavanomaisen ala-asteella tapahtuvan opetuksen eräänä muunnelmana, jossa harjoitellaan opetuksen käytäntöjä. Siten opetusharjoittelun perusmerkitys voidaan periaatteessa nähdä siinä, että opettajakokelas oppisi vähitellen mieltämään opetuksen luonnetta ja saavuttaisi harjoittelun myötä entistä ammattimaisemman näkemys opettajantyön luonteesta. Harjoitteluun näyttää liittyvän myös tietty näytös- tai esitysluonteisuus, minkä toisaalta saatetaan ymmärtää olevan väistämätön opetusharjoittelun elementti mm. harjoitteluun liittyvien arviointikäytäntöjen vuoksi.

8.3.1 Apinointiin alistuminen eli sopeutuminen annettuihin puite-ehtoihin

Toisaalta opiskelijat toivat esille myös näytännöluonteen keinotekoisuuden. Useissa haastatteluissa ja kyselyissä tuli mm. esille, miten opiskelijat kokivat että heidän tulisi harjoittelussa toimia opettajan mallin mukaan tai siten kuten hän toivoo. Näyttämötilanteen kielelle ilmaistuna voitaneen todeta, että opiskelijat kokivat, että toisinaan heille asetettiin näytännön suhteen sen suuntaisia rooli-dotuksia, joita he eivät itse olisi toivoneet (vrt. Johnston 1994). Samalla tämä merkitsee tinkimistä ainakin väliaikaisesti omista pedagogisista ihanteista ja päämääristä.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Se, että opintoharjoittelussa ja perusharjoittelussa joutui "apinoimaan" luokanopettajaa, jotta sai positiivista palautetta. (Opiskelija 25, ikä 36–40 v., luokanopettajana 1–2 v.)

Päättöharjoittelussa joutui luonnollisesti toimimaan niin, kuin arveli odotettavan eli se rajoitti omaa vapautta. (Opiskelija 20, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi)

Harjoittelun yhteydessä opiskelijat näyttävät tekevän tilanteentulkinnan siitä, millaiseen toimintaan heille on harjoittelussaan mahdollista ryhtyä. Mikäli toimintamahdollisuuksissa on heidän näkemystensä mukaan tarpeeksi valinnanvapautta, opiskelijat ovat tyytyväisiä. Mikäli taas toimintamahdollisuuksien koetaan tulleen rajoitetuiksi, opiskelijat ovat tyytymättömiä, mutta pyrkivät usein sopeutumaan tilanteeseen ja heitä koskeviin roolivaatimuksiin. Ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa on pitkälti kyse myös pedagogisten näkemysten kohtaamattomuudesta, jolloin harjoittelijat kokevat usein alistuvansa toteuttamaan ohjaajiensa suoraan tai epäsuorasti ilmaisemia toiveita. Tilanteen haltuunotossa pyritään toisin sanoen välttämään avointa ristiriitaa muiden läsnäolijoiden kanssa (vrt. Goffman 1971, 19–20).

No mitenkä sää koet tän ohjauksen, mitä nää luokanopettajat on antanu?

Päättöharjoittelun aikana ohjaus oli hyvin tarkkaa, koska ohjaava opettaja kirjoitti joka turnin ylös, mitä opettaja teki. ...

... tuo oli paremmin niinku päätössä, mutta mitenkä sää ... perus- tai opintoharjoittelussa koit tämän luokanopettajien ohjauksen?

Opintoharjoittelussa oli tavattoman myönteinen, kannustava, hyvä ilmapiiri. Opettaja oli tavattoman hyvä.

Mihinkä hän sitten ... kiinnitti huomiota ... näissä ohjauksissaan tai –?

Kokonaisuuteen! Sillä lailla kokonaisuuteen, että kannusti kokeilemaan kaikkea uutta. Eikä tuonu esille sitä, mitä hän haluaa taikka sitä, että meidän pitäis ymmärtää se, mitä hän tahtoo ja meidän pitäis ne sanomattomatkin toiveet toteuttaa. (*Hmm–mm.*) Vaan me saatiin tehdä. Meillä oli vapaus! Me tunnettiin, että meillä oli se. Perusharjoittelussa oli toiveita, jotka ois pitäny toteuttaa ja joita jäi paljon toteuttamatta. (*Hmm–mm.*) Opettajalla nimenomaan oli tällasia –. Toteutettiin toiveita, joita hän sitten halus ja ... tehtiin kun tiedettiin, että hän tykkäsi, että me tehtäs. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakoke-musta*)

[Harjoittelija on esittänyt mielipiteenään, että harjoittelussa opiskelijat eivät toimi tavallisena opettajana vaan he vetäytyvät mieluummin harjoittelijan rooliin.]

Mikä siinä saa sitten ... tavallaan vetäytymään ... siitä normaalista opettajan roolista?

... Se on samanlainen asia, kun joskus on vaikka kirjatentti, niin ei siinä punnita sitä, mitä sinä tiedät siitä asiasta, vaan sitä, mitä lukee kirjassa. (*Hmm–mm.*) Harjoittelussa on vähän sama moka ... Siinä ei nähdä koskaan ... sitä onnistunutta kokonaisuutta, jonka itse voi tuntea sisällänsä. Että jumalauta tää hommahan toimii! ... Tai sillä tavalla, että teillä on ne puite-ehdot sillä tavalla, että kello pirisee ja –. "Ja meillä on sitten tapana, tehdään nyt esimerkiksi näin ..." En minä väitä, että tää on harjoittelun ohje. Tavallaan hän [ohjaava luokanopettaja] teki aika ovelasti varmaankin. Näyttää tämmöstä klassista koulua, ... mut sit rivien välistä, oli sitten opiskelija millanen tahansa, kuka tahansa, niin voi lukea, että meillä on tapana tehdä näin. (*Hmm–mm.*) Sääli. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 34, ikä 31–35 v., luokanopettajana 5–10 v.*)

Kyse on pitkälti pedagogisten näkemysten kohtaamisen vaikeuksista. Opiskelijat tekevät tulkinnan luokanopettajan näkemyksistä ja ottavat sen huomioon toiminnassaan. Harjoittelijat tulkitsevat, mikä kyseisessä luokassa on mahdollista, mikä taas ei ole kovin suotavaa ja toimivat tämän tulkintansa mukaisesti. Mikäli toimintakehys on tulkittu itselle vieraaksi, tilanne koetaan keinotekoiseksi, mutta tilanteeseen pyritään useimmiten sopeutumaan. Kuten eräs opiskelija edellä ilmaisi, opiskelijoista tulee ohjaajiensa "sanomattomienkin toiveiden toteuttajia".

Teknisrationaalisen ja reflektiivisen ohjauksen ominaisuuksia tarkastellessaan Krokfors (1993) on kiteyttänyt niiden välisen eron siten, että teknisrationaalille ohjaukselle on tyypillistä pyrkimys kehittää opetukseen liittyvää toimintaa. Reflektiivisessä ohjauksessa keskeisenä puolestaan on opetukseen liittyvien ajatteluprosessien kehittyminen. Edellä luonnehditun sopeutumismiön suhteen voisi todeta, että opiskelijat sopeutuessaan kyllä muuttavat ulkoista toimintaansa sellaiseksi, kuin ohjaajat ovat toivoneet. Ohjaajiensa silmissä tämä toiminta saattaa siten näyttää kehittymiseltä. Sisäisten ajatteluprosessien suhteen opiskelijat ovat sen sijaan selkeästi eristäytyneet ohjaajastaan, eivät-kä koe saavansa tukea omaan pedagogiseen ajatteluunsa.

Erilaisia toiveita opiskelijat tulkitsivat ohjaajiensa esittävän mm. työtapojen ja menetelmien suhteen. Osittain on huomautettava, että on tietysti luonnollista, että opiskelijat pyrkivät suunnittelemaan tuntinsa hyvin ja perusteellisesti myös käyttämiensä materiaalien suhteen harjoittelun kuluessa ja että he saavat myös ohjausta esimerkiksi työtapoja koskevien valintojen suhteen. Ongelmalliseksi tilanne muuttuu kuitenkin silloin, kun tämänkaltainen ohjaus alkaa tuntua opiskelijoista itsestään keinotekoiselta tai kun on oletettavaa, että

tuntia ei toteuteta tietyllä tavoin niinkään oppilaiden kuin tuntia seuraavien tarkkailijoiden vuoksi.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)
 Kehitystä ehkäisevää ajoittain ilmennyt kapea-alaisuus;
 - vaatimus/ohjaus oppilaskeskeisiin työtapoihin, jotka kuitenkin näennäisesti oppilaskeskeisiä, tiettyjen menetelmien ihannoiti, joiden toimivuus käytännössä kyseenalaista. (Opiskelija 1, ikä 31–35, luokanopettajana 5–10 v.)

Harjoittelijoiden sopeutuessa heidän tulkitsemiinsa toimintapuitteisiin, he eivät ongelmallisissa tilanteissa välttämättä sopeudu tilanteeseen kovin innokkaasti, mutta pyrkivät ongelmien välttämiseksi toimimaan toivotuksi olettamallaan tavalla. Samalla harjoitteluun saattaa tulla läpisiuroutumisen maku.

Kävin opiskelijoiden vapaa-aikatilassa alakerrassa ja juttelin erään opiskelijan, *Tarjan*, kanssa. Kyselin, että mitenkäs menee. *Tarja* oli aluksi hiljaa, eikä aikonut vastata mitään, mutta purki sitten tuntojaan. Hänestä harjoittelu on tällä kertaa lähinnä läpisiuroutumista. Into on mennyt, eikä harjoittelussa oikein viitsi eikä myöskään voi mitään erityistä kokeilla. Tekee sitten tulevassa työssään vähän toisella lailla.

Palaute on harjoittelun aikana ollut *Tarjan* mukaan lähinnä sitä, että "muista käyttää karttakeppiä paljon". Into on häneltä viety, sillä häneltä tunnutaan kyseisessä luokassa vaadittavan, että hän etenisi valmiiden kaavojen mukaan. "Hyvä tunti on sellainen, kuin mitä ne itse pitäisi", toteaa *Tarja*. (Keskustelu karttakeppipalautteesta, tutkimuspäiväkirja, helmikuu 1992)

Edellä esitetty kuvaus on opiskelijasta, joka on harjoittelussaan kokenut oman autonomiansa tulleen kahlituksi. Samalla opiskelija on menettänyt halunsa uuden tyyppisiin opetuskokeiluihin. Vielä opintoharjoittelun aikana juuri kyseinen opiskelija oli toteuttanut teemakokonaisuuden, josta kertoi myös tutkijalle. Motiivina oli opiskelijan mukaan tuolloin myös halu kokeilla itselleen entuudestaan outoja työskentelytapoja. (Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1991.) Perusharjoittelussa opiskelijan kokeilun halu oli tyrehtynyt ja myös kokeilun mahdollisuudet olivat opiskelijan mukaan käyneet kyseisessä luokassa käytännössä epärealistiseksi.

Näyttääkin siltä, että kun ohjaajan ja opiskelijan opetusta koskevat näkemykset eivät vastaa toisiaan, tämä aistitaan melko nopeasti. Periaatteessa vapausiakin suovista puheista opiskelijat tulkitsevat omat mahdollisuutensa ja näkevät omien kokeilun mahdollisuuksiensa rajallisuuden.

[Haastateltava siirtää keskustelun opettajana kehittymisen ja uuden kokeilemisen mahdollisuuksiin harjoittelussa.]

Ja siin on sellanen juttu, että hirveesti pitäs tehdä ... yhteistyötä kyllä niin kun tän harjoittelukoulun kanssa meidän koulutuksen puolelta. ... Koska siellä on kuitenkin ... niitä ... semmosia perinteisiä opettajia. (Hm–mm.) Ei perinteinen opettaja kyllä huono oo. En mä sitä sano ollenkaan. Mutta kuitenkin, koska tuota harjoittelussahan pitäis olla mahdollisuus tosiaankin kokeilla – itseään ja omia rajojaan ja erilaisia malleja. Ja siitä pikku hiljaa sitten kehitys se omanlainen opetustaito.

Koet sä, että niitä ei oo pystyny toteuttamaan?

Kyllä mä sanoisin, että ei oikein oo pystyny mun mielestä kokeilemaan, että – –.

Pystyt sä niin kun sanomaan ... Vai oliko se joku semmonen jonka aistit heti, kun menit sinne luokkaan ja joku opettaja –. Mitenkä se niin kun tuli käytännössä se raja?

No mun mielestä se ihan selvästi tulee siinä, kun tuota menee luokkaan ja siinä muutaman minuutin on ja seuraa sitä toimintaa. (Hm–mm.) Kyllähän sen näkee sillä tavalla heti. Ja tuo must on ihan hyvä noissa kaikissa harjoittelussa, että kyllä semmonen hyvä keskusteluyhteys on löytyny luokanopettajienkin kanssa ja aika tavalla avoimesti suhtautuu meihin. Mutta sitten taas kuitenkin käytännön tasolla

on palattu siihen, että tehhään sit sitä turvallisinta tietä. (*Opiskelijahaastattelu kontaktivaiheen lopussa, opiskelija 45, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Kun sää [aiemmin haastattelun kuluessa] ihmettelit sitä, että onko kaikki harjoittelu tarpeen, niin onks sitten joku harjoittelusta tavallaan [sellainen], että sää et koe niin paljon saanees tai –?

... ehkä kuitenkin ... se ..., joka multa tulee jäämään unholaan on perusharjoittelu. (*Hmm.*) Koska määhän hyvin nokkelaan vaistosin sen, mitä ohjaava opettaja haluaa, mikä hänen mielestään on ... oikein toteutettua ja mä pyrin ... todella perusharjoittelussa tekemään niin. ... enhän määhän persoonallisuuttani voi mihinkään pistää tietenkään, mut et kuitenkin jotenki koin että, että se en oikeestaan ollukkaan minä.

Niin, että ei oikeen saanu tehdä sitä, mitä ois halunnu. ... Se on enempi sitten siitä luokanopettajasta kiinni?

Must tuntu joo. En määhän moiti ollenkaan. Et mun mielest hän on hirveen hyvä ja ihana ihminen, ... mut et hän kyllä aika paljon rajotti sitä ... tilannetta.

Se on ehkä semmonen kysymys, josta ollaan varmaan enemmänkin tuolla puhuttu kahvipöydissä ja muualla. Paljonko tavallaan näähän luokanopettajat antaa kokeilla ... niitä uusia näkemyksiä, mitä jossain koulutuksessa tulee ... tai muutenki [on] ilmassa.

Joo, et ... jos sitten mennään päättöykköseen, sehän oli taas jotain ... niin fantastista, et kaikki ... mitä teet niin, "joo hyvä, kokeile, toi oli kiva". ... sanotaan, että opettaja oli luonu tähän luokkaan jo semmosen ilmapiirin – hyväksyvän, suvaitsevan – et siel ... saatto vapaasti hengittää. Määhän koin et ... mun ei tarvinnu mitään muuta kun olla oma itteni. Mun oli helppo olla siel. Et kyllä kuitenkin tää päättöykkönen, siltä osin. Kyl määhän sanon, että kyllä se opintoharjoittelu myöskin se ohjaavan opettajan luokka ja ohjaavan opettajan suhtautuminen, niin. ... Se aina vaan niinku löi meihin vettä: "Tehkää, tehkää! Joo, kokeilkaa!" ... Et hänellä oli niinku heti tämmönen suhtautuminen, et ihan kiva. Anto meidän niinku toimia. (*Opiskelijahaastattelu kontakti-opetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Tätä harjoittelun ominaispiirrettä, sopeutumista ohjaajan tahtoon, ei välttämättä kuitenkaan tuoda suoranaisesti esille. Näyttää nimittäin ilmeiseltä, että monet opiskelijat muodostavat opetusharjoittelustaan eräänlaisen harhauttavan muunnoksensa, joka on lähellä myös aiemmin mainittua näytteillepanon kehystä. Kun opiskelijat huomaavat, miten paljon heidän omat pedagogiset näkemyksensä poikkeavat ohjaavien luokanopettajan näkemyksistä, he päättävät sopeutua tilanteeseen. He päättävät tehdä hyvän harjoittelusuorituksen siinä mielessä kun olettavat ohjaavan opettajan heiltä odottavan. Samalla he luopuvat siitä ajatuksesta, että harjoittelisivat siten, kuin se olisi mielekästä heidän oman kehittymisensä kannalta. Opiskelijat omaavat siten Goffmanin (1971, 27–28) kuvaileman kyynisen esittäjän piirteitä, jotka eivät usko itse esittämäänsä, vaan pyrkivät esityksensä avulla vaikuttamaan katsojakuntaansa muihin tavoitteisiin päästäkseen. Tässä tapauksessa tällaiseksi tavoitteeksi voi tulkita oman valmistumisen, joka edellyttää myös harjoittelun läpisuorittamista. Harjoittelu saa siten välineellisen merkityksen.

Opettajaksi opiskelevat toisin sanoen salaavat sisäistämänsä asenteet, koska eivät katso viisaaksi niiden ilmaisemista vallitsevissa olosuhteissa⁴ (ks.

⁴ Harjoittelijoiden toiminta omaa siten sekä julkisen että piiloisen elementin. Goffmanin (1971, 124–125; ks. myös Hansén 1997) käsittein ilmaistuna voisi sanoa, että toisaalta harjoittelussa toimitaan tietynlaisella julkialueella tai näyttämöllä (frontstage), jolloin esimerkiksi harjoittelutuokioita pidettäessä tai ohjausvuorovaikutustilanteessa saatetaan tähdentää tiettyjä seikkoja, mutta tarpeen tullen myös vaimentaa toisia, sosiaalisen vuorovaikutustilanteen kannalta ongelmalliseksi arvioituja puolia. Toisaalta harjoitteluun näyttää toisinaan kytkeytyvän myös tietty kulissien takainen tausta-alue (backstage), jota muiden harjoittelussa osallisina olevien ei haluta näkevän. Tällä yksityisellä alueella pääsevät ilmenemään myös ne tukahdutetut ja torjutut piirteet, jotka eivät harjoittelijoiden tulkinnan mukaan voi tulla esiin opetusharjoittelun julkialueella.

Määttä 1989, 139–140). Tästä harjoittelijoiden tekemästä linjavalinnasta harhautetut eli ohjaavat opettajat taas ovat usein epätietoisia. Pikemminkin he olettavat silmiensä edessä tapahtuvan harjoittelun olevan suhteellisen aidossa hengessä tapahtuvaa opetustyön harjoittelua ja opetusnäkemysten kehittämistä. Mikäli harjoittelijan ja ohjaavan opettajan näkemykset ovat lähellä toisiaan, tämänkaltaisia harhautuksia ei niinkään ilmene.

Jos opiskelijat tuntuvatkin suhtautuvan ohjaajiinsa varauksellisesti havaitessaan opetustyötä koskevien näkemysten poikkeavan toisistaan, niin toisaalta myös ohjaajien osalta on saatu vastaavankaltaisia tutkimustuloksia. Ojanen (1990, 86–87) on tutkimuksessaan todennut, miten harjoittelun ohjaajilla ilmenee toisinaan ehdollinen suhtautuminen harjoittelijoihin, joiden näkemykset poikkeavat ohjaajan näkemyksistä. Varauksellisuus näyttäisi olevan siis medlemminpuolista.

Jo aiemmin on puhuttu opetustaidon numeraalisen arvioinnin merkityksestä. Tässä vaiheessa voidaan todeta, että myös opetustaidon arviointi näyttää osaltaan olleen edesauttamassa tiettyä sopeutumista ja myös tiettyjen harhautavien kerrostumien syntyä. Kuten eräs opiskelijoista kuvaili, harjoittelijat olivat tavanomaista herkistyneempiä kuuntelemaan ohjaajiensa mielipiteitä tietäessään, että harjoittelujakso tullaan arvioimaan. Tämän voi katsoa osaltaan liittyvän eräänlaiseen miellyttämisenhaluun. Eräät opiskelijoista kritisoivat toisia harjoittelijoita liiallisesta ohjaajien mielistelystä. Harjoittelijat ovat toisin sanoen näiden opiskelijoiden mukaan tehneet opetustyötään lähinnä hyvän numeron toivossa ja muuntaneet opetustaan sen mukaisesti. Tietyt ratkaisut tehdään siten ohjaajaa miellyttämiseksi, ei niinkään lasten opettamiseksi.

Mitä sää yleensä ajattelet kaikkienensa, jos ajattelee näitä eri harjoitteluja? Mitä on jäänyt päällimmäiseksi? Onks se antanu mitään?

... On tottakai. Harjoittelu on upeeta. Siis sillä tavalla, että oppilaat ja lapset, niin niitten kanssa on tosi upeeta tehdä. Ihan sama missä kaupungissa tekee, ihan sama mitä tekee. (*Hmm–mm.*) Se niinku opettaa, se on antosaa, se on kauheen mukavaa ja kaikin puolin ... Mut sitten niihin liittyy ... kaikkee semmosia typeryyksiä, mitkä ihmisiä rajoittaa ... liikaa.

Hmm–mm, mitä ne on?

Yks ihan selvästi tämä arvostelusysteemi, tää järjestelmä. (*Hmm–mm.*) Se ... ku ihmiset ... aattelee niin, ... että mää oon valmis tekemään mitä hyvänsä, että mää saan hyvän numeron. Eikä niin, että minä teen sitä, mitä mää haluan ja kehitän sitä kautta itteeni ja siitä tulee sitten se numero mikä tulee. (*Hmm–mm.*) Ei ihmiset tee niinpäin. Mielummin huoraa ja ottaa sieltä hyvän numeron sitten sitä kautta.

Tai luulevat ainakin.

Niin tai luulevat jotain, en tiedä, mitä numeroita ne saa. Se ... on niinku koko ajan peikko siinä takana. Että eihän hän voi tehdä, koska siitä ei ... ohjaava opettaja pidä. (*Hmm–mm.*) Mitä helvetin väliä sen pitämisellä on? (*Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 40, ikä 31–35 v., luokanopettajana alle vuosi*)

Mitenkä sää koet sitten [numero]arvostelun yleensä ... mikä päättö I:seen ja II:seen liittyy?

... Ei ne arvosanat sitten, ellei ne nyt ole ihan jotain surkeita. ... Eihän se pelkästään mittaa sitä, että onko hyvä opettaja vai huono opettaja? Vaan se mittaa myöskin sitä, että onko puhuttu samasta asiasta? ... Mää uskon itte, että siellä on ... monia semmosia, jotka osoittautuu hyviks opettajiks, vaikka ne tuolta saa semmosen kuvan, että ne ei oo. (*Hmm–mm.*) Sellasia tarkotan lähinnä niillä, kellä ei ollu mistä ponnistaa. Tarkotan lähinnä työkokemusta tai elämäkokemusta tai jotain semmosia. ... jos niitä numeroita haluaa, ... niin nuoleminen on se linja. (*Hmm.*) Jos ne taas ei oo ollenkaan pääasia, niin sillonhan me tavallaan ollaan vapaita. (*Hmm–mm.*) Kysymys on, kuinka pitkälle me ollaan vapaita? (*Kuinka pitkälle osataan olla vapaita?*) Tai uskalletaan olla vapaita.

... vois sanoa, että ... tietysti aika monille opiskelijoista ... on kehittynyt joku näkemys ope-
tuksesta. (Hm.) Sillon se on ehkä nuolemista, jos lipee siitä näkemyksestä sen tähden että
saa jotain [hyvän numeron]. Mutta sitten on varmaan semmosiaki, joille ei oo ... muodostunu
linjaa tavallaan, [ne] ottaa vastaan vielä kaikkee mitä annetaan, ... sillon se ei oo enää nuo-
lemista tavallaan? ...

Joo, se on totta. Näis on kaks eri puolta. Mutta mää tarkotan sillä nuolemisella ... si-
tä, että ... kasvojen ilmeet aina kääntyy sen mukaan (Hm-mm.) miten puhujan il-
meet kääntyy. Siinä ei edes harkita sitä, otetaanko vastaan se viesti ... vaikka sieltä
tullee niinku vastanen viesti, mitä omasta päästä ois. (Opiskelijahaastattelu kontakti-
opetusvaiheen lopussa, opiskelija 34, ikä 31–35 v.)

On siis ilmeisen yleinen trendi, että opiskelijat pyrkivät sopeutumaan ainakin osittain kyseisen luokanopettajan ja luokan käytäntöihin. Toisaalta tätä tilannetta voidaan pitää luonnollisena osana opetusharjoittelua, joka edellyttää väistämättä sopeutumista harjoitteluluokan olosuhteisiin. Tässä luvussa on kuitenkin tuotu esille, miten eräät opiskelijoista ovat kokeneet, että toisinaan harjoittelussa on kyse eräänlaisesta teatraalisesta pelistä, jossa he joutuvat sopeutumaan ulkopuolelta annettuihin kehyksiin, joka on ristiriidassa heidän henkilökohtaisen opetusnäkemyksensä kanssa. Mikäli esimerkiksi ohjaavien luokanopettajien vastakkaisiin näkemyksiin ei sopeuduta, ajaudutaan ohjausjärjestelmän kanssa samalla ristiriitaisuuksiin. Ristiriitaisuuksien välttämiseksi opiskelijat näyttävät toisinaan tulkinneen harjoittelukontekstia siten, että eri asioita on harjoittelussa syytä hoitaa tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti, ja samalla omien näkemysten vastaisesti, jotta harjoittelusta selviytyisi ilman suurempia ongelmia.

Kyse on samankaltaisesta ilmiöstä, jota myös Ziehe (1991, 190–193) on tarkastellut didaktisen illuusion käsitteen alla. Ziehen tulkinnan mukaan koulu-työskentelyn osanottajat eivät ryhmy pelkästään oppisisältöjen ympärille, vaan oikeastaan sisältö muodostaa taustan, jota vasten on käynnissä aivan muita prosesseja kuin pelkästään sisällöllinen tai didaktinen prosessi. Hänen mukaansa sekä opettaja että oppilaat ovat koulussa luomassa jonkinlaista lavastusta, jonka myötä vastapuolelle tarjotaan sitä, mitä toisen tulkitaan haluavan. Myös harjoittelussa opiskelijat ovat osaltaan luomassa siten tiettyä illuusiota. Harjoittelusta muodostuu eräänlainen näytöntö tai peli, mihin liittyy samalla didaktisten illuusioiden ja harhojen luominen.

Goffmanilaisittain ilmaisten opiskelijat ovat tällöin tulkinneet tilanteen niin, että harjoittelussa on kyse sellaisen teatraalisen harjoittelunäytöksen toteuttamisesta joka miellyttää ohjaajaa. Kun ohjaajat toimivat puolestaan hyvässä uskossa ja uskovat harjoittelijoiden olevan vilpittömästi oman toteutuksensa takana, voidaan Goffmanin (1986, 83–85) käsittein ilmaista, että kyse on eräänlaisesta harhautuksesta. Käsitteellä Goffman viittaa yhden tai useamman henkilön pyrkimykseen hallita tilannetta siten, että joku tai jotkut toiset henkilöt johdatetaan väärään käsitykseen siitä, mitä oikein on tapahtumassa. Variaatioiden (keying) ja harhautusten (fabrication) keskeinen ero on Goffmanin mukaan juuri siinä, että variaatioiden osalta kaikki osallisena olevat voivat omata saman näkemyksen siitä, mitä oikein on tapahtumassa. Harhautusten yhteydessä puolestaan voidaan erottaa harhauttajat, jotka tietävät mistä on kyse ja toisaalta

harhautetut tai huijatut, jotka eivät sitä tiedä. Kehyksen reuna on siis sommitelma, mutta vain huijaajat tietävät mikä se on.⁵

Opetusharjoittelun osalta voidaan kuvatus valossa todeta, että oppitunteja pitävät opetusharjoittelijat tietävät, että kyse on eräänlaisesta näytöksestä, mitä ohjaavat opettajat tai lehtorit eivät välttämättä taas tiedä. "Harhauttajana" harjoitteluilluusion luomisessa on tällöin siis opiskelija ja "harhautettavana" tuntia seuraavat arvioijat ja ohjaajat. Harhautukselle ominaisesti ohjaaja ei välttämättä tiedä olevansa esityksen kohteena opiskelijoiden esittäessä heille näytöstä, jonka arvioivat tyydyttävän ohjaajaa.

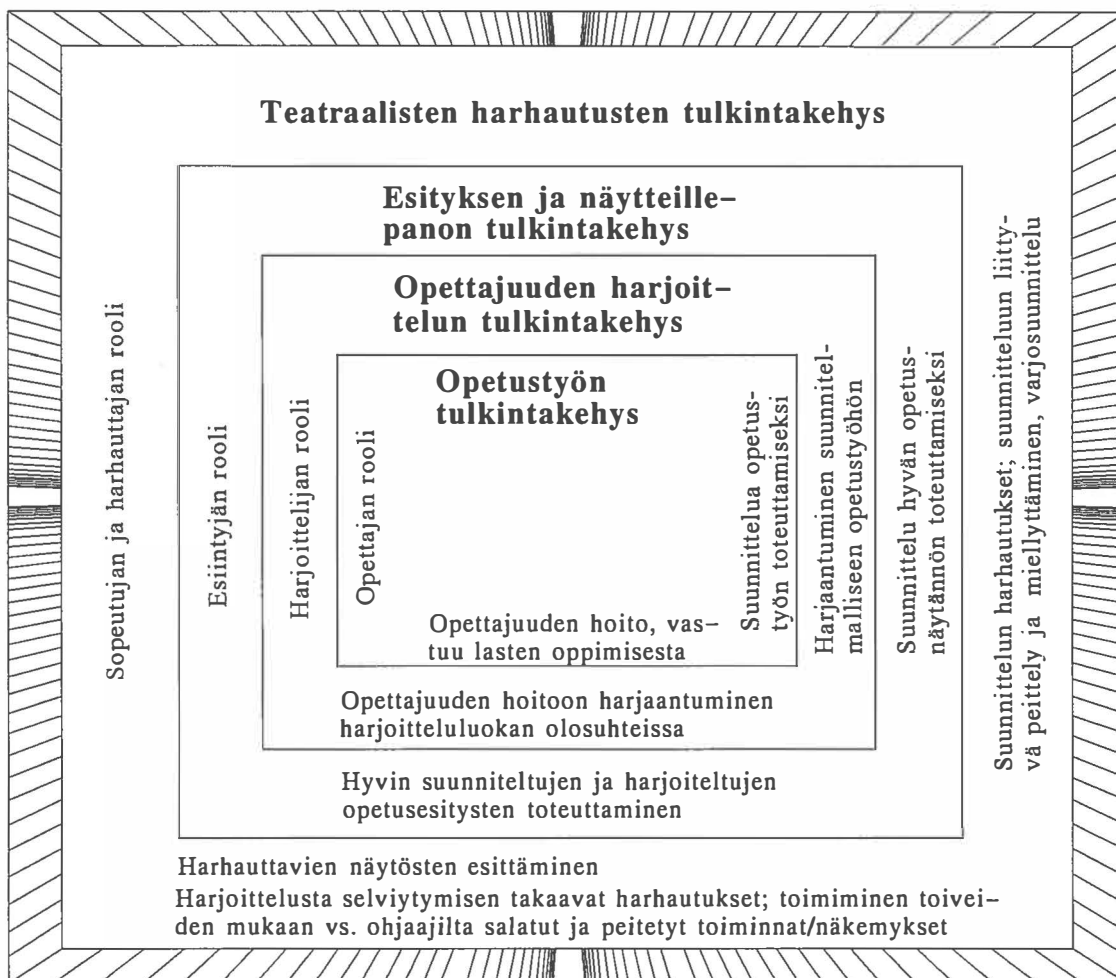
Teatraalisen harhautuksen ilmeneminen on nähdäkseni hyvin pitkälle ohjaaja- ja luokkakohtaista. Harjoittelu saa harhautuksen luonteen, mikäli harjoittelijat kokevat ohjaussuhteen ja harjoittelutilanteen keinotekoiseksi ja epämiellekkääksi. Tällöin harjoittelijat tekevät, mitä he olettavat, että heidän oletetaan harjoittelussaan tekevän ja jättävät tekemättä sen, minkä olettavat olevan ohjaajan mielestä vähemmän soveliasta. Harjoittelusta on tullut teatraalinen harhautus, jossa esittäjä antaa näytöksen, jonka arvioi miellyttävän kriitikkoaan. Näytös ei kuitenkaan vastaa esittäjän omaa näkemystä "hyvän esityksen" luonteesta, vaan hän toimii vastoin omia opetustyötä koskevia intressejään. Harjoittelijalle kyse on selviytymisestä harjoittelujärjestelmän ja opettajankoulutusohjelman läpi.

Opetusharjoittelussa ei näytäkään toteutuvan pelkästään ne viralliset päämäärät ja tavoitteet, joiden toteutumisen tärkeyttä opiskelijoille on pyritty tähdentämään kirjallisten harjoittelutavoitteiden sekä erilaisten ohjaustilanteiden muodossa. Harjoittelussa opiskelijat toimivat myös omaksumiensa harhauttavien kehysten näkökulmasta. Harjoittelijoiden käytännön toiminnassa tulee siten esille piirteitä, jotka ovat vaihtoehtoisia tai ristiriitaisia opetusharjoittelulle asetettujen yleisesti hyväksytyjen tavoitteiden kanssa. Tässä suhteessa harjoittelu saa toisinaan oman piilo-opetussuunnitelmallisesti värittyneen sävytyksensä.

Opiskelijat ovat harjoitteluun liittyvien virallisten tavoitteiden ohella omaksumassa siten muitakin lähtökohtia toiminnalleen harjoitteluun liittyvien työtapojen, säännösten ja arkirutiinien sekä harjoittelulle ominaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen myötä. Philip Jackson on tarkastellut piilo-opetussuunnitelmaa kuvaavassa klassikkoteoksessaan, miten koulussa oppilaiden tulee hal-

⁵ Harhautuksen luonteesta voidaan vielä todeta, että Goffman (1986, 111) jakaa harhautukset kahteen pääluokkaan, vilpillisiin ja vilpittömiin, joiden molempien pyrkimyksenä on saada yksilö menettämään kosketuksensa siihen, mitä todella on tapahtumassa (Goffman 1986, 111). *Vilpittömissä, hyväntahtoisissa, harhautuksissa* tarkoituksena on mahdollisesti toimia ko. harhautettujen henkilöiden intressejä palvellen tai ainakaan pyrkimyksenä ei ole toimia heidän intressiensä vastaisesti (ks. lähemmin Goffman 1986, 87–103). Esimerkiksi polttareissa tuleva sulhanen tai morsian voi olla lukuisten ennalta-arvaamattomien kepposten tai piilojen kohteena. *Vilpillisissä, hyväksikäytävissä, harhautuksissa* tietty ryhmittymä pyrkii puolestaan harhauttamaan toisia samalla heidän perusoikeuksiaan ja yksilöllisiä intressejään vahingoittaen (Goffman 1986, 103–104).

Opetusharjoitteluun liittyvät harhautukset eivät nähdäkseni ole kumpaakaan. Harjoittelun harhautuksissa ei ole tarkoituksena vahingoittaa muiden perusoikeuksia tai yksilöllisiä intressejä, eikä kyse ole myöskään pilan luonteisista hyväntahtoisista harhautuksista. Lähinnä opiskelijat harhauttavat ohjaajiaan selviytyäkseen läpi harjoittelu- ja koulutusjärjestelmän. Toisinaan opiskelijoille saattaa olla kyse myös arvosanan metsästyksestä ja oman edun tavoittelusta. Siten harhautuksen keskeisenä perustana ei ole niinkään osapuolena olevien ohjaajien pettäminen ja heistä hyötyminen, vaan oma selviytyminen.



KUVIO 12 Teatraalisten harhautusten kerrostuma opetusharjoittelua koskevien tilanteentulkintojen lisäulottuvuutena

lita koulun rituaalit ja valtajärjestelmän menestyäkseen koulussa. Hänen mukaansa oppilaiden tulee oppimistilanteissa oppia elämään mm. ryhmän jäsenenä, olemaan mahdollisten kiitosten ja nuhteiden vastaanottajana sekä sopeutua vallitsevaan institutionaaliseen valtajärjestelmään. Nämä vaateet muodostavat Jacksonin mukaan luokkahuone-elämälle ominaisen sävynsä, piilo-opetussuunnitelman, joka jokaisen oppilaan (tai opettajan) tulee hallita selviytyäkseen tyydyttävästi koulusta. Oppilaiden vaikeuksien taustalla Jackson näkee painottuvan juuri piilo-opetussuunnitelmaan liittyvien tekijöiden. (Ks. Jackson, 1968, 5–6, 10–18, 33–35.) Vastaavaan tapaan Aittola (1989; 1992, 82–85) on suomalaisen yliopiston koulumaistumista tarkastellessaan todennut, miten yliopiston piilo-opetussuunnitelmalle on ominaista mm. henkilökunnan auktoriteettiin mukautuminen ja itse varsinaisen opiskeluprosessin osalta mm. opintoviikkojen keräily, tenttivihjeiden hankkiminen, tentaattorin ja tenttikirjojen valintaan liittyvä taktikointi. Opiskelijoiden oli Aittolan mukaan mukauduttava mm. eräänlaiseen tenttiritualismiin, jossa opiskelijoiden oli ennakoitava tentaattoreita miellyttävät vastausstrategiat sekä laadittava heitä miellyttäviä vastauksia.

Edellä kuvatun perusteella voidaankin todeta, että myös opetusharjoittelijoiden perusteet omille harjoittelun harhautuksilleen löytyvät Jacksonin sekä

Aittolan kuvailemien piilo-opetussuunnitelmalle tyypillisten rituaalien ja valtajärjestelmän haltuunotosta. Voisi puhua myös *harjoitteluritualismiin* sopeutumista. Opiskelijat ovat tehneet oletuksen, että sopeutuessaan järjestelmän vaa-teisiin ja antaessaan jonkin verran periksi omista harjoitteluun ja opetustyöhön liittyvistä näkemyksistään, he samalla paremmin ja kivuttomammin selviytyvät läpi harjoittelun erityisesti hankaliksi kokemissaan olosuhteissa.⁶

8.3.2 Sopeutumattomuudesta seuraa ristiriitoihin ajautuminen ja rangaistukset

Toisaalta eräät, tosin yksittäiset, opiskelijat toivat esille, miten pedagogisten näkemyserojen ilmetessä oman linjan säilyttäminen on mahdollista. Opiskeli-joista osa esitti epäilynä, että toisaalta olisi saattanut olla heidän ja heidän arvostelunsa kannalta edullista toimia tietyllä tavalla, mutta että he eivät omalta kannaltaan katsoneet tämänkaltaista sopeutumista järkeväksi. Tällaisessa tilanteessa saatetaan kuitenkin kokea, että ohjaajan kanssa ajaututaan risti-riitatilanteeseen, koska toimitaan tavalla, jota ohjaaja ei luultavasti pidä suotui-sana.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä eh-käisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Olisi ollut keinotekoisia touhuta ja temppuilla kaikenlaisten välineiden, materiaalien ja opetusmenetelmien kanssa, mutta siihen halpaan en mennyt. Opetustaidon arvo-sanaa se ehkä laskee, mutta säilyypähän itsekunnioitus! (*Opiskelija 32, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Mitenkä sää oot kokenu tään luokanopettajan ohjauspuolen ?

... alussa *Ollin* käsitys ja minun käsitys opiskelusta on aivan erilainen. (*Niin.*) Sehän meni riitelyksi ja rienaamiseksi ja ... se yritti ... niinku lassota ja tuoda niitä omia sääntöjään ja vaikutteitaan ja papereitaan. Ja kun mää en niihin juttuihin menny mukaan, vaan tein niin kun haluan sitä työtä tehdä, niin siitä tuli sitten pientä tuleh-tumista. ...

Mikä siinä oli tavallaan, kun teillä oli se näkemysero, niin mikä siinä oli se näkemysero?

Se näkemysero ... oli se, että tuota -. Luulen tahtoessani osaavani tämmösen järjes-telmällisen systemaattisen opetuksen. (*Hmm-mm.*) Kyllä minä osaan avata kirjan tietyltä sivulta ja kattoo, mitä ... opettajan oppaassa sen sivun opettamisesta sano-taan ja sitten antaa kotitehtävät ja -. ... *Ollin* käsitys on hyvin pitkälle se, että [tunnilla] katotaan vanhat läksyt, käydään uusi asia läpi sillä tavalla kun se on

⁶ Eräät tutkimukseni käsikirjoitukseen perehtyneistä ovat olleet kiinnostuneita siitä, miten yleistä harhauttavien kehysten ilmeneminen on opiskelijoiden keskuudessa ollut. Aineisto-lähtöiseen otteeseen soveltuvan teoreettisen otannan mukaisesti tämänkaltaisen tutkimuk-sen kohdejoukkoa määrällisesti analysoiva näkökulma ei ole kuitenkaan ollut tässä osuu-dessa päällimmäisen kiinnostuksen kohteena (vrt. Glaser & Strauss 1967, 45, 69). Pikem-minkin lähtökohtana on ollut käsitteellistää ja teoretisoida aineiston valossa sitä dynamiik-kaa, jolla harjoittelu saattaa saada opiskelijan mielessä eräänlaisen teatraalisen tai harhaut-tavan merkityksen. Kun erityisesti ohjaussuhde ohjaavan luokanopettajan kanssa näyttää olleen keskeisimpiä seikkoja, joka vaikuttaa näyttämöllisen ja myös teatraalisen harhautuk-sen kehysten syntyyn, niin joitakin johtopäätöksiä lukija voinee tehdä tämänkaltaisten ke-hysten ilmenemisen määrästä tarkastelemalla kuviota 8. Toisaalta on muistettava, että ke-hykset eivät ole luonteeltaan pysyviä vaan tilannekohtaisia suhtautumistapoja. Opiskelijat näyttävät määrittävän omia harjoittelun toimintakehyksiään erityisesti sen mukaisesti, mil-laiseksi vuorovaikutus kutakin harjoittelua ohjaavan luokanopettajan kanssa muodostuu. Siten kun toisessa harjoittelussa harjoittelija saattaa kokea harjoittelussa olevan kyse lähinnä opettajuuden harjoittelusta, voi sama harjoittelija kokea toisessa, ja toisen ohjaajan ohjaa-massa, harjoittelussa painottuvan lähinnä teatraalisen harhautuksen ulottuvuuden.

opettajan oppaassa, tehdään lopputunnista tehtäviä ja annetaan ne kotitehtävät. (*Hmm-mm.*) Se on mun mielestä aivan liian yksioikoista.

Mikä sulla oli sitten se? Sää toteutit aika lailla omalla systeemillä? ... (Täysin omasta päästä.) Pystyykö sitä kiteyttämään mihinkään vai oliko se -? ...

Sano nyt joku aihe, niin minä sanon, miten minä sen opettaisin! Mistä aineesta hyvänsä!

Laitetaan vaikka ... luonnonsuojelu.

Mun mielestä ..., ensinnäkin luonnonsuojelu, niin en ottas kirjoja siihen ollenkaan. Mää halusin sen niin kun ottaa sillä tavalla luonnonsuojeluksi osaksi ... niitä tenavia.

(*Hmm-mm.*) Sillon pitää mennä ulos ja ... nähä ja kuulla niitä luontoon liittyviä asioita. (*Hmm-mm.*) Ehottomasti heittää pari retkeä ja ... Siltä viikolta sais jäähä aika paljon kaikki muut, täs on tämmönen teemajuttu. (*Hmm-mm.*) Tehdä kaikkea siihen liittyvää käsin ja musiikin kautta kuvaamataiteen kautta ja kirjottamisen kautta ja -. Sillä tavalla elää sitä asiaa.... En mä - jaksa uskoa, että luonnonsuojelu tulee jonkun valmiin ympäristöopin kirjan kautta. Että avataan kirja, jossa on puiston kuva ja sitten siinä on taulut, jossa on koiran kuva, terrierin kuva ja raksi päällä. Ja selitetään lapsille, että niitä koiria ei saa viedä puistoon. Se ei mun mielestä oo luonnonsuojelua. Loisin kokonaisvaltasen globaalin jutun. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiope-tusvaiheen lopussa, opiskelija 40, ikä 31-35 v., luokanopettajana alle vuosi*)

Opettajan työtä ohjaavan käyttöteoreettisen ajattelun takana on vuosien kehityksen myötä syntyneet uskomukset. Esimerkiksi opettajan aiempien elämänkokemusten, koulukokemusten, elämäkatsomuksen sekä oppimisen ja opetuksen luonteesta omaksuttujen näkemysten voidaan katsoa vaikuttavan niihin uskomusjärjestelmiin, joiden pohjalta opettaja toteuttaa opetustyön käytäntöjä. (Sahlberg 1996a, 93-97.)

Vastaavan kaltaiset käyttöteoreettiset uskomukset omaavat keskeisen merkityksen myös opetusharjoittelun ohjaussuhteessa. Niin ohjaaja kuin ohjattavakin tuovat ohjaustilanteeseen mukanaan omat koulutyöhön liittyvät näkemyksensä. Nämä uskomukset ohjaavat niiden tavoitteiden muotoutumista, joita esimerkiksi ohjaaja ohjaussuhteelle asettaa. Haastavaksi tilanne muodostuu silloin, kun ohjaajan ja ohjattavan uskomukset opetustyön luonteesta poikkeavat selkeästi toisistaan. Opiskelijoiden edellä kuvaamat ongelmatkin liittyvät juuri tämänkaltaiseen pedagogisten vakaumusten yhteentörmäykseen. Ohjattavien näkökulmasta ohjaussuhteesta ei ole tällöin muodostunut yhteistä kokemusten problematisointia tai dialogista uuden etsimistä. Opiskelijoiden kokemukseksi on muodostunut pikemminkin, että heiltä odotetaan sopeutumista tietyn pedagogisen uskomusjärjestelmän mukaiseen ohjaukseen. Kuten esimerkkien opiskelijat osoittavat, sopeutuminen ei ole välttämätöntä, vaan opiskelijat voivat yrittää saamastaan ohjauksesta huolimatta linjata harjoittelutoimintaansa omien näkemystensä mukaisesti.

Vaikka mainitut opiskelijat näin tehdessään voivatkin ehkä toteuttaa vapaammin omaa pedagogista linjaansa, edellä kuvattu ohjaussuhteen ongelma säilyy. Ohjausvuorovaikutuksesta kun ei edelleenkään muodostu dialogista kokemusten problematisointia tai yhteisymmärryksessä tapahtuvaa uuden etsimistä osapuolten omaksuessa avoimesti ristiriitaiset näkemykset opetustyön ja harjoittelun luonteesta. Samalla voidaan kuitenkin olettaa, että ohjaussuhteeseen liittyvät ristiriitaiset näkemykset opetustyön luonteesta tulevat avoimemmin esille ja myös ohjaajan tietoisuuteen kuin mitä tapahtuisi, jos opiskelijat olisivat sopeutuneet ohjaajiensa toiveisiin.

9 HARJOITTELUN VARJOSUUNNITTELU, SE OHJAAJILTA KÄTKETTY

Ehkäpä yllättävimpiä havaintojani tutkimusprosessin kuluessa oli eräänlaisen varjosuunnitelman ilmeneminen harjoitteluprosessin kuluessa. Tällä tarkoitan opetustyötä koskevaa kirjallista suunnittelua, joka ei ollut tarkoitettu ohjaajien nähtäväksi vaan oman opetustyön perustaksi. Kun harjoittelujärjestelmään liittyi eri harjoitteluissa myös opetustyötä koskevien suunnitelmien, lähinnä tunti- ja jaksosuunnitelmien tekeminen, tekivät eräät harjoittelijat siten kahdenlaisia suunnitelmia. Toiset suunnitelmat oli tarkoitettu "viralliseen" käyttöön, mm. ohjauskeskustelujen erääksi perustaksi. Toiset suunnitelmat, "varjosuunnitelmat", puolestaan olivat opiskelijoiden omaan käyttöön, eikä niitä ollut tarkoitettu ohjaajien nähtäväksi.

Mennessäni kahvitauolle ovat opiskelijat tekemässä kahvin äärellä erästä opintotehtävää, jossa heidän tuli suunnitella kokonaisopetussuunnitelma jonkin teeman tai aihealueen ympärille. Kiertelen tapani mukaan eri ryhmissä seurailemassa työskentelyä. Yhdessä ryhmässä tulee esille mielenkiintoinen piirre. Eräs opiskelijoista kertoo, että toisaalta ryhmä on laatinut sellaisen kokonaisopetussuunnitelman, jonka he todella haluaisivat toteuttaa. Suunnitelma ei ole luonteeltaan kovin oppiaineperustainen, luonnehtii opiskelija. Toisaalta ryhmä on luonnostellut suunnitelmaa, joka palautetaan tehtävän antaneelle lehtorille. Opiskelijat ovat toisin sanoen laatineet kaksi eri suunnitelmaa. Tehtävän antaneelle lehtorille palautetaan tehtävistä se, joka ei itseä kovin paljoa innosta, mutta jonka oletetaan lehtorille kelpaavan.

Puhun myöhemmin yleisemmällä tasolla tekemistäni havainnoista opetuksesta vastanneelle lehtorille, kertoen että mainitunkaltaista kaksinaista suunnittelua on ilmennyt. Lehtori luonnollisesti ärsyyntyy tapauksesta. Hän ihmettelee että tämänkaltaista voi ilmetä ja toteaa olevansa sinisilmäinen. Lehtorin mukaan opiskelijoiden suhtautumista on sikäläkin vaikeaa ymmärtää, että tehtävää ei arvioida numeraalisesti ja että heille on nimenomaan korostettu, että suunnitelmat tulisi laatia omiin tarpeisiin. (*Keskustelut kaksinaisesta suunnittelukäytännöstä, tutkimuspäiväkirja, lokakuu ja marraskuu 1991*)

Edellä esitetty esimerkki liittyi opintotehtävään, jota ei välttämättä ollut tarkoitettu toteutettavaksi harjoittelun yhteydessä. Toisaalta mainitunkaltaista varjosuunnittelua esiintyi myös opetusharjoittelujaksojen yhteydessä. Mainitun kaltaista erälle opiskelijoille muodostunutta suunnittelukäytäntöä voinee pitää edellä kuvatun teatraalisen harhautuksen kirjallisena vastineena. Seuraava esimerkki kuvaa opiskelijoiden kanssa käymääni kahvipöytäkeskustelua, jolloin mainitunkaltainen varjosuunnittelukäytäntö varsinaisesti tuli myös tutkijan tietoisuuteen.

Kahvipöytäkeskustelussa tuli jälleen esille mielenkiintoinen yksityiskohta. Olin keskustelemassa kahdestaan erään opiskelijan kanssa, minkä yhteydessä tuli samalla esille opiskelijan kritiikki tuntisuunnitelmien laadintaan. Juuri eilen oli eräs ohjaavista lehtoreista kertonut, miten hän oli erään harjoitteluryhmän kanssa keskustellut suunnitelmien mielekkyydestä.

Nyt tämä sama asia tuli jälleen esille, mutta hieman eri muodossa. Keskustelukumppanini nimittäin tokaisi, että myöskään hän ei oikein ymmärrä kyseisen suunnitelman mielekkyyttä. Toisaalta hän sanoi, että hän kyllä tekee omaa kirjallista suunnitteluaan koko ajan. Opiskelija kertoi tehneensä jo perusharjoittelussa koko ajan "omat suunnitelmat" vihkoonsa ja niin hän tekee nytkin. Pöytään on keskustellessamme istunut toinenkin opiskelija, joka puuttuu ensimmäisen opiskelijan puheeseen toteamalla, että hänkin tekee tavallaan kahdet eri suunnitelmat, toisen "virallisen" ja toisen "todellisen".

Kysyin opiskelijoilta, että eikö se sitten olisi sama, jos he antaisivat sen oman suunnitelmansa myös opettajille ja sanoa, että "tämän mä tein itseäni varten". Tähän opiskelijat totesivat, että "ei se niin onnistu". Toisaalta tavoitteet pitää heidän mukaansa ilmaista eri tavoin "ja se on muutenkin erilaista se suunnitelma, mitä harjoittelussa vaaditaan".

Toinen opiskelija vielä pohti, että minkähän vuoksi harjoittelussa vaaditaan tällaista suunnittelua. Tähän totesin, että ehkä näillä suunnitelmilla ajetaan kuitenkin takaa aivan samoja asioita, mihin he ovat "omassakin suunnittelussaan" pyrkineet. Tähän opiskelija totesi epäroiden, että "Niin, niin kai se on." (*Varjosuunnittelu, tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1992*)

Minkä takia nämä salaiset suunnittelukäytännöt sitten syntyvät? Selitys lienee osin samantapainen kuin opetusta koskevien harhautusten suhteen. Mikäli opiskelijat kokevat oman vapautensa ja omien opetusnäkemystensä tulleen rajoitetuksi, saattavat he kokea tilanteen keinotekoiseksi ja kahlitsevaksi. Jo aiemmin opetussuunnittelua kuvattaessa esitettiin, miten monet opiskelijat kokivat harjoitteluun liittyvän suunnittelun liian pikkutarkaksi ja kaavamaiseksi. Monet opiskelijat kuvasivat myös, miten erityisesti luokanopettajien, mutta toisinaan myös ohjaavien lehtoreiden, ohjauksessa määritetään liian tarkasti opetuksen tavoitteita, keinoja ja sisältöjä. Tällöin opetustyön suunnittelussa ei koeta välttämättä olevan enää kyse omasta opetuksen suunnittelusta vaan pikemminkin ohjaavan luokanopettajan tarpeiden tyydyttämisestä.

Mitenkä sää sitten ajattelet näistä ... tunti-, jakso- ja viikkosuunnitelmista? ... mitenkä sää oot kokenu ne?

Varmasti on tarpeellinen tehdä suunnitelma, koska silloin sitten tietää, mitä on tekemässä ja muutkin tietää mitä pitäis tehdä. – – Se on sitten eri juttu, jos aattelee tuntisuunnitelmaa, kun siihen pistää minuttiaikataulun ... Mää aattelen omalta kohdaltani jotain tämmöstä minuuttiaikataulua niin. Mää ... tein niille, jotka sen vaati. ... (*Sitä vaadittiin kuitenkin joissakin tapauk-?*) Jotkut vaativat, ja sitten kun ohjaava opettaja ... sano, että "sää et oo laittanu minuutteja?" ... että kuka koulutuksessa on vaatinu, niin niille ... olen tehnyt ja ketkä ei oo vaatinu, en oo tehny. Oli sitten seuraavan tun[ti, jolloin] pistin [suunnitelmaan] kaikki minuutit ja sitten pidin sen tunnin, niin että se piti ihan paikkansa. Hän sano sitten mulle, että "hienosti meni". ... mua ei niinku huvita semmonen piirileikki ... Koska mä ilman muuta tiedän sen,

että jos määhän ... haluan, että se menee kaks minuuttia tätä ja kolme tota, niin kun kello on seinällä, niin ei se oo suurikaan juttu -. ... Se on eri asia, onko se fiksuja ja tarpeellista ja oppilaille hyväksi, mut sen voi tehdä, jos haluaa. ...

Pelataan tavallaan sitä peliä mitä halutaan.

Niin ... mutta ... musta ei oo siihen. Mä en oo niitä ihmisiä, että määhän viittisin sitä kauheen kauan.

Mitenkä säähän muuten koet näähän [suunnitelmien laatimisen]?...

... Niin ... riippuu henkilöstä [ohjaajasta] ... Et ... en määhän ainakaan viitti, jos määhän tiedän, että [ohjaaja] vaatii tommosta ..., niin en määhän viitti hankkia semmosta riitaa itelleni. Ja jos se kerran vaatii, niin määhän teen sen. Määhän aina ajattelen, että ... minä opetan sitten kun menen kouluun ja teen ne omat systeemit. Mutta jos kerran toi vaatii niin tehdään sitten.

Niin että täällä säähän niinku pelaat sen systeemin säännöillä tavallaan ja selviydyt läpi. (Kyllä!) Ja sitten se todellisuus mikä tulee, niin se on niinku -.

Se katotaan sitten miltä se näyttää siellä. ... tottakai täällä pelataan, joka paikassa pelataan systeemien ... mukaan. *(Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 43, ikä 41–45 v., ei luokanopettajakokemusta)*

Olemme jälleen keskustelleet kahvipöydässä erään opiskelijan kanssa niitä näitä, ja myös meneillään olevasta päättöharjoittelu II:sta. Opiskelija kommentoi suunnittelua, ja kuvailee olevan naurettavaa ajatella, että harjoittelussa suunnitelmia tehtäisiin oppilaita varten. Oppilaiden kanssa ei suhteellisen lyhyeksi jäävän harjoittelun aikana ehdi kuitenkaan tutustua tarpeeksi perusteellisesti, joten opiskelijan mukaan ei siksi voi puhua siitä, että oppilaiden lähtökohdat olisivat suunnittelutyön perusta.

Pikemminkin opiskelijan mielestä ensisijainen taho, jota varten suunnitelmia tehdään, on luokanopettaja. Olemme puhuneet opiskelijan kanssa aiemmin, että harjoittelussa opiskelijat tavallaan pelaavat peliä muiden laatimien sääntöjen mukaisesti. Nyt opiskelija toteaa, että suunnittelun suhteen koulutuskin oikeastaan pelaa eräänlaista peliä. Koulutuksen taholta opiskelijoille luulotellaan, että he voisivat tehdä suunnitelmansa oppilaiden tarpeiden tai omien näkemystensä pohjalta. Käytännössä kuitenkin juuri luokanopettaja on opiskelijan mielestä se taho, jota varten suunnitelmat tehdään. *(Suunnittelu opettajaa varten, tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992)*

Suunnitelman laadinnassa saatetaan siten sopeutua ohjaajan toiveisiin ja suunnitelmasta tulla kokemuksellisesti enemmänkin ohjaajan kuin opiskelijan suunnitelma. Goffmanilaisittain ajatellen voidaan nähdä, että opiskelijat toimivat suunnittelunkin osalta useamman erilaisen kerrostuman kautta; yhtäältä on opetusharjoittelun ohjaajia varten tehty suunnitelma, toisaalta opetusta varten itselle tehty suunnitelma, josta ohjaajat eivät välttämättä ole tietoisia. Myös opetusharjoittelun suunnitteluun liittyy siten eräillä opiskelijoilla harhautuksen kerrostuma. Suunnittelussakin tulee esille siten sekä julkinen että salattu maailma.

9.1 Varjosuunnittelu rinnakkaisena suunnitteluvälineistönä

Varjosuunnittelu onkin ilmeisesti syntynyt pitkälti juuri tarpeeseen luoda omia vapauttavia keinoja myös opetuksen suunnitteluun. Tässä suhteessa on tosin todettava, että kaikille tämän vapauden etsiminen ei niinkään ole vastareaktio harjoitteluun liittyvää suunnittelujärjestelmää kohtaan, vaan pikemmin lähtökohtana saattaa olla myös täydentää koulutukselle ominaista suunnittelukäytäntöä ja kirvoittaa omaa ajattelua.

Mä meen semmoseen asiaan, mitä me puhuttiin aikanaan joskus kahvipöydässä. ... siinä kun istuttiin, tuli tämä, että mitenkä tehdään niitä suunnitelmia niin ku opettajille ja sitten sä oot tehnyt tämmöstä omaa ... päiväkirjaa, (Hm.) tämä asia. Minkä takia sinulla oli tämä päiväkirja, ... mitä asiaa sinä ajoit?

Siinä lähinnä pohtii asioita. (Hm.) Esittää kysymyksiä joka päivä minun työskentelytottumuksista. ...

Mulle tuli jotenki semmonen mielikuva silloin ku me juteltiin ..., että ... sinä pidit jotenki epäaitona tätä tuntisuunnitelmaa, suhteessa siihen, kun ... sä pidät päiväkirjaa ja ... [kun] sinä suunnittelet sen niin ku muuten. (Hm.)

Ei kö mä jou'un sen [tuntisuunnitelman] tekemään. Mä teen sen [suunnitelman] sen kaavan mukaan mikä ... on ... ja se ei välttämättä sitten oo taas minun prosessointikaava. ... Mutta ei se mua häiritte. ... käytännön pakkohan se on joku systeemi olla, ... koska eihän siitäkään tuu mittään jos meistä jokkainen tekkee tämmösen ...

Niin sä sanoit jotenki tuossa justiin, että tavallaan tässä prosessi on ... joku toinen kun se, ... jota sä koet siinä omassa suunnittelussas. (Hm, niin joo.) Ne ei niin ku kohdannu toisiaan?

Kyllä ne sillä lailla ... on ... samat asiat suunnitellensa. (Hm.) Mut ne pitää tietyn kaavan mukaan siinä tehdä, mutta ei se sinänsä haittaa ... muuta ku just se, että mä en osannu tehdä tarpeeks yksityiskohtasia ... aina. ... että mä en jaksanut asettua siihen lukijan asemaan niin ko kauhean perusteellisesti. (Hm.)

Niin. Siinä on ehkä se ristiriita tavallaan, että niitä tehdään sekä itelle, että sitten jollekin toiselle. (Niin, niin. Se se oli.) Että missä mielessä se [suunnitelma] niinku täyttää tavallaan ne molemmat vaatimukset.

Eli kato ... niissä minun omissa suunnitelmissa näkyy tämä, ... miksi mä otin tuon ja tuon ..., joita ei [taas] semmosessa suunnitelmassa nää. (Hm.) Mut, että siltihän mä tiän koko ajan ..., että ne on olemassa. ...

Sä teet niinku kahta tämmöstä rinnakkaista.

Niin, sillo ko pittää tämmösiä virallisia tehdä ... tietenki. ... että mä oon niin kauan tehny, niin mulla on oma rakenne on selvä. Mun ei enään tartte sitä miettiä. ...

Joo. Mitä haluaisit sanoa vielä tuosta asiasta muuten, haluaisitko?

... minusta se ... suunnittelu on välttämätöntä, vaikka se ei toteutuskaan. Toisethan on sitä mieltä, että se[n opetustyön] pitää ... lähteä ... näin vaan. (Hm.) Mutta minun ... persoonalleni se ei sovi. Että kyllä minun täytyy asioita miettiä ja suunnitella, mutta ei se tarkoita sitä, etteikö ... oo keskustelun varaa siitä ja sillä lailla ... Minä toivon, että lähen sillä lailla suunnittelusta, että se lähtee aina siltä oppilaasta, että minunhan täytyy nähdä se mitä ne tarttee, mitä ne haluaa, mistä ne on kiinnostunut. Se on minun tehtävä. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 42, ikä 36–40 v., ei luokanopettajakokemusta)

Esimerkin valossa näyttää siltä, että osalle opiskelijoista oli jo aiempien työkokemustensa yhteydessä syntynyt oma suunnittelukäytäntönsä, jonka mukaan haluttiin toimia edelleen. Kyseiselle opiskelijalle keskeistä oli siten se suunnitteluprosessi, johon hän oli tottunut aiemmassa opetusalan työssään. Tämä suunnittelumalli oli perustana, johon tukeutuen oli helppo laatia myös koulutuksessa tarvittavat kirjalliset suunnitelmat. Vaikka tämä opiskelija toisaalta koki varsinaisen koulutukselle ominaisen suunnittelukäytännön itselleen vieraaksi, hän ei pitänyt sitä koko harjoittelujärjestelmässä kuitenkaan tarpeettomana.

Eräille opiskelijoille varjosuunnittelu näyttääkin olleen eräänlainen koulutuksen edellyttämälle viralliseksi koetulle suunnittelukäytännölle *rinnakkainen suunnitteluvälineistö, joka tukee omaa tapaa tehdä suunnittelutyötä*. Varjosuunnittelu oli keino toteuttaa omaa näkemystä ja soveltui aiemmin totuttuun suunnittelukäytäntöön. Koulutuksen edellyttämien suunnitelmien laatimisen ei koettu tällöin olevan varsinaista suunnitelman tekemistä, vaikka koulutusta varten olikin mahdollista laatia eräänlainen virallinen suunnitelma tämän oman epävirallisen suunnittelutyön pohjalta. Tässä tapauksessa varjosuunnittelu ei siten ole ollut luonteeltaan harhauttavaa, pikemminkin harjoittelua ja harjoittelun suunnittelukäytäntöjä tukevaa toimintaa.

9.2 Varjosuunnittelu suunnittelunormiston kiertämisenä

Toisaalta monille varjosuunnittelu näyttää olleen selkeästi eräänlainen vasta-reaktio harjoittelujärjestelmän suunnittelukäytäntöön. Tällöin harjoittelussa on koettu edellytettävän mm. liian tarkkaa suunnittelua, joka tarkkuudessaan palvelee samalla huonosti käytännön opetustyötä. Kun omien varjosuunnitelmien puolestaan kuvailtiin olevan eräänlaista tunnin päälinjojen etsintää ja keskeisten tavoitteiden määrittelyä, koettiin niiden olevan väljempää raameiltaan.

[Haastateltavana on opiskelija, joka on aiempien keskustelujemme yhteydessä kertonut käyttäneensä harjoittelujaksojen aikana omaa "varjosuunnitelmaansa".]

... millä perusteella sää katsot, että on ollu tällöinen [tarve varjosuunnitelman laatimiseen] tai minkä takia se on ollu?

Sen takia, että se on ... opetustilanne luova tilanne. ... Voi tietysti tehdä [tuntisuunnitelman] ja voi tietysti tehdä sit sen mukaan kun on kirjoittanu siihen. (Hmm.) Mut mää en yhtään tuntia oo pitäny just semmosta, mitä mää oon kirjoittanu siihen lappuun. ...

Minkälainen sulla oli tää sitten? Sää teit kanssa sulle itelles tämmöstä toista. (Niin, joo.) Olik se päiväkirjan muotonen vai millanen?

Se varjosuunnitelma? ... Mä aina teen semmosilla ranskalaisilla viivoilla tärkeimmät asiat. Mää aina aattelen etukäteen, mikä sen tunnin ... tavoite tai idea on, ... mikä asia siellä niinku käsitellään. Sit mää laitan ranskalaisilla viivoilla ... semmosia pääjuttuja, mitkä siel ... mun mielestä pitää tulla. Ja sit mie katon siinä [tilanteessa], et miten se [etenee]. Se riippuu niin paljon, minkälaiset oppilaat sattuu: mill' tuulella, mitä siellä sanoo? Sieltä voi saada jotain, josta sit pääsee ... ihan eritavalla siihen itse asiaan.

Mikä siinä sun mielestä on suurin ero tavallaan siihen, ... mikä oli tavallaan se virallinen prosyyri? ... Lähinnä ..., että minkä takia ... oli tarpeen tehdä tällöinen [varjosuunnitelma]?

Se on ... paljon pelkistetympi kun se virallinen prosyyri. ... Enkä mää jaa siihen ... ajallisesti sillä tavalla, että viisi minuuttia motivointia, kymmen minuuttia sitä, viisi toista minuuttia tätä, ... vaan pyrin ... yleisesti hahmottamaan mielessä, et kuin kauan siin menee aikaa...

Olik se sitten se ... "oikea" suunnitelma, niin olik se kouluttajia varten vai mitä varten? Olik se ... semmosta peliä tavallaan, että pitää koulutuksen ehdoilla tehdä?

Niin ..., kyll kato se täytyy esittää ... se tuntisuunnitelma. ... Voihan se olla ihan hyväki tehdä ... joskus tommosii, jossa joutuu hirveen tarkast. Ainakin, jos ... on semmonen ihminen, joka ... ei ennen oo ollu opettaja. Varmaan hirmu hyvä, et tekee tommosia ja miettii viiden minuutin tarkkuudella, et mitä tekee ja hirveen tarkasti jäsentää sen koko tunnin. Sitten kun on ollu pitkään ... opettajana ..., niin ei ... se sitten enää oikeen oo -. (Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 28, ikä 41-45 v., ei luokanopettajakokemusta)

Oman varjosuunnittelun haastateltu opiskelija koki siis suovan ajallista väljyyttä, jonka myötä on mahdollista vapautua ylisuunnittelusta ja opetuksen tilanherkkyys korostuu. Tämänkaltainen käytäntö mahdollistaa impulsiivisemmän suunnittelun ja suunnitelma on myös väljempi ajankäytön suhteen. Varjosuunnittelussa voi kuvauksen perusteella katsoa siten korostuvan piirteiden, jotka ovat ominaisia joustavalle opetuksen suunnittelulle. Voisikin luonnehtia, että eräiden opiskelijoiden mielestä varjosuunnitelma tarjoaa erilaisen ja realistisemmän suunnittelun skeeman opetuksen toteutuksen perustaksi kuin koulutuksen edellyttämä, viralliseksi koettu suunnittelukäytäntö.

Harjoitteluun liittyneiden suunnittelutehtävien osalta kritiikkiä esittäneet opiskelijat ovat sen sijaan kokeneet suunnitelmien laatimisen ulkoisesti normitetuksi ja liian säädellyksi. Ja juuri tämän liiallisen ulkoisen normituksen takia harjoittelujärjestelmän edellyttämä suunnittelutyö jää näiden opiskelijoiden

kokemuksissa enemmän muodollisuudeksi. Varjosuunnitelmien ilmenemistä voikin pitää tältä osin vastareaktionä koettuun suunnittelunormiston tiukkuuteen nähden.

Tässä suhteessa varjosuunnittelu on nähtävissä jonkinlaisena willisiläisen vastakulttuurin muodostamisena.¹ Opiskelijat ovat varjosuunnittelun avulla itse luomassa aktiivisesti omaa alakulttuuriaan. Tosin on todettava, että tässä "kapinakulttuurissa" lähtökohta ei välttämättä ole koulutuskulttuurin tavoitteiden vastainen toiminta. Sekä opiskelijoilla että koulutuksella lienee kuitenkin periaatteessa sama tavoite opettajana kehittymisestä, suunnittelutaitojen kehittymisestä sekä opettamisesta "lasten parhaaksi".

Haastatteluissa opiskelijat nimittäin katsoivat varjosuunnittelun perustana olleen nimenomaan luokkatilanteen ja oppilaiden. Harjoittelijan kannalta voisi luonnehtia niinkin, että suunnittelutyötä ovat ohjanneet oppimisen sisäiset ehdot ja kiinnostus luokan opettamisesta. Suunnittelun lähtökohtana on ollut sitten opiskelijan arviot siitä, mikä on järkevää ja realistista kyseisessä tilanteessa ja kyseisten oppilaiden kannalta. Luultavasti kovin monilla opetusharjoittelun ohjaajilla ei välttämättä olisikaan kovin kriittistä sanottavaa tämänkaltaisen suunnittelun peruslähtökohtaa vastaan. Osapuolten päämäärät eivät suunnittelun suhteen välttämättä olekaan kovin suuressa ristiriidassa keskenään. Voikin pitää paradoksaalisena, että opiskelijat varjosuunnittelukäytäntönsä myötä itse asiassa pyrkivät kehittämään persoonallista suunnitteluaan koulutuksesta irrallaan ja samalla myös ilman ohjausta.

Koulutukselle ominaisen "virallisen suunnittelun" osalta itse suunnittelun muodot ja suunnitteluun liittyvä ohjaus saattavat kuitenkin saada opiskelijoiden ajattelussa sellaisia merkityssisältöjä, joiden myötä suunnitteluprosessista tulee heille epämielekkästä. Eräät opiskelijoista ovat mm. katsoneet, että koulutuksessa ei ehkä ymmärretä sitä lähtötasoa, missä eri opiskelijat suunnitteluvalmiuksiltaan ovat, eikä myöskään heidän persoonallista tapaansa tehdä suunnittelutyötä. Tilannetta voi luonnehtia koulutuksen ja ohjaajien taholta ilmaistun suunnitteluidealismien ja harjoittelijoiden henkilökohtaisen suunnittelunäkemyksen kohtaamisen ongelmaksi. Varjosuunnittelukäytännön ongelma ilmentää siten erästä esimerkkiä koetuista todellisen opetustyön ja harjoittelun välisistä ristiriidoista.

Opetussuunnitelmätieto voidaan nähdä eräänä keskeisenä käyttötiedon osa-alueena, jonka pohjalta opettajat omaa jokapäiväistä opetustyötään ja sen suunnittelua toteuttavat. Erityisesti kokeneet opettajat kykenevät Kosusen mukaan opetuksensa suunnitteluissa ja työkäytännöissä sitomaan yhteen kirjoitetun opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja tietyn oppimistapahtuman, jol-

¹ Työväenluokan poikia tutkinut Willis (1984, 106–107, 203–207) katsoo tarkastelussaan englantilaisten työläisperheiden poikien kehittäneen koulussa eräänlaisen epävirallisen vastakulttuurin, jolle on tyypillistä asettautuminen vastahankaan koulun opetuksellisten lähtökohtien kanssa. Samalla tämä vastakulttuuri palvelee Willisin mukaan myös yhteiskunnallista ja kulttuurista uusintamista. Vastakulttuurissaan työväenluokan pojat omaksuvat hänen mukaansa nimittäin juuri työväenluokkaisia aiheita, kuten vastarintaa, auktoriteetin kukistamista, virallisen heikkouksien ja erehdysten hyväksikäyttöä sekä itsenäistä kykyä luoda välimatkaa ja hauskuutta. Koulunvastainen kulttuuri saavuttaa näin ristiriitaisin ja tahattomin keinoin yhden opetukselle asettuvista päätavoitteista, kun suuri osa työväen nuorista "vapaaehtoisesti" ohjautuu vain vähän ammattitaitoa vaativaan ruumiilliseen työhön. Siten toimijoilla itsellään on Willisin mukaan oma aktiivinen roolinsa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa uusintamisessa.

loin opetussuunnitelma voidaan nähdä pedagogisen työn ja kehittämisen väli-
neenä (Kosunen 1994, 219–221). Opetussuunnitelmatyö on siten katsottu kiin-
teäksi osaksi opettajan professionaalista ja laaja-alaista suhtautumista omaan
opetustyöhön (ks. Atjonen 1993, 97). Mikäli opetuksen suunnitteluun liittyvät
kokemukset harjoitteluajana muodostuvat kielteisiksi, voidaan kysyä, millä
tavoin opettajankoulutus kykenee tukemaan opetustyössä tärkeän opetus-
suunnittelutiedon kehittymistä. Edellä kuvatun kaltaiset opiskelijoiden
suunnittelukokemukset selittänevät osaltaan myös opettajakunnan kielteiseksi
todettua suhtautumista opetussuunnitelma-asiakirjoja kohtaan, joiden on kriti-
soitu paperinmakuisina olevan kaukana opettajan käytännön työstä
(Korkeakoski 1990, 105; Atjonen 1993, 184, 202). Opetusharjoittelun suunnitte-
lukäytäntöihin liittyvät piilo-opetussuunnitelmalliset piirteet saattavat siis olla
vaikuttamassa kielteisesti valmistuvien opettajien suunnittelutyötä ja opetus-
suunnitelmaa koskeviin asenteisiin.

9.3 "Se on hyvä se delete-näppäin" eli tekemättä jättäminen ja peittely selviytymisen keinona

Siinä kuin varjosuunnitelma edustaa erälle opiskelijoille aitoa opetuksen
suunnittelua, on harjoittelujärjestelmän edellyttämästä tunti- ja jaksosuunnitte-
lutyöstä saattanut muodostua muodollisuus, jota tehdään harjoittelujärjestel-
män tarpeiden tyydyttämiseksi. Viralliset, ohjaajille tarkoitetut suunnitelmat
tehdään tällöin siten, kuten oletetaan, että ohjaajille tulee suunnitelmat laatia.

Toisaalta kirjalliseen suunnitteluun ja erityisen selkeästi harjoittelua kos-
kevaan raportointiin liittyy toinen, vastakkainen harhautuksen muoto. Se ilme-
nee tekemättä jättämisenä, jolloin jätetään kirjaamatta se, minkä ei katsota ole-
van soveliasta. Harhauttaminen ei siis ilmene siinä, että tehdään jotain harhaut-
tavaa, vaan myös siinä, että asioita jätetään tekemättä. Tämänkaltaiset näkö-
kohdat tulevat esiin mm. seuraavissa tutkimuspäiväkirjaani perustuvissa ku-
vauksissa.

Olimme ruokailemassa yhdessä parin opiskelijan kanssa ja keskusteluiden lomassa
opiskelijat kritisoivat mm. opintoharjoittelua. Kun tiesin että asenne on vähän ylei-
sempikin, niin kysyin, miksi opiskelijat eivät sano mitään palautteessaan, esimer-
kiksi ryhmäkeskusteluissa. Toinen opiskelijoista toteaa, että sitä katsotaan, ettei se
hyödytä mitään. Siinä ajatellaan tarkoituksenmukaisuutta, arvioi opiskelija.

Teemaa jatkaen toteavat opiskelijat opintoharjoittelupäiväkirjasta, että "sitä
tehtäessä on ollut hyvä se delete-näppäin. Kun lukee omaa tekstiään, niin voi sitten
katsoa, että eihän ne ohjaajat tuota halua, ja voi ottaa sellaiset osat pois tekstistä."
Tällaista opiskelijoiden kuvaamaa toimintaa olin eräänä päivänä muuten itsekkin ol-
lut atk-luokassa vierestä seuraamassa.

Opiskelijat toteavat vielä, että on mielenkiintoista, että aikuisista ihmisistä tulee
jälleen koululaisia, porukka pukee tavallaan koululaisten asun päälle koulutukseen
tullessaan. (*Delete-näppäin, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991*)

Olemme eräässä Instituutin luokahuoneista kokoontuneet lehtorin pitämään ryh-
mäohjaustilaisuuteen. Paikalla on vajaat kymmenen opiskelijaa, jotka ovat kyseisen
lehtorin ohjauksessa tässä harjoittelussa.

Lehtori korostaa mm. itsearvioinnin merkitystä harjoittelussa. Lehtori kertoo tietävänsä, että opiskelijoissa on olemassa voimavaroja, jotka on nyt vain saatava hyötykäyttöön. Lehtori esittää, että harjoittelusta laadittavassa harjoittelukertomuksessa opiskelijat pyrkivät arvioimaan omaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, miten lapsiryhmä on luokassa toiminut jne. Kyse tulisi siis olla arvioivista, ei mekaanisista "tunti tunnin jälkeen" -kertomuksista.

Eräs opiskelijoista kysyy tällöin epäroiden, että meneekö harjoittelukertomukset jakeluun luokanopettajille. Opiskelija vihjaa, että tällöin rehellistä tilitystä ei harjoittelukertomukseen voi välttämättä tehdä. Lehtori toteaa, että mikäli ongelmia ilmenee ohjaussuhteessa, niin niistä olisi pyrittävä keskustelemaan kasvokkain ohjaavien luokanopettajien kanssa. Tällöin opiskelija vastaa, että asioista ei puhuta, koska tiedetään, että niistä ei kannata puhua.

Opiskelijakeskustelun tuloksena päädytään siihen, että laadittavia harjoittelukertomuksia ei näytetä luokanopettajille ainakaan sellaisenaan. Lehtori jatkaa tilanteen jälkeen ohjaustaan ja kertoo mm. opetuksen suunnitteluun liittyvistä yksityiskohdista tässä harjoittelussa. (*Ryhmäohjausta harjoittelukertomuksista, tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1992*)

Opiskelijoilla on siis tietty mielikuva siitä, mikä on periaatteessa haluttavaa ja toivottavaa. Vaikka he eivät toimitakaan sen mukaisesti tai heillä olisi kritiikkiä tätä omaa mielikuvaansa vastaan, sitä ei aina esitetä esimerkiksi harjoittelua koskevassa raportoinnissa, koska siten opiskelijat kokevat selviytyvänsä paremmin harjoittelujärjestelmän läpi. Esimerkit myös osoittavat, miten opiskelijat hyvissä ajoin tekevät tulkintoja harjoitteluympäristöstään ja siitä, mikä sen puitteissa on mahdollista.

Esimerkit osoittanevat myös, että niin koulutuksen lehtorit kuin ohjaavat luokanopettajatkin olivat osittain tällaisen harhauttavan sanomatta jättämisen kohteena. On tietysti niinkin että kaikkea ei välttämättä ole tarpeenkaan tilittää ohjaajilleen esimerkiksi harjoitteluraporteissa. Opiskelijallakin lienee joku oikeus intimitteettinsä suojaamiseen ja omien näkemystensä omaamiseen. Sanomatta jäämisen problematiikassa lienee jossain määrin kyse myös ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutussuhteen syvällisyydestä ja luottamuksellisuudesta. Mitä luottamuksellisemmat välit vuorovaikutuksessa syntyvät, sitä avoimemmin aroistakin aiheista voidaan keskustella ja raportoida (ks. Kettle & Sellars 1996). Mikäli taas vuorovaikutussuhde on vähemmän luottamuksellinen, harjoittelukertomuksissa saatetaan jo hienotunteisuusyistäkin jättää sanomatta asioita, joiden arvioitaisiin herättävän ohjaajasta närkästystä ja joista ei kuitenkaan ohjauksessa olisi opiskelijoiden mukaan mahdollisuutta päästä yhteisymmärrykseen. Tässä suhteessa sanomatta jättäminenkin kertoo siten siitä, millaisen sosiaalisen tilanteentulkinnan harjoittelija on tehnyt ohjaukseen liittyvän vuorovaikutuksen luonteesta.

10 MITEN HARJOITTELUN HARHAUTUKSIIN AJAUDUTAAN?

Edellä on tähän otsikon kysymykseen tullut osittain jo vastauksiakin. Esimerkiksi harjoittelun ominaisluonne tai outo oppilasryhmä saattavat osaltaan luoda olosuhteet, jotka vaikeuttavat harjoittelijan sopeutumista harjoittelukontekstiin. Aiemmin esitetyn valossa erityisesti ohjaavan luokanopettajan merkitys tilanteessa on keskeinen. Tässä luvussa tarkastellaan hieman lähemmin ohjaaja-opiskelija -suhteen, mutta myös harjoittelukontekstin sekä opiskelijan omien tulkintojen merkitystä harhauttavien tulkintakehysten synnyssä.

10.1 Harjoitteluluolosuhteiden ja -kontekstin viestit

Harjoittelukoulussa opiskelijoiden on sopeuduttava harjoitteluluokkaan ja sen puitetekijöihin. Harjoittelijoiden on tavallaan mukauduttava vieraaseen yhteisöön ja sen valmiisiin sääntöihin. Opiskelijat eivät välttämättä pidä tätä harjoitteluluokan olosuhteisiin sopeutumista kovin helppona tai luonnollisena tilanteena. Esimerkiksi se, millaisiin pedagogisiin ratkaisuihin luokassa on totuttu, saatetaan kokea harjoittelussa omaa toimintaa rajoittavaksi. Myös oma harjoittelijan rooli mielletään toisinaan kiusallisena. Erityisesti oppilaisiin tutustuminen on suhteellisen lyhyen harjoittelun aikana koettu vaikeaksi.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Harjoittelu on aina harjoittelu, kun luokka ei ennätä tulla tutuksi ja siitä huolimatta itsellä on tunne, että olisi syytä tulla toimeen erinomaisesti kaikkien oppilaiden kanssa ja huomioida heidät nimenomaan yksilöinä. (Opiskelija 3, ikä 21–25, luokanopettajana 2–5 v.)

Olin ikään kuin luokanopettaja, mutta samalla tiedostin, että olen vain oppilaille vieras ihminen ja harjoittelija, jonka onnistumiset ja epäonnistumiset kirjataan. (*Opiskelija 17, ikä 31–35, luokanopettajana 1–2 v.*)

Harjoittelu saatetaan kokea ongelmalliseksi myös sen vuoksi, että harjoittelukoulussa on yhtäaikaaisesti useita eri harjoittelijoita. Tällöin saattaa esiintyä keskinäistä kilpailua ja myös ohjaajien ja ohjattavien keskinäinen vuorovaikutussuhde voi kärsiä. Vastaavasti harjoittelijan pitämän opetuksen ajallisen rytmityksen koettiin usein poikkeavan tavallisesta opetustyöstä, harjoittelijoiden pitäessä tavallisesti harjoittelun kuluessa vain joitakin tunteja viikossa. Harjoittelijoiden mahdollisuudet jäsentää luokan työskentelyä ajallisesti koettiin rajallisiksi ja olevan sidoksissa muiden luokan kanssa työskentelevien, mm. toisten harjoittelijoiden ja luokanopettajan, toimintaan. Tämän eräät opiskelijoista kokivat keinotekoisena ja arvostivat erityisesti niitä harjoittelujaksoja, joissa oli mahdollisuus tiiviimpään oppituntien pitoon (vrt. Niemi 1995, 80–81).

Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 9)

Opetusharj[oittelu] lisäsi ahdistuneisuutta, koska tilanne on keinotekoinen, opiskelijoita liikaa mm. *Koskelan harjoittelukoululla* ja kilpailuakin esiintyi. ... *Koskelassa* opisk[elijoita] opetettiin liukuhihnasysteemillä. (*Opiskelija 20, ikä 31–35, luokanopettajana alle vuosi*)

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

[Pidettävien] tuntien hajanaisuus pitkin harjoitteluaikaa teki ajasta pirstaleisen ja "epäkoulumaisen", tiiviimmin pidetyt tunnit antoivat todellisempaa tuntumaa ja otetta työhön (*Opiskelija 26, ikä 26–30 v., luokanopettajana 1–2 v.*)

Monet opiskelijat olivat siis kriittisiä harjoitteluun liittyviä epäkoulumaiseksi kokemiaan olosuhteita kohtaan. Piilo-opetussuunnitelmateoreetikot ovat esittäneet, miten koulun opetukseen liittyvät erilaiset järjestelyt ja koulun käytännöt voivat saada aikaan oppimista, joka on ristiriidassa koulutuksen virallisten intentioiden kanssa.¹ Snyder (1973, 4, 7, 116) esimerkiksi katsoo, että mukautuminen opiskeluympäristön ilmapiiriin saa opiskelijat omaksumaan viralliselle opetussuunnitelmalle vastakkaisia tavoitteita, se saa opiskelijat suhtautumaan opiskeluunsa pinnallisemmin ja välineellisemmin. Kivinen, Kivirauma ja Rinne puolestaan katsovat, että opetuksessa erilaisten aikaan (työn ja vapaa-ajan erottaminen, jaksotus) ja tilaan (joukkomainen opetus, tilojen toiminnallinen eriyttäminen) liittyvien viestien sekä myös ääneen (kuka saa puhua, milloin ja missä), liikkeeseen (milloin, miten ja missä saa liikkua) ja tapoihin ("hyvät tavat", koputukset, anteeksipyynnöt) liittyvien rituaalien pohjalta nousevat kou-

¹ Vaikka monille koulun piilo-opetussuunnitelmaa analysoiville tutkijoille on yhteistä se, että piilo-opetussuunnitelma nousee koulun käytännöistä ja näihin käytäntöihin liittyvistä rituaaleista, ei esitettyjä näkemyksiä voi muussa mielessä pitää kovin yhtenäisinä. Toisissa näkemyksissä piilo-opetussuunnitelman taustalla korostuvat erilaiset koulun ja koulujärjestelmän sisäiset tekijät (esim. Jackson 1968; Snyder 1973), radikaaleimmassa ja yhteiskunta-kriittisemmissä näkökulmissa piilo-opetussuunnitelma kytketään mm. uusintamisen käsitteeseen ja piilo-opetussuunnitelman perusta pyritään tätä kautta liittämään laajempiin yhteiskunnallisiin ja strukturaalisiin yhteyksiin (esim. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Broady 1986). Jälkimmäisestä näkökulmasta piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla pyritään analysoimaan siten koulun yhteiskunnallista luonnetta ja koulun suhdetta yhteiskunnalliseen vallankäyttöön.

lun käytännöt, piilo-opetussuunnitelma, joka ajautuu konfliktiin virallisen opetussuunnitelman intentioiden kanssa (ks. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 13–35; Rinne 1986; Rinne 1987). Opetussuunnitelma ei toteudu siten, niin kuin sen on ajateltu toteutuvan. Meighan (1981, 56–58) onkin kuvaillut piilo-opetussuunnitelmaa eräänlaisena kummituksena. Luokkahuoneen oven sulkeutuessa luokka ei olekaan täysin opettajan hallinnassa, vaikka niin usein luullaan. Luokkahuoneessa kummittelevat esimerkiksi arkkitehtien, oppimateriaalien kirjoittajien, esi-isien kielen ja ajattelutapojen haamut.

Opiskelijoiden esittämien arviointien perusteella voisi sanoa, että myös opetusharjoittelun käytäntöihin näyttää liittyvän piirteitä, jotka toisinaan saavat opiskelijat kokemaan harjoittelun virallisesti ilmoitetuista tavoitteista (ks. luku 5) poikkeavalla tavalla. Harjoittelukäytäntöihin kytkeytyneiden piilo-opetussuunnitelmallisten sävyjen myötä harjoittelijat saattavat suhtautua harjoitteluunsa siten välineellisesti, esityksenomaisesti ja myös harhauttavasti.

Harjoitteluluokka on toisinaan koettu siis vieraaksi ja epäkouluumaiseksi yhteisöksi, jossa vierailaan väliaikaisesti pitämässä muutamia oppitunteja. Opiskelijoiden harjoittelussaan omaksumat lähtökohdat jäsentää opetustilannetta ovat siten ominaista harjoittelujärjestelmälle, ei välttämättä ominaista sille ajattelulle, jonka avulla he toteuttaisivat omaa opetustyötään. Raportissa on kuvattu, miten harjoittelun eräänä päämääränä on auttaa opiskelijoita kehittämään omaa opetusta ja oppimista koskevaa käyttöteoriaansa. Tästä näkökulmasta esille piirtyvää tilannetta voi pitää ongelmallisena.

Opettajan käyttöteoreettisen tiedon on luonnehdittu olevan luonteeltaan usein kontekstuaalista. Opettajat ottavat opetustilanteita koskevia ratkaisuja ja päätöksiä tehdessään siten kokonaisvaltaisesti huomioon hyvin erilaisia tilanteeseen liittyviä seikkoja ja yksityiskohtia. (Clark & Lampert 1986; ks. myös McLaughlin 1991.) Esimerkiksi oppitilanteen suunnittelussa opettajien on todettu käyttävän hyödykseen runsaasti tiettyyn kontekstiin, opetustilanteeseen, oppilaisiin, luokkaan ja kouluyhteisöön liittyvää tietämystään. Siten kyse ei ole pelkästään opetuksen suunnittelun tai tiettyjen suunnittelurutiinien teknisestä toteuttamisesta, vaan myös tietty tuttu konteksti on vaikuttamassa suunnittelun luonteeseen. (Calderhead 1990.) Opetustyö ja opetuksen suunnittelu sijoitetaan siis tiettyyn tilanteeseen ja tiettyyn ennestään tuttuun kontekstiin.

Opetusharjoittelussakin innovatiivinen, avoin luokkahuoneympäristö saattaa motivoida opiskelijoita aktiiviseen havainnointiin ja tutkimiseen sekä oman ajattelun ja toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Siten harjoitteluympäristö saattaa parhaimmillaan palvella opiskelijoita heidän ammatillisen käyttöteoriaansa kehittymisessä. (Ks. Lauriala 1995.) Opetusharjoittelussa ongelmia näyttäisi syntyvän kuitenkin osittain juuri siksi, että opiskelijat eivät aina koe harjoittelukontekstiaan virikkeellisenä ja ajatuksia aktivoivana oppimisympäristönä. Pikemminkin tietyt harjoittelulle tyypilliset piirteet esimerkiksi oppilaan tuntemuksen tai opetuksen ajallisen rytmityksen saavat opiskelijat toisinaan ottamaan tilanteessa tiettyä etäisyyttä, jossa sitoutuminen oppimistilanteeseen tulee kyseenalaiseksi ja jossa harjoittelulle tyypilliset olosuhteet ovat rohkaisemassa tiettyyn suorituskaskeisyyteen ja harhautukseen.

Kun opiskelijoilla oli toisaalta mahdollisuus suorittaa toinen päättöharjoitteluista ns. omaluokkaharjoitteluna, jossa he samalla vastasivat lukuvuoden

ajan kokonaisvastuullisesti kyseisen luokan opetuksesta, kokivat opiskelijat omaluokkaharjoittelun olosuhteet harjoittelukouluolosuhteita luontevammiksi ja antavan samalla realistista perustaa niin opetuksen suunnittelutyöhön kuin harjoittelua koskevaan ohjaukseenkin. Kuten oheinen esimerkki osoittaa, myönteisten kokemusten taustalla oli se, että harjoittelu kytkeytyi harjoittelijan normaaliin jokapäiväiseen opetustyöhön, jonka toteuttamiseen harjoittelujärjestelmän koettiin tuovan oman tukensa (ks. lähemmin Kiviniemi 1995). Opiskelijat ovat siten yhdessä oppilaittensa kanssa olleet itse luomassa kyseiselle luokalle ominaista toimintakulttuuria, jota myös opetusharjoitteluun liittyvä ohjaus on osaltaan tukemassa (vrt. Martin 1997). Voisi ilmaista niinkin, että koulun toimintaympäristön ja koulun yhteisöllisen kontekstin huomioon ottamisen merkitys on kyseisessä harjoitteluympäristössä korostunut, jolloin kontekstin reflektoinnin voi katsoa olevan tukemassa opettajaopiskelijan ammatillista kasvua (vrt. Kalaoja & Pikkarainen 1993).

Jos vertaan tätä (*omaluokka*)harjoittelua *Koskelaan* tms. paikan vastaaviin niin ero on huikea. Uskaltaisin väittää, että harjoittelukoulussa tietyt asiat ovat keinotekoisia. Koen, että omassa luokassani minulla on helpompi antaa omasta työstäni parempi kuva kuin vierailevana tähtenä harjoittelukoululla. ... Jos harjoittelukoulussa puhuttiin että, "opiskelija syventää hankittujen taitojen soveltamista opetustyössä ja kehittää persoonallista opetustaitoa", ... niin kyllä minä monasti koin sen olleen muiden kuin omien ideoiden toteuttamista. ...

Se, että olen luokassa elokuusta toukokuuhun, koen ilot ja surut lasten kanssa, lapset tulevat minulle tärkeiksi ja minä olen heille tärkeä, on aitoa: Se on niin aitoa touhua, ettei siinä pluffilla pärjää. On oltava oma itsensä. ... Koen paljon voimakkaammin vastuuni. Ei tavallisessa harjoitteluluokassa tule sellaisia tilanteita mihin minä olen joutunut. ... Opin tuntemaan perheet, heidän tapojaan, saan haukkuja puhelimesta, saan kiitosta, tiedän milloin lapsi on väsynyt kun hän on odottanut äitiä myöhään töistä tms. Mitä näistä minä tietäisin jos olisin harjoittelukoululla? En konsanaan niin lyhyessä ajassa pystyisi luomaan niihin oppilaisiin sellaisia suhteita, että nuo kaikki selviäisi. Minä hermoilisin yhden tai kahden tuntini kanssa. Olisin suunnitellut ja suunnitellut ... ja sitten mennyt vierailevana tähtenä ja vetäissyt tuntini.

Kuitenkin olen vakaasti sitä mieltä, että osa harjoittelusta tulee suorittaa "valvotussa" koulussa. On tervettä saada arviointia omasta työstään. Pienellä koululla helposti jämähtää kun ei ole ketään kommentoimassa. Vuodatukseni tarkoitus ei ole hävittää harjoittelukouluja vaan todistaa, että minun kohdallani tämä harjoittelu on ollut "sitä itseensä", syvälle menevämpi ja intensiivisempi! (*Omaluokkaharjoittelun harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4, ikä 26–30, luokanopettajana 1–2 v.*)

Tältä osin tuloksia voinee rinnastaa eräisiin suomalaistutkimuksista saatuihin kokemuksiin. Siinä kun harjoittelukouluympäristön ja erityisesti päättöharjoittelun opiskelijat ovat usein kokeneet ahdistavana, teatraalisena ja epäluonnollisena (Kiiveri 1989, 88; Uusikylä 1990, 114–127), on eri harjoittelujaksoista erityisesti kenttäharjoittelu puolestaan koettu myönteisenä opiskelijoiden arvostaessa harjoittelun vapaata ilmapiiriä ja kokonaisvaltaista tutustumismahdollisuutta kouluun (Uusikylä 1983, 36; Lahdes 1987, 58, 86; Aho 1989, 32–33; Kiiveri 1989, 87; Niemi 1995, 79; Heikkinen 1996b, 133–134). Vähätalon (1990, 34) mukaan harjoittelijat kokevat kenttäharjoittelukoulujen ohjaajien olevan myös opiskelijoita myötäilevämpiä kun sen sijaan harjoittelukoulujen ohjaajilla on kenttäkoulujen ohjaajia tiukempi ohjausfilosofia. Opiskelijat näyttävät siten arvostavan harjoitteluolosuhteisiin liittyvää sallivaa ilmapiiriä ja harjoittelun kokonaisvaltaisuutta, mitkä seikat kenttäkouluilla korostuvat harjoittelukouluympäristöä enemmän.

Tunnin ja koulun ulkopuolisen toiminnan sulkeistuminen pois harjoittelusta

Dewey (1951, 34–36) on aikoinaan kritisoinut aikansa perinteistä koululaitosta pienen koulupiirin, liitutaulun ja pulpettien elämänpiiriksi, jossa on samalla unohdettu koulun vuorovaikutus todellisen elämän ja lähiympäristön kanssa. Samankaltaisia pienen elämänpiirin vaaroja on nähty olevan myös opetusharjoittelun järjestämisessä. Muiden muassa Zeichner ja Liston (1987; Zeichner 1992) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten opetusharjoittelun tulisi koostua muustakin kuin yksittäisten oppituntien pitämisestä harjoittelukouluolosuhteissa. He korostavat harjoittautumista opettajan työn kokonaisvastuulliseen hoitoon, jolloin opiskelijoita olisi myös perehdytettävä hyvin moninaisiin opettajan rooliin liittyviin työkäytäntöihin.

Tutkitun kurssin osalta eräät opiskelijoista kiinnittivät huomiota juuri siihen, miten harjoittelussa keskitytään lähinnä varsinaiseen oppitunnin pitoon, opettajan työn kokonaisvastuullisuuden jäädessä toiselle sijalle. Myös harjoittelun ohjaus huomio on osaltaan saattanut kiinnittyä lähinnä yksittäisten oppituntien pitämiseen.

Olen ollut seuraamassa erään opiskelijan pitämiä oppitunteja. Jo aiemmin hän on pitänyt lapsille yhden tunnin ja nyt olisi vuorossa toinen. Välitunnin loputtua muutama luokan pojista tulee kuitenkin tuhtuneena sisälle luokkahuoneeseen kiihkeästi toistensa kanssa jutellen. Pojat ovat tapelleet välitunnilla naapuriluokan "läskipulleron" kanssa, mitä nimitystä pojat tappelutoveristaan käyttävät. Harjoittelija puuttuu poikien keskusteluun ja toteaa, että käydäänpä nyt sopimassa asia naapuriluokassa, ennen kuin aloitetaan opetus. Opettajakokelas käy poikien kanssa naapuriluokassa, mutta kyseinen luokka onkin liikuntatunnilla.

Harjoittelija toteaa pojille, että ensi välitunnilla sitten käydään sopimassa asia. "Mutta näin heidän kesken, niin eiköhän me kaikki olla ihan hyviä tämmösenään", toteaa harjoittelija oppilaille toruen poikia samalla toisten nimittelystä. (*Sopua etsimässä, tutkimuspäiväkirja, huhtikuu 1992*)

Edellä on esitetty eräs tutkimushavainnointiin perustuva esimerkki, jossa harjoittelija kohtaa opetustuokioidensa lomassa myös opettajan työn arkipäivään liittyvän työrauha- ja kasvatuskysymyksen. Harjoittelun yhteydessä opiskelija on pitänyt paitsi oppitunteja, myös pyrkinyt ottamaan huomioon opetustyön kasvattavat näkökohdat välitunnilta palaavia riitapukareita rauhoittaessaan. Havainnointiaineistossa esimerkki on yksi niistä harvoista kerroista, jolloin opiskelija selkeästi puuttui harjoittellessaan myös "oppituntien ulkopuoliseen koulutyöhön". Tutkijan näkökulmasta asian teki mielenkiintoiseksi se, että tähän selkeästi esille tulleeseen välikohtaukseen ei tunnin jälkeisissä ohjauskeskusteluissa puututtu, vaan ohjauksessa otettiin huomioon vain opetustilanne.²

[Opiskelija on haastattelussa pohtinut, miten harjoittelussa sopeudutaan ja muutetaan opetusta sen mukaisesti, kuka arvioijista on tuntia kuuntelemassa. Opiskelija jatkaa.]

... Itseasiassa opetustilanne on kaikkea muuta. Sen pitäis olla mun mielestä aina samanlainen. Taikka siis sillä tavalla samanlainen, että aina on sama ote. Jopa silloinkin kun on välitunti. Mä aina kritisoin sitä, että ... se on ... niin kun nelkytviis minuuttia, että ... sitä odotetaan niin kun jotakin laukausta. Kaikki jännittyy, on niin kun kauhee tsemppi se nelkytviis minuuttia. Sitten kun kello soi, sitten niin kun elämä päättyy. (*Hmm-mm.*) Samaa elämähän se on. Yhtä tärkeitä minuutteja koko

² Tiedustelin opiskelijalta myös myöhemmin sitä, käsiteltiinkö asiaa opiskelijan ja ohjaajan keskinäisissä myöhemmissä ohjauskeskusteluissa, mutta opiskelijan mukaan asiaa ei ohjauksessa otettu esille (Tutkimuspäiväkirja, toukokuu 1992).

ajan. ... vaikka jossakin Citymarketin kaupassa Kokkolassa. Se on sitä samaa elämää kun me ollaan siellä matematiikan turvulla. Koko elämä on oppimista. ...

Mitenkä sää koet ... Oliko ne opetustilanteita myöskin välitunnit tavallaan? Tai tuliko semmosia tilanteita välituntien aikana?

Mulle ne on aina. Mulle on ihan sama, onko se oppitunti tai välitunti tai ruokatunti tai näänks mää niitä vapaa-ajalla.

Kiinnittikö ohjaajat mitään huomiota semmoseen tavallaan (Ei, ei.) ... siihen epäviralliseen?

Ei, ne näki sen nelkytviis minuuttia aina. Ei, nehän menee opettajan huoneeseen juomaan kahvia. ... Tää on niin kun huvittavaa lokeroitumista. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 40, ikä 31–35 v., luokanopettajana alle vuosi*)

Kun opiskelija edellä olevassa haastattelussa puhuu lokeroitumisesta, niin goffmanilaisittain ilmaistuna voisi puhua ohjaajan tavasta kehystää oman ohjaustyön luonne. Kärjistetyksi ilmaistuna tähän kehystämiseen kuuluu opiskelijan mielestä siten ohjauksen keskittyminen lähinnä yksittäiseen tuntienpitoon, ei opetustyön kokonaisvastuulliseen hoitoon.

Vastanäkökulmana on todettava, että kyse ei kuitenkaan ole pelkästään ohjaajien vaan myös harjoittelijoiden omaksumasta näkökulmasta ja harjoittelutilanteen kehystämisestä. Opiskelijatkin suhtautuvat harjoitteluunsa kuten harjoitteluympäristöön suhtaudutaan, ei kuten opetustyöhön. Siten tapa, jolla harjoittelu ankkuroidaan opetuskontekstiin, on luonteeltaan "harjoittelunomainen" ja samalla opiskelijoiden usein myös epäkoulumaiseksi tulkitsema. Kuten Lahdes (1987, 58) on esittänyt, harjoittelijat eivät siten tunne toimivansa omassa koulussaan, vaan luokan ulkopuoliset toiminnot, valvonta- ja järjestystehtävät, yhteiset tilaisuudet, koulunjohtajan tehtävät jne. nähdään olevan muiden henkilöiden vastuulla.

Vaikka harjoittelujaksojen tavoitteissa saatetaankin periaatteessa kiinnittää huomiota myös koulun ulkopuoliseen toimintaan, harjoittelun luonne sinänsä ei tähän välttämättä organisointinsa puolesta rohkaise. Harjoittelun merkitys nähdään usein lähinnä opetuksen kannalta, jolloin harjoittelu mielletään yksittäisten oppituntien toteuttamisena ja harjoittelun ohjaus näiden yksittäisten oppituntien ohjauksena. Kun harjoitteluperiodit ovat tavallisesti luonteeltaan muutamia viikkoja kestäviä, parikymmentä pidettävää oppituntia käsittäviä jaksoja, saattaa myös harjoittelun ajallinen rytmitys tukea mainitunkaltaista suhtautumista harjoitteluun.

Harjoittelukoulun olosuhteissa harjoittelua koskevaan tilanteenmäärittelyyn näyttää siten liittyvän näkemys tilanteen harjoittelumaisista olosuhteista, jolloin harjoittelijan ei nähdä olevan kokonaisvastuussa luokasta. Pikemminkin vastuun nähdään olevan luokan ohjaavalla opettajalla, mitä sinänsä voi pitää ymmärrettävänä. Harjoittelijan kannalta kyse on kuitenkin siitä, missä määrin harjoitteluolosuhteet tukevat sidoksen löytämistä opetusharjoittelun ja normaalin opettajantyön välille. Tässä suhteessa on ongelmallista, mikäli opetustyöhön liittyvät erilaiset ongelmat, kuten edellä kuvatun kaltaiset työrauhakysymykset on mahdollista sivuuttaa hetkellisenä häiriönä ja vähemmän omakohtaisena opetustyön ongelmakohtana.

Opetusharjoittelun problematiikkaan liittyy siten selkeästi kysymys kasvatusvastuusta. Vaikka esimerkiksi tunnin tavoitteiden suunnittelu ja tunti-suunnitelmien laatiminen ovatkin opettajan työhön kuuluvia peruselementtejä, varoittavat mm. Rogers ja Webb (1991) näkemästä opettajankoulutusta pelkästään tällaisten yksittäisten taitojen opettamisena. Uhkana heidän mukaansa

on, että kasvatuksellinen ja eettinen päätöksenteko jää koulutuksessa vähemmälle huomiolle, vaikka opetustyössä on keskeisesti kyse juuri eettisestä huolenpidosta. Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tulisi siten tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia totuttautua tähän vastuuseen.

10.2 Harjoittelun ohjaajien piiloiset ja suorat viestit harhautuksiin ohjaajana

Harjoittelunohjaus voitaneen ymmärtää työnä, jossa autetaan opiskelijoita kehittymään opetustyössään ja tätä työtä koskevissa näkemyksissään. Kuten aiemmin esitetyissä esimerkeissä on tullut esille, saatetaan ohjauksessa toisinaan esittää myös näkemyksiä ja toiveita hyvin toteutetun opetuksen luonteesta. Tällaisiin toiveisiin opiskelijat usein myös sopeutuvat, siitakin huolimatta, että heidän oma näkemyksensä ei vastaisikaan ohjaajan näkemystä. Ohjaukseen sopeuduttaessa syntyy samalla harhautus. Siten luokanopettajat saattavat oman ohjauksensa myötä rohkaista opiskelijoita harhauttavan näytöksen esittämiseen ja tulla siten sekä opiskelijoiden harhautuksen että myös oman ohjaustyönsä uhriksi.

Tutkimusaineistossani on muun muassa esimerkkejä siitä, miten harjoittelijat ensimmäisiä kertoja ohjaavan luokanopettajan tavatessaan sopeutuvat herkästi niihin vihjeisiin, joita ohjaaja harjoittelua silmällä pitäen antaa. Tämä näkyy siinä, että harjoittelijat eivät niinkään osallistu täysipainoiseen ajatustenvaihtoon tulevan harjoittelun toteutuksesta, pikemminkin he näyttäisivät selvitelevän itselleen, miten ohjaava opettaja raamittaa tulevaa harjoittelua. Ensimmäisissä ohjaustilanteissa opiskelijat ovat siten tavallaan kuulolla sen suhteen, mitä heiltä harjoittelussa oikeastaan odotetaan ja minkälaisia raameja heille ollaan antamassa tietyn opettajan luokassa tapahtuvaan harjoitteluun nähden.

Neljän hengen pienryhmä on kokoontunut ohjaavan luokanopettajansa kanssa harjoittelua ennen järjestettävään pienryhmäohjaukseen. Tilanteen alussa opettaja jakaa harjoittelijoille lukujärjestykset, näyttää heille luokkakuvan sekä esittelee itsensä.

Tämän jälkeen opettaja alkaa puhua luokkansa opetussisällöistä harjoittelun aikana. Opettaja tuntuu suunnitelleen tältä osin harjoittelusisällöt melko valmiiksi. Hän kertoo, miten tällä hetkellä opetuksen keskusaiheena on vielä uskonto. Ensi viikolla puolestaan painopiste muuttuisi maantietoon, jossa jakson aihe tulisi olemaan ihmisen toiminta elinkeinoelämässä. Opettaja toteaa, että tämä aihealue jatkuisi varmaankin sen ajan, mitä harjoittelu kestää. Opettaja avaa oppikirjan ja osoittaa, miten kirjassa puhutaan mm. metsistä, maataloudesta, teollisuudesta ja energiankulutuksesta. Kaikissa näissä asioissa on opettajan mukaan ympäristönsuojelu punaisena lankana. Siten elinkeinoteemaan liittyen kirjasta on löydettävissä neljä viikon jaksoa, joten jokaiselle harjoittelijalle on oma jaksonsa.

Harjoittelujakson aikaan sijoittuu myös hiljainen viikko. Kun päättöharjoittelu I:een liittyy kullakin harjoittelijalla yhden kokopäivän opetuksesta vastaaminen, esittää opettaja, että nämä opetuspäivät voisivat saada teemansa juuri hiljaisesta viikosta. Perjantaina voi aiheena olla hänen mukaansa palmusunnuntai, maanantaina kiiristorstai, tiistaina ristinkuolema ja keskiviikkona ylösnousemus.

Opettaja toteaa, että viiden viikon pääaiheet olisikin jo tässä. "Tuntuuko mielekkäältä vai mietittekö uusiksi?", kysyy opettaja harjoittelijoilta. "Kyllä ihan", "aivan sama", myötäilevät harjoittelijat ohjaajansa linjauksia. Yksi opiskelijoista pysyy vaiti.

Tämän jälkeen opettaja ja opiskelijat alkavat keskustella enemmän muista aiheista, mm. käsitöistä, kuvaamataidosta, musiikista ja äidinkielestä, esitellen missä vaiheessa luokka on menossa. Samalla keskustelu vapautuu enemmän. Äidinkielen osalta ohjaaja antaa ymmärtää, että mielellään oppikirjaa tulisi käyttää opetuksen pohjana, sillä käytössä on uusi kirja, jota on haluttu kokeille, miten se toimii. Opiskelijat tekevät näiden alueiden osalta ohjauksen lopussa keskinäistä työnjakoaan.

"Minä mielellään opettaisin äidinkieltä."

"Me ei, koska meillä oli jo viime harjoittelussa, me otettaisiin mieluummin jostain muuta."

"Mäkin opettaisin mielelläni, koska mulla ei ole vielä ollut."

"Sullekin riittää kahden viikon osuus, molemmille tulee kymmenen tuntia äidinkieltä." (*Harjoittelujakson lähtötilanteen hahmottamista, tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1992*)

Tulkintani edellä kuvatusta ohjaustilanteesta on se, että periaatteellisesta vapaudesta huolimatta ("Tuntuuko mielekkäältä vai mietittekö uusiksi?") ohjaava luokanopettaja tulee linjanneeksi suhteellisen pitkälle harjoittelijoiden toimintamahdollisuuksia sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti. Harjoittelun sisältöalueet oli mietitty etukäteen, samoin itseasiassa niin äidinkielen kuin teeman "ihmisen toiminta elinkeinoelämässä" osalta annettiin ymmärtää, että olisi suotavaa pitäytyä kirjan logiikan mukaan etenevässä opetuksessa. Ohjauksen myötä harjoittelun lähtökohdat ovat siten täsmentyneet, mutta samalla myös opiskelijoiden toimintavapaus on kaventunut.

Opiskelijat puolestaan ovat etenkin tilanteen alkuvaiheessa selvästi odotelevalla kannalla, odottaen millaisia ohjeita he ovat saamassa. (Eli goffmanilaisittain: "Mitä täällä oikein on tekeillä?") Opettajien määrittäessä ohjauksensa alussa opetuksen sisältöjä harjoittelijat eivät juuri osallistu keskusteluun, vaan myötäilevät suhteellisen varovaisesti (mitä ei välttämättä tule tulkita myötmielisyyden merkiksi) ohjaajansa linjauksia. Opiskelijat välttelevät siten ottamasta kantaa asiaan, joka vaikuttaa heidän ja ohjaajansa väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Keskusteltaessa oppilaista tai harjoittelijoiden keskinäisestä työnjaosta – ja keskustelun samalla edetessä vaarattomammille alueille, pois harjoittelijoiden ja ohjaajan keskinäiseltä valta-akselilta – harjoittelijat sen sijaan intoutuvat intensiivisempään keskusteluun.

Esimerkki kuvastaa miten alkuvaiheiden ohjaustilanteissa opiskelijat pyrkivät tekemään eräänlaista tilanteentulkintaa siitä, mikä kyseisen luokanopettajan luokassa on mahdollista.³ Silloinkin kun ohjaus alkaa rajoittaa opiskelijoiden toimintavapautta, tähän pyritään kuitenkin sopeutumaan. Opiskelijoilla on siten halua tulkita epävarmoissa tilanteissa omien toimintamahdollisuuksiensa rajat. He pyrkivät tunnistamaan ne mahdollisuudet, joiden puitteissa tietyssä itselle oudossa luokassa ja tietyn ohjaajan ohjauksessa voi toimia ja mikä taas ei ole kyseisessä tilanteessa mahdollista.

Kuten Niemi (1990) on esittänyt, reflektointi edellyttää sekä ajattelun että myös jonkin asteista kokeilun vapautta. Tässä suhteessa hän näkee myös kouluttavien ja kouluttajien välisten valtasuhteiden olevan merkittävässä asemassa;

³ Todettakoon, että myös ohjaajien voi katsoa määrittävän uusien harjoittelijoidensa kanssa ohjaukseen liittyvän vuorovaikutuksen puitteita. (Millaisia harjoittelijoita nämä kyseiset opiskelijat ovat, millaista yhteistyötä heidän kanssaan voi harjoittaa, millaista ohjausta heidän voi olettaa tarvitsevan.) Siten myös ohjaajien voi katsoa etsivän ohjaussuhteen muotoa ohjauksen alkuvaiheissa. Tämänkaltaisiin näkökohtiin tässä tutkimuksessa ei juuri kiinnitetä huomiota tarkastelunäkökulman ollessa lähinnä opiskelijakeskeinen.

mitä alisteisempi suhde on, sitä vähäisempää avoin uuden etsiminen voi olla. Niemi tähdentääkin, että vaikka opettajaksi opiskelija tarvitseekin ohjausta, tulisi sen ohjata autonomiaan, ei jäljittelyyn ja riippuvuuteen.

Todettakoon, että on tietysti vaikea sanoa, missä menee liian täsmällisen ohjauksen ja ohjausvelvollisuuden laiminlyönnin väliset rajat. Yhtäältä ohjaavalla opettajalla on omat velvollisuutensa myös harjoitteluluokkaa kohtaan. Luokka ei ole olemassa pelkästään harjoittelua varten, vaan luokan opetuksen tulee edetä harjoittelun jälkeenkin. Siten harjoittelujaksojen pitää mielekkäällä tavalla liittyä harjoitteluluokan koko lukuvuoden opetusohjelmaan. Luokalla kun oma elämänä harjoittelun ulkopuolellakin. Toisaalta taas myös harjoittelijoita olisi tuettava heidän opettajaksi kasvussaan ja mahdollistaa heidän opetusnäkemyksensä kehittyminen.

Olemme jälleen opiskelijoiden kanssa istumassa Instituutin kahviossa, jonne he ovat tulleet *Koskelan harjoittelukoulusta*. Pöydässäni istuvat kaksi opiskelijaa ovat ärtyneitä erityisesti sen suhteen, millaista ohjausta he ovat saaneet opetuksen suunnitteluun. Opiskelijoista toinen toteaa, että mikään ei harjoittelussa voi muuttua, ennen kuin *Koskelan* opettajat muuttuvat.

"Tuo oli kyllä hyvin sanottu, mitä X sanoi", vahvistaa myös toinen opiskelijoista kantansa. "Kyllä se näyttää niin olevan, että oppikirjat on se opetussuunnitelma", jatkaa vielä toinen opiskelijoista. Todetessani, että kai ohjauksen luonne tältä osin lienee kuitenkin kiinni myös yksittäisistä opettajista (eikä siitä että kyseessä on *Koskela*), opiskelijat myöntävät, että "kyllä kai se riippuu vähän opettajasta." (*Ärtymys ohjaukseen, tutkimuspäiväkirja, alunperin tutkijan nopeasti pienelle tarralapulle kirjoittama kommentti, maaliskuu 1992*)

Etenkin ohjaajan ja opiskelijan kasvatusnäkemysten poiketessa selkeästi toisistaan, harjoittelu saatetaan kokea epämieliseksi. Opiskelijat ryhtyvät toteuttamaan harjoittelua siltä perustalta, kuin olettavat, että kyseisen ohjaavan opettajan luokassa harjoittelua tulee toteuttaa. Eräät harjoitteluunsa tyytyväisetkin opiskelijat tiedostivat tämänsuuntaisen mahdollisuuden olemassaolon. He arvioivat, että toisenlaisissa olosuhteissa heidän olisi tullut sopeutua tiukempiin raameihin. Kun harjoittelun ohjaus oli koettu inhimilliseksi, sai ohjaus kiitosta.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Minulle sattui "jalat maassa" olevat harjoittelua ohjaavat opettajat. Harjoittelujaksoilla ei tarvinnut toteuttaa mitään turhia "kotkotuksia", eikä opetukseen oltu vaatimassa mitään erityistä... Todella järkevää ja inhimillistä suhtautumista sain kokea harjoitteluluokissani. (*Opiskelija 23, ikä 31–35 v., luokanopettajana alle vuosi*)

Kun harjoittelijaa nuhdellaan tunnin kuluessa eli harhautusmentaliteetin tukeminen suoranaisten opetustilanteeseen puuttuvien aktien avulla

Siinä kun varsinaisen ohjauksen yhteydessä kyse saattaa olla tiettyjen linjausten hahmottamisesta, joita opiskelijoiden toivotaan ottavan huomioon, saattaa ohjaus saada myös radikaalimpia muotoja, jossa erilaisten opetusnäkemysten lisäksi selvemmin tulee esille myös ohjaajan ja opiskelijan valtasuhteet ja auktoriteettiaseman osoittaminen. Tämä saattaa ilmetä esimerkiksi siten, että ohjaaja puuttuu opetustilanteiden kulkuun osoittaen samalla opiskelijalle ja myös oppilaille oman valta-asemansa suhteessa opiskelijaan ja opetustilanteeseen.

Eräs opiskelijoista on pitänyt kuudennelle luokalle historiaa. Opetusta on lisäksi seuraamassa myös ohjaava opettaja, lehtori sekä pari harjoittelijaa. Tunnin alussa oppilailta kuulustellaan edellisen historian tunnin sisältö, joka on koskenut Kiinan uskontoja. Opiskelija sopii, että oppilaat voivat kysellä läksyn toisiltaan. Niinpä oppilaat tekevät vuoronperään toisilleen kysymyksiä oppikirjaa hyväksikäyttäen.

"Kuka oli kungfutselaisuuden oppi-isä?"

"Minkälaista uskonnollisuutta taolaisuus ilmensi?"

"Mitkä kolme uskontoa ovat keskeisiä Kiinassa nykypäivänäkin?"

Läksyjen kuulustelun jälkeen harjoittelija etenee uuden asian opetuksen. Tarkoituksena on tarkastella kiinalaisia keksintöjä ryhmätöiden avulla. Kunkin ryhmän tulee perehtyä johonkin kiinalaiseen keksintöön, esimerkiksi kirjapainoon, kompassiin tai valurautaan ryhmälle annettujen tehtävien mukaisesti. Ryhmät työskentelevätkin ahkerasti ja keskustelevat äänekkäästi keskenään.

Oppilaat käyvät välitunnilla, jolta tullessa esitellään ryhmätöiden antia toisillekin. Ryhmätöiden purku tuntuu olevan lähinnä sitä, että kukin oppilas lukee vuorollaan sen, mitä ryhmä on saanut asiasta kalvolle kirjattua. Niinpä harjoittelija aina täydentää ryhmien esitystä kertoen keksinnöistä luokalle hieman enemmänkin.

Ryhmätöet ovat pian käsitelty ja opiskelijalle on jäänyt odotettua enemmän aikaa tunnin loppuun. Opiskelija päättää, että nyt tehtäisiin loppuun oppimistehtävä, joka toiselta opiskelijalta oli jäänyt omalla tunnilla hieman kesken. Oppilaat kaivavat kyseisen tehtävän esiin pulpetistaan tai laukuistaan ja alkavat tekemään tehtävää. Tuntia tarkkaillut lehtori menee ryhmien luo katsomaan, mistä on oikein kyse.

Tällä välin ohjaava luokanopettaja on mennyt harjoittelijan luo luokan keskelle ja puhuttelee tätä moittivan oloisena läksyjen teettämisestä ja kuulustelukäytännöstä. Palaute sinänsä saattaa olla asiallistakin, mutta silti tällainen palaute ei liene aiheellista koko luokan kuullen. Sinänsä opettaja kyllä näyttää hoitavan ohjaustehtäväänsä tietyllä intensiteetillä. (*Ohjausta oppitunnin kuluessa, tutkimuspäiväkirja, helmikuu 1992*)

Edeltävässä esimerkissä on nähdäkseni olennaista ohjaajan puuttuminen opiskelijan opetukseen tunnin kuluessa. Sikäli esimerkki ei ole radikaali, että ohjaaja ei esimerkiksi keskeyttänyt harjoittelijan opetusta, jota eräiden opiskelijoiden mukaan sitäkin oli kuitenkin ilmennyt. Tähän opiskelijat suhtautuivat kriittisesti ja heistä tuntui, että ohjaajat tavallaan ottivat epäoikeutetusti "näyttämön" haltuunsa harjoittelijoiden sijasta.

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 10)

Muutaman kerran opettaja puuttui tilanteeseen vaikka tilanne ei sitä vaatinut ⇒ tunsin itsensä todella typeräksi (*Opiskelija 19, ikä 26–30, ei luokanopettajakokemusta*)

Mitä mielipiteitä sinulla on luokanopettajilta saamastasi opetusharjoittelun ohjauksesta? Millaista ohjaus sinun osaltasi oli parhaimmillaan / pahimmillaan? (Opiskelijakysely kontaktiopetusvaiheen lopussa, kysymys 12)

Pahimmillaan oli silloin kun opettaja puuttui tunnin lopussa asiaan ja kertasi vielä juuri sanomani asiat eli siis otti ohjat käsiinsä. Sekä kun ryhmällemme suorastaan suututtiin tuntien pitämisaikataulusta. (*Opiskelija 19, ikä 26–30, ei luokanopettajakokemusta*)

Voisikin sanoa, että tilanteessa, jossa ohjaaja on puuttunut opetustilanteen kulkuun, on myös harjoittelutilanteen kehystämisessä tapahtunut muutoksia niin harjoittelijoiden, ohjaajan kuin oppilaidenkin kannalta. Tavanomaiselle harjoittelutilanteelle on tyypillistä, että opetustilanteen toteuttamisesta vastaa harjoittelija yhdessä luokkansa kanssa ja ohjaajille kuuluu lähinnä sivustakatsojan rooli. Opetustilanteen kuluessa esimerkiksi ohjaavat opettajat voivat olla vain vihjauksenomaisen palautteen antajia, sen sijaan suora puuttuminen opettaja-opiskelijan toimintaan rikkoo "normaalin" opetustilanteen kehyyksen. (Varsinai-

nen ohjaushan tulee yleensä hallitsevammaksi ohjauskeskusteluissa ennen tai jälkeen varsinaisen opetustilanteen.)

Ohjaajien suhteen on edellämämainitun kaltaisissa tilanteissa kuitenkin tapahtunut Goffmanin (1986, 358–359) käsittein ilmaistuna eräänlainen kehyyksen ulkopuolelta sen sisään tapahtuva kontrollin menetys (flooding in), joka muuttaa selkeästi osallisina olevien keskinäisiä suhteita. Opetusharjoittelussa ohjaavien opettajien puuttuminen tilanteen kulkuun rikkoo harjoittelunäytännön idean siitä, että toisaalta läsnä ovat opetustilanteesta vastuussa olevat esittäjät (harjoittelija ja luokan oppilaat), toisaalta passiivisen roolin omaavat tarkkailijat (ohjaavat lehtorit ja luokanopettajat), joiden tehtävänä on lähinnä ulkopuolisena seurata opetuksen kulkua ohjaustyönsä näkökulmasta.

Kun ohjaajalle periaatteessa on kuulunut opetustilanteessa eräänlainen ulkopuolisen tarkkailijan rooli, on hän tilanteen edetessä syöksynyt mukaan opetustilanteeseen, ottaen esimerkiksi opetus- tai ohjausvastuun itselleen. Samalla harjoittelijan rooli on muuntunut opetuksesta vastuullisesta opettajasta ohjattavaksi tai mahdollisesti opetusta ulkopuolelta seuraavan noviisin rooliksi. Oppilaat puolestaan huomaavat, että opetustilanteen sijasta kyse onkin harjoittelijan ohjaustilanteesta tai että heitä alunperin opettaneen harjoittelijan sijasta heitä opettaakin heidän ohjaava opettajansa. Jälkimmäisessä tilanteessa samalla itseasiassa alkuperäinen opetuksen primarikehys hallitsee näyttämöä harjoittelukehyyksen sijasta. Samalla ohjaaja tulee osoittaneeksi, kenellä luokkahuoneessa on viime kädessä valta harjoittelutilanteessa.

Näiden kriittisten painotusten jälkeen voidaan tietysti todeta ohjaavalla opettajalla olevan viime kädessä vastuu harjoitteluluokasta, mikä vastuu jatkuu myös harjoittelujaksojen päätyttyä. Kun perustana pidetään luokan ja lasten parasta, niin tässä suhteessa ohjaavalla opettajalla lieneekin toisinaan oikeus ja myös velvollisuus puuttua ohjattaviensa toimintaan.

Toisaalta harhautuksen perustana on tulkintani mukaan ollut suuressa määrin opetusta koskevat erilaiset näkemykset. Niin ohjaajilla kuin ohjattavillakin on omat ideaalikäsityksensä opetustoiminnan luonteesta ja ongelmat syntyvät, kun opiskelijoiden oletetaan omaksuvan samansuuntaisia näkemyksiä ohjaajan kanssa (vrt. mestari-kisälli -ajattelu). Kun opiskelija huomaa näkemysten poikkeavan tarpeeksi toisistaan, on ohjaussuhde menettänyt perustansa opiskelijan arvioidessa keskusteluyhteyden käyneen enemmänkin muodollisuudeksi. Samalla on syntynyt myös harhautuksen perusta, jossa opiskelijat toteuttavat opetusta, jota he eivät kaikin osin olisi itse valmiita toteuttamaan, mutta jota harjoitetaan järjestelmästä selviytymisen takia.

Kärjistäen voidaan tällöin kysyä, saavatko opiskelijat tässä tilanteessa ohjausta väärin perustein. Ainakin ohjauksen hedelmällisyyttä ja harjoittelukemusten kehittävää luonnetta voidaan epäillä, mikäli harjoittelun aikana pidettyt opetustuokit ovat perustuneet harhauttavaan näytökseen. Näytökseen, jonka kaltaisesta opetuksesta ollaan tunnin jälkeen valmiita luopumaan.⁴

⁴ Toinen raporttikäsikirjoitukseni lukeneista opiskelijoista luonnehti omaa syventävän harjoittelun ohjaussuhdettaan vastaavalla tavalla: "Itsessäni huomasin suhteessa *ohjaavaan luokanopettajaan* juuri tutkimuksessa esiteltyä käyttäytymistä, jossa harjoittelija alkaa harjoitella niin kuin odottaa ohjaavan opettajan haluavan. Ylleen suupaisi tunteja pitäessään erään sortin kaavun, jota ei varmasti viety ulos luokkahuoneesta." (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997*)

Myös lehtoreiden viestit saattoivat rohkaista harhautuksiin

Keskustelin erään opiskelijan kanssa kahvipöydässä tämän harjoittelutunnelmista. Opiskelija toteaa, että hänen mielestään on ristiriitaista, että lehtoreiden antamassa ohjauksessa toisaalta korostetaan selkeästi sitä, että suunnitelmat laaditaan itseä ja luokan oppilaita varten. Sitten kuitenkin ohjauksen yhteydessä hänen mukaansa vaaditaan muutoksia sinne ja tänne ja suunnitelmakaavakkeet tulee monistaa uudelleen. "Luulisi riittävän, että muutokset merkitsisi papereihin vaikka kynällä", arvioi opiskelija tuotuneena saamaansa ohjausta. (*Keskustelu harjoittelun suunnittelukäytännöistä, tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)⁵

Tuli ruokailun yhteydessä taas puhetta varjosuunnitelmista. Keskustelun yhteydessä kaksi opiskelijaa kertoi myös pitäneensä rinnakkaisia "varjosuunnitelmia". Kysyessäni, että miksi he ovat näin tehneet, toteavat opiskelijat ensin lakonisesti että "kaikkihan niitä ovat tehneet".

Asiaa pidemmälle pohtiessaan opiskelijat esittivät kaksi perustetta syntyneelle suunnittelukäytännölle. Ensinnäkin he arvelivat varjosuunnitelman laatimisen johduneen siitä, että he olivat itse vielä niin "vihreitä", eikä heillä ollut kokemusta suunnittelusta. Tältä osin "varjosuunnittelu" antoi itselle jonkinlaista varmuutta.

Toisaalta toinen opiskelijoista arveli toisen opiskelijan myötäillessä, että varjosuunnittelun kehittymiseen vaikutti se tapa, millä koulutuksen lehtori oli tuntisuunnitelman laatimisprosessin aikana esitellyt. Opiskelijan mukaan suunnittelua esiteltäessä "korostui jotenkin se muodollinen puoli ja kaavake". Todetessani, että ilmeisesti kaavaketta ei ollut kuitenkaan pakko käyttää, opiskelija myöntää tämän, mutta toisaalta toteaa, että se muodollinen puoli jäi kuitenkin ohjauksesta päällimmäisenä mieleen. (*Keskustelu varjosuunnittelusta, tutkimuspäiväkirja, kesäkuu 1992*)

Ohjaavien luokanopettajien merkitystä voidaan pitää keskeisenä harjoittelun onnistumisen ja toisaalta myös harjoitteluun liittyvien ongelmien kannalta. Kuten esimerkit osoittavat, toisinaan opiskelijat olivat nähneet myös lehtoreiden tuoneen ohjauksessaan esille piirteitä, joiden myötä korostui tietty muodollisuuksien vaade. Samalla tällä saattoi olla oma merkityksensä esimerkiksi varjosuunnittelukäytäntöjen syntyymiseen.

Varsinaisen käytännön opetustyön suhteen ohjauksen painopiste oli sen sijaan enemmänkin luokanopettajien vastuulla. Tosin lehtoritkin kävivät seuraamassa opetusta ja vastasivat osaltaan harjoittelun numeroarvioinnista. Lehtoreiden ohjaus saattoi tästä syystä saada harjoittelijoiden silmissä toisinaan oman numeroarviointipainotteisen leimansa, jolla on aiemmin kuvatulla tavalla ollut oma merkityksensä harhauttavien näytösten syntyymisessä.

Kun edellä on esitetty ohjauksella olevan oma merkityksensä kuvatunkaltaisten esityksellisten ja harhauttavien tulkintakehysten muodostumiseen, voidaan todeta, että ohjaajan näkökulmasta keskeisenä pyrkimyksenä on auttaa harjoittelijaa hänen ammattitaitonsa ja ammatillisten näkemystensä kehittämisessä. Tässä suhteessa ohjauksen vilpittömyyttä ei liene syytä kyseenalaistaa. Vaikka harjoittelija voi kokea ohjauksen toisinaan omia toimintamahdollisuuksiaan rajoittavaksi ja autonomiaansa kahlitsevaksi, ohjaajan kannalta toiminta puolestaan omaa oman rationaalisuutensa ja ammatillisen kehittymisen tukemiseen tähtäävät perusteensa. Mikäli harhautuksen tulkintakehys tulee opiskelijalla hallitsevaksi, voidaan kuitenkin ajatella, että nämä professionaalisen

⁵ Opiskelijan esittämään tiukkasävyiseen kritiikkiin lienee osasyynä se, että opiskelija oli tullut kahvioon lähes suoraan ohjaustilanteesta. Tässä suhteessa kriittinen kommentti voitaneen osittain laittaa myös kyseisellä hetkellä vallinneen ärsyyntyneisyyden tiliin. Myöhemmin asiasta keskusteltaessa näkemykset olisivat luultavasti olleet pidättyvämpiä.

kehittymisen tukemiseen tähtäävät ohjaustoimenpiteet ja toisaalta harjoittelijan toiminta opetusharjoittelun aikana eivät kohtaa toisiaan.

10.3 Opiskelijoiden omat tulkinnat ja epävarmuus harhautusten perustana

Harhautusten synnyn perusteita arvioitaessa voidaan ottaa huomioon myös se, että eräät opiskelijoista omaavat vielä suhteellisen vähäisen opettajankokemuksen ja ovat myös epävarmempia erilaisten koulun käytäntöjen tai opetuksen suunnittelun suhteen. Kuten eräs opiskelijoista arvioi, harjoittelusta saattaa tällöin tulla ylisuunniteltua. Tämä ylisuunnittelu ei perustu siten esimerkiksi saatuun ohjaukseen, vaan opiskelijoiden omiin tulkintoihin ja arvioihin siitä, millaisten suunnitelmien avulla opetustyötä tulisi harjoittelussa toteuttaa.

Tossa äsken tuli, että jotenkin sillon alussa teki [opintotehtäviä] innokkaammin. Niin muuttuaks se systeemi sitten tässä vuoden kuluttua? Väsykö niihin?

No ... en mä itte väsyny kauheesti. ... mut kyllä ihmiset väsy aivan selvästi ... Mä muistan, että sillon kun tehtiin näien opintoarjoitteluparien kanssa sitä tehtävää, niin mä niille sanoin, että kun te ootte muutaman vuoden töissä niin ette te enää ni tällä tavalla välttämäti. ... Te ette tällä intensiteetillä mieltis yksittäistä sanaa, että miten se on -, vaan että näkisitte niinku kokonaisuuden siitä. Niin sit kävi, kevät-puolella, että ne niinku - ei välttämätti menny siihen, että tehtävät hutastais. (*Hmm-mm.*) Mutta ei niinku niinkään että, että niitä sanatarkasti mietitään, vaan että mikä siinä olennaista? ... nää opintoharjoittelemiset, jossa ... yhtä tuntia saatetaan suunnitella kymmenen tuntia, alitajunnassa yheksän ja kaks paperilla ja jotain semmosta. Mutta normaalilyössä ollessa niin se on niinku semmonen ... hahmo se päivä. Siin on joku punanen lanka ja siin on jotkut tietyt asiat ja silti se ei oo kynnyksellä suunnittelua. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 34, ikä 31–35 v., luokanopettajana 5–10 v.*)

Kuten seuraavan esimerkin opiskelija tuo esille, vieraalla koululla ei välttämättä uskalleta kokeilla uudenlaisia ratkaisuja, vaikka se ehkä olisikin mahdollista, vaan oman arkuuden vuoksi sopeudutaan siihen mikä on tavanomaista ja entuudestaan tuttua.

Harjoittelu ei ole tähän mennessä suuria henkisiä mullistuksia minulle aiheuttanut. Toisaalta itseäni inhottaa se tavanomaisuus mihin oppituntieni pidossa sorruin. Vaikkakin meitä kehoitettiin rohkeasti kokeilemaan uutta, niin pelkään silti, että olen jo liian urautunut. Jotain minun pitäisi tehdä ja äkkiä sittenkin. Olen asiaa kyllä paljon pohtinut ja huomaan, että minua vaivaa arkuus. Ei suinkaan arkuus kokeilla uutta, vaan arkuus kokeilla uutta ns. vieraassa koulussa. Jotenkin on kuitenkin helpompi vetää tunti "perinteisesti" kuin alkaa soveltaa jotain hurjaa ja huisia. Syynä on tietysti sekin, että on jotenkin hankalaa mennä vieraalle koululle. Kun kuitenkin on vierasilla. Oma opettaja tuntee luokkansa reagointitavat yms. jutut paljon paremmin. Toisaalta pitäisi ajatella: SO WHAT, vaikka meneekin pieleen. Ei kai siitä kuitenkaan rangaista. *Opintoharjoittelukoulu* on kyllä mahdollottoman mukava paikka. (*Opintoharjoittelupäiväkirja, opiskelija 4, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Oma epävarmuus saattaa olla myös sopeutumisen ja harhautusten perustana. Voisi sanoa, että eräät opiskelijat myös yliherkistyvät tulkitsemaan sitä, mikä olisi ohjaajien mielestä suotavaa tai toivottavaa (vrt. McDermott, Gormley, Rotenberg & Hammer 1995). Siten saadun ohjauksen tai luokan olosuhteiden

ohella myös opiskelijoiden tilanteesta tekemät enemmän tai vähemmän oikeutetut tulkinnat ovat ohjaamassa heidän toimintaansa. Kyse ei ole ainoastaan siitä, mitä opiskelijoilta harjoittelijoina on vaadittu, vaan myös siitä, miten he ovat asian ymmärtäneet. Siten myös harhautuksia ja varjosuunnittelua koskevat ratkaisut syntyvät omien tulkintojen, epävarmuuden ja olettamusten kautta.

Eräät opiskelijoista toivat esimerkiksi esille, että he olivat harjoittaneet varjosuunnittelukäytäntöä harjoittelun alkuvaiheissa kokemansa epävarmuuden takia (ks. esimerkit myöhemmin). Kun harjoitteluun liittyvien suunnittelukäytäntöjen luonteesta ei oltu varmoja, linjoja suunnittelutyölle etsittiin koulutuksen edellyttämille suunnittelutehtäville rinnakkaisten käytäntöjen kautta.

Aiemmin on todettu, että harjoittelijat saattavat opetusharjoittelun yhteydessä toimia tietyn harhauttavan kehityksen pohjalta, jolloin harjoittelua arvioiville luokanopettajille pyritään antamaan tietty mielikuva omasta opetustyön hoidosta, vastoin harjoittelijoiden todellisia näkemyksiä. Harjoittelijat eivät toimi harjoittelussa pelkästään, kuten he itse haluaisivat toimia. He toimivat myös kuten olettavat, että heidän odotetaan toimivan. Opiskelijat eivät toimi ainoastaan omien sisäisten tavoitteidensa pohjalta, vaan he myös tulkitsevat tilannetta, jossa heidän tulee toimia. Samalla he toimivat käsitysten pohjalta, jotka ovat enemmän tai vähemmän todenperäisiä.

Kun siis toimitaan olettamusten varassa, on aina mahdollista, että oletamus ei olekaan oikea, vaan olettamusten perusta on vääristynyt. Kuten Goffman (1986, 308–317) on tuonut esiin, yksilö voi kehystää tilanteen väärin eli kehukseen asettautumiseen liittyä epäonnistumisen mahdollisuus (misframing). Taustalla voi hänen mukaansa olla tietty epävarmuus ja epätietoisuus ja tähän liittyen tietyt epäonnistuneet ratkaisut.

Silloin kun opiskelijan tulkinnat ovat harjoitteluolosuhteiden osalta vinoutuneita, alkaa harjoittelu muistuttaa entistä enemmän farssia, jossa toiminta omaa hyvin vähän rationaalisia piirteitä. Esimerkiksi opiskelijan olettaessa, että tietty ohjaava opettaja pitää pikemminkin opettajakeskeisestä kuin oppilakeskeisestä opetuksesta, harjoittelija ei välttämättä olekaan tulkinnut tilannetta oikein. Kun opiskelijat harjoittelussaan harhauttavat ohjaajiaan ja esittävät heille näytöksen, tapahtuu tämä harhautus toisinaan paradoksaalisesti väärin perustein. Harhautukset perustuvat siten väärinkäsityksiin. Sama paradoksaalisuus etenee harjoittelijoiden saamaan palautteeseen, ohjaajien mahdollisesti kritisoidessa harjoittelijoita vaikkapa liian opettajakeskeisestä lähestymistavasta, jota opiskelijat eivät todellisuudessa kuitenkaan itsekään allekirjoita. Ja saamaansa ohjausta opiskelijat eivät luultavasti ole kuitenkaan välttämättä kovin otollisella mielellä ottamassa vastaan, koska ovat jo ennalta tulkinneet tilanteen epämieliseksi näytökseksi. Opiskelijat ovat harhauttaneet itsensä harhateille ja voisi sanoa niinkin, että opiskelijat ovat "itseohjautuvasti" ajaneet itsensä harhaan. Näin harjoittelijoista saattaa tulla oman harhautuksensa uhreja.

11 HARHAUTTAVIEN KEHYSTEN MURTUMINEN JA KEHYSTEN SELKIYTYMINEN

Harjoittelussa opiskelijat näyttävät toimivan siis useammalla tulkinnan tasolla. Toisaalta ei liene syytä epäillä, etteivätkö opiskelijat jossain mielessä aina ole harjoittelutilanteessa mukana myös omalla persoonallaan ja aitojen pyrkimysten siivittämänä. Toisaalta edellä on tuotu esille harjoitteluun liittyvä harhauttava tilanteen kehystäminen, joista ohjaajat pysyvät usein epätietoisina. Toisinaan nämä kehykset tulevat julkisuuteen myös ohjaajien nähtäville.

Eräs opiskelijoista on pitänyt liikuntatunnin palloilusta ja olemme nyt kokoontuneet yhteiseen palaveriin tunnin jälkeen. Alustunnin palautekeskustelussa on läsnä harjoittelijan lisäksi ohjaava luokanopettaja, koulutuksen lehtori sekä viisi opiskelijaa. Palaverin aluksi läsnäolijat kommentoivat yleensä liikuntatunnin kulkua ja opetuksessa tehtyjä ratkaisuja.

Loppupuolella keskustelu kääntyy uuteen suuntaan. Ohjaava luokanopettaja kysyy harjoittelijalta, oliko tunnilla paljon sellaisia juttuja, joita tämä oli tehnyt pelkästään sen takia, että kyseessä oli alustunti vai olisiko opiskelija toteuttanut tunnin samalla tavoin muutenkin.

- Jos ihan suoraan sanotaan, niin otin tunnilla esimerkiksi lapsen rivistä tekemään esimerkkisuoritusta, se oli ihan tahallinen temppu, vastaa harjoittelija.
- Mentiinkö me lankaan, kysyy opettaja vielä.
- Kyllä, osittain, toteaa harjoittelija.

Lehtori pohtii, että mikäli kyse olisi normaalisti valmistellusta tunnista, saatettaisiin tehdä paljon parempiakin ratkaisuja, tarkoitusta varten valmistellusta tunnista saattaa tulla jäykkä. Tarkoituksena ei myöskään ole, että tunnille tultaisiin etsimään virheitä. Tähän tunnin pitänyt harjoittelija toteaa, että valitettavasti tältä kuitenkin näyttää.

Palaverin päätyttyä jään vielä keskustelemaan tunnin pitäneen harjoittelijan ja ohjaavan luokanopettajan kanssa. Harjoittelija esittää edelleen omaa kritiikkiään alustunteihin liittyvää ohjausta ja arviointia kohtaan. Kysyessäni opiskelijalta, eikö alustunteihin liittyvällä ohjauksella voisi olla myös jotain annettavaa, vastaa harjoittelija, että painopisteen tulisi kuitenkin olla enemmän itsearviointinissa. Opiskelijat tulisi hänen mukaansa laittaa enemmän itse arvioimaan omaa toimintaansa ja tuntemuksiaan. Muut voisivat puolestaan arvioida, miten itse toteuttaisivat tunnin tai mitä virikkeitä he voisivat saada. Nyt keskustelutilanteissa osoitetaan opiskelijan

mielestä lähinnä toiselle, miten huonosti tällä menee. Täytyy saada tavallaan nokkia toista, arvioi harjoittelija. (*Tunnin näytösluonteisuuden myöntäminen, tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991*)

Edellä kuvatussa tapauksessa lähinnä alustunteihin liittyvä tunnin yhteinen arviointi on saanut opiskelijan suhtautumaan tilanteeseen näytöntöluonteisesti, mikä harjoittelun jälkeisessä ohjauskeskustelussa tulee myös esiin. Ohjauskeskustelussa lehtori pyrkii tilanteen paljastuttua puolestaan korostamaan lähinnä alustuntien pedagogista merkitystä, jolloin teatraalisesta näytteillepanosta ei itse asiassa ole hyötyä. Kun ohjattava ei puolestaan miellä alustuntien ryhmäkeskusteluiden merkitystä samalla tavoin, eivät ohjaaja ja ohjattava pääse yhteisymmärrykseen.

Opiskelijoiden harjoitteluun liittyvien harhautusten paljastuminen saattaa olla ohjaajalle toisinaan suurikin yllätys, eräänlainen shokki, kuten seuraava kuvaus jossain määrin kuvastaa.

Lehtori pitää harjoitteluun liittyvän ohjaustilaisuuden koko opiskelijajoukolla. Tässä yhteydessä hän ottaa esille erikseen edelliseen harjoitteluun liittyneen keskustelua herättäneen kokemuksen.

Eräs ohjaavista luokanopettajista oli pahoittanut mielensä erään opiskelijan harjoittelukertomuksen vuoksi. Lehtorin mukaan mielen oli pahoittanut opiskelijan intuitiivisesti tuottama päiväkirjamerkintä. Ongelma asiasta muodostui lehtorin mukaan siksi, että ohjaajan kanssa ei oltu keskusteltu asiasta etukäteen ja asia tuli ohjaajalle harjoittelukertomusta lukiessa yllätyksenä. Lehtori korostaakin, että harjoittelukertomuksen tulisi olla yhdenmukainen verbaalisen vuorovaikutuksen kanssa. Asia on nyt käsitelty yhteisesti ja siitä on päästy sopuun. Kyseessä oli lehtorin mukaan lähinnä "myrskystä vesilasissa". (*Myrsky vesilasissa, tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1992*)

Itse asiassa tilanteissa myös ohjaajien ja opiskelijoiden väliset muurit ovat jossain suhteessa murtuneet ja harjoitteluun liittyvä harhautusluonne on tullut julkiseksi. Vuorovaikutussuhteiden kannalta voisi katsoa harjoittelua koskeneiden tulkintakehysten tulleen entistä paremmin molempien osapuolten tietoisuuteen.

Goffmanin käsitteiden ilmaistuna edellä kuvatuissa esimerkeissä on kyse kehyksen selkiyttämisestä (clearing the frame), mikä auttaa jäsentämään tilanteeseen liittyviä asioita uudelleen ja asettamaan ne kohdalleen. Yhtäältä kyse on oman suhteen selkiyttämisestä tiettyyn kehykseen nähden, mutta toisaalta myöskin osallistumista sellaiseen kehykseen, joka olisi selkeä kaikille siinä osallisina oleville. Goffmanin mukaan kehyksen selkeys ei tarkoita myöskään vain sitä, että kaikilla osallisilla olisi suurin piirtein oikea näkemys siitä, mitä on oikein tekeillä. Kehyksen selkeyteen liittyy myös se, että yksilöllä on jokseenkin oikea käsitys myös muiden osallisten näkemyksistä, ja siitä, mikä käsitys heillä on hänen omasta näkemyksestään. Yksilöllä ei toisin sanoen ole väärää luulottelua esim. siitä, mitä muut hänestä ja hänen näkemyksistään ajattelevat. (Goffman 1986, 338.)

Toisinaan harjoittelun tulkintakehykset selkiytyvät ohjauksen avulla

Harjoitteluun liittyvät kehykset ovat tulleet toisinaan selkeämmiksi ja samalla tavoin sekä ohjaajien että ohjattujen ymmärtäviksi myös varsinaisten ohjaus-

kertojen jälkeen. Voidaan siis puhua ohjauksen avulla tapahtuneesta kehysten selkiytymisestä. Tutkimuksen yhteydessä pari opiskelijoista toi haastattelussa esille, miten he ovat luopuneet varjosuunnittelukäytännöstä myöhemmin mm. ohjaajan kanssa käytyjen keskustelujen myötävaikutuksella.

Joidenkin muiden kanssa [on tullut keskusteltua siitä], että siinä oli tavallaan kaks suunnitelmaa: virallinen tuntisuunnitelma, joka oli koettu, että koulutus tarvitsee ja ... sitten oli tehty itelle tavallaan toinen, minkä minä aion tehdä siellä luokassa.

Siinä mielessä minä voin olla tyytyväinen niin kun tavallaan omaan kehitykseen, että mullakin oli silloin perusharjoittelussa sellainen tyyli aluksi, että mää tein sen tuntisuunnitelman ja sitten mulla oli vielä se oma lappu. Sitten minä huomasin, että tästähän ei tuu yhtään mitään. Että siitä tuli hirmu jäykkää siitä touhusta. ... Mutta nyt sitten tässä päätössä, kun mää tein sillä tavalla, että mää vapaamuotoisesti sinne kerroin tunninkulkua niin tietenkin tavoitteethan pitää aina miettiä, kuitenkin semmonen päätavoite. Niin minusta ne toteutukin paljon paremmin ne suunnitelmat.

... minkä takia sulla oli semmonen varjosuunnitelma?

No ensinnäkin tietysti se oli ihan semmosta sisäanjaa sinne ... kouluunkin. Koska se oli vieras uusi koulu ja sitten mulla oli lehtoreista ohjaavana semmonen, ... jonka kanssa minä en oo minkäänlaisessa kontaktissa ollu. ... Ja sanotaan näin, että ... silloin mää en ainakaan ... ollu niin oma itteni. Sitten myös se, että jos ajatellaan, just tämä ohjaava lehtori ohjas mua silloin, niin mitä hänkin puhuu näistä kyselevän opetuksen periaatteista omilla luennoillaan niin, sitten ne ei siellä käytännössä aina oikein piä paikkaansa. (*Opiskelijahaastattelu kontaktivaiheen lopussa, opiskelija 45, ikä 26–30 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Joku ... esitti tämmösen asian, että hän on tehny niinku kahenlaisia suunnitelmia ..., on ne viralliset paperit mitä heitetään luokanopettajille ja koulutuksen lehtoreille ja tavallaan oma sellanen pieni kirja, johon hän tekee tavallaan todellisen suunnitelman. ... Sinä et oo ... ite kokenu mitään tämmöstä? ...

Jos mää oikein nyt tarkkaan mietin, mää oon jossain vaiheessa tehny samalla lailla, että mull on ollu tää kaavake, johonka mää oon tehny näin ... ne perusasiat, mitä käsitellään ja sitten mull on ollu se oma lappu. ...

Mistä se tavallaan johtu toi?

Mun mielest se johtu siitä, että mää olin epävarma siitä, että ... mitä se koulutuksen ihminen haluaa mun te[kevän]. ... Ohjaavan lehtorin kans me keskusteltiin siitä ja lehtori sano mulle kerran, että sää voisit kyll sen saman suunnitelman antaa hänellekin, mikä mull on itellä. ... Tämä niinku [aluksi] koettiin, et on olemassa virallinen tuntisuunnitelma, ihan niinku joku sanoo. Mut kyll ... se ... lopulta meni aina vain luontevammaks se homma. ...

Se on aika jännä tommonen, ... mistä sää puhuit, että sää oletit, että on tämmönen, mikä virallisesti toimii. Mistä se syntyy semmonen mielikuva, mitä virallisesti toivotaan?

No, mää luulen, että se johtu siitä, että se tapa, millä meille esitettiin se kaavake ja sen täyttäminen. (*Hmm–mm.*) Niin must tuntuu, et se oli todella niinku tämmönen, virallinen, et sun on pakko tämmönen tehdä. Siin niinku mää tajusin, siinä [ohjaavan lehtorin] kanssa keskusteltua, että ei se sitä tarkota. Et se tarkottaa, et se on se sun tuntis siinä. ... Onneks oli semmonen tilanne ja me voitiin keskustella siitä ja se selvis, että eihän se oo niinku semmonen lappu, vaan et se on tavallaan mulle yhtä tärkeä lappu kuin se on heillekin. (*Opiskelijahaastattelu kontaktiopetusvaiheen lopussa, opiskelija 44, ikä 41–45 v., luokanopettajana 2–5 v.*)

Esimerkit kuvaavat, miten kumpikin opiskelijoista on joko oman epävarmuutensa ja/tai harjoittelun ohjauksen myötä syntyneiden väärinkäsitysten myötä toteuttanut aiemmin kuvattua varjosuunnittelukäytäntöä. Lehtorin kanssa käytyjen ohjauskeskusteluiden myötä asia on myöhemmin tullut puheeksi ja opiskelijat ovat oivaltaneet myös varsinaisen koulutukseen liittyvän suunnittelun merkityksen eri tavalla. Samalla varjosuunnitelmien tekeminen on käynyt heille tarpeettomaksi. Harjoittelua koskeneet, ilmeisestikin ainakin osittain vääristyneet, tulkinnot ovat samalla selkeytyneet.

Ohjauskeskusteluissa on siis kyetty purkamaan siitä epävarmuutta, joita opiskelijoilla harjoittelunsa osalta on. Mikäli yleisemminkin hyväksytään eräänä harjoittelussa vaikuttavana elementtinä se mahdollisuus, että opiskelijoiden toiminta saattaa perustua jossain määrin myös muilta piiloiseen harhautukseen, niin voisikin katsoa, että ohjauskeskusteluissa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota tämäntapaisten tulkintakerrostumien mahdollisuuteen. Ennen kuin harjoittelun ohjauksesta voi olla kovin suurta hyötyä, olisi ensin tarpeen tiedostaa, millä tulkinnan tasoilla harjoittelua koskevaa työtä ollaan tekemässä.

V EPILOGI

Vapaus ja kuivat leivänkannikat ovat usein ihmiselle mieluisampia kuin runsas ravinto toisen komennon alaisena.
Anders Chydenius

12 HARJOITTELUN OHJAUS EDELLYTTÄÄ OHJAUS- VUOROVAIKUTUKSEN VÄÄRISTYMIEN TIE- DOSTAMISTA

Parhaimmillaan opetusharjoittelu tukee opettajaidentiteetin kehittymistä

Opettajaksi opiskelevien on todettu teoreettisten oppisisältöjen sijasta arvostavan erityisesti opintoja, jotka liittyvät läheisesti opetukseen ja tulevaan ammatikenttään (esim. Uusikylä 1983, 36, 54–55; Lahdes 1987, 76; Määttä 1989, 210–213; Räsänen 1996, 63). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat opetusharjoittelun selkeästi myönteisenä opettajankoulutuksen elementtinä.

Useat opiskelijat toivat esiin, miten harjoittelu on ollut antamassa heille itsevarmuutta opettajan työhön ja että harjoittelu on ollut kehittämässä heidän opettajaidentiteettiään. Tutustumalla erilaisiin luokka-asteisiin, kouluihin sekä opettajiin ja heidän opetustyyliihinsä sekä itse suunnittelemalla ja toteuttamalla opetuskokonaisuuksia on saatu lisää varmuutta toimia opettajan työssä. Ohjauksen ja harjoittelukokemusten myötä pedagogisten ja esimerkiksi opetuksen suunnitteluvalmiuksien on koettu kehittyneen. Näin siitä huolimatta, että tutkimuksessa oli kyse aikuisopiskelijoista, joilla oli jo koulutukseen tullessaan takanaan kasvatusalaan liittyviä opintoja sekä opettajan kokemusta. Parhaimmillaan harjoittelu näyttää opiskelijoiden kokemusten valossa siten edistäneen opiskelijoiden käyttöteoreettista tietämystä opetustyön luonteesta.

Tässä harjoittelijan kehitys- ja oppimisprosessissa ohjauksen merkitys on keskeinen. Kuten Stephenson (1995) on esittänyt, ohjaajan tietämys kyseisestä

harjoittelukoulusta, sen oppilaista, työtavoista ja opetussuunnitelmasta on osaltaan luomassa harjoittelijoiden toimintaa tukevaa, realistista tilannekuvaa opetusharjoittelun toimintaympäristöstä. Tässäkin tutkimuksessa ohjausvuorovaikutuksen rooli näytti erittäin keskeiseltä harjoittelun onnistumisen (ja harjoittelussa tapahtuvien oppimisprosessien) kannalta.

12.1 Opetusharjoittelun tulkintakehykset harjoittelukokemusten reflektioperustan määrittäjinä

Opetusharjoittelua koskeva tilanteentulkinta vaikuttaa ohjaussuhteen luonteeseen

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta opetustyötä tarkasteleva Powell (1996) on luonnehtinut opettajan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa muovaavan keskeisesti sitä käyttöteoreettista ajattelua, jonka valossa opettaja käytännön opetustyötä koskevia ratkaisujaan tekee. Samalla tavoin myös opetusharjoittelussa, jossa parhaimmillaan on kyse harjoittelijan käyttöteoreettisen ajattelun tietoisesta kehittämisestä, *harjoittelijan opetusta koskevien ratkaisujen voi katsoa heijastavan hänen vuorovaikutustaan harjoittelun sosiaalisessa kentässä, oppilaiden ja myös harjoittelun ohjaajien kanssa.*

Tämän tutkimuksen valossa opetusharjoittelun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa näyttäisi erityisesti opiskelijan ja ohjaajan keskinäinen ohjausvuorovaikutus nousevan keskeiseen asemaan. Ohjaussuhteen ollessa opiskelijoista onnistunut he näkivät arvokkaana sen, että heillä on mahdollisuus ohjattuun harjoitteluun, jonka kuluessa he voivat keskustella ohjaajien kanssa ja saada opetustyötä koskevia neuvoja ja ohjeita. Parhaimmillaan harjoittelijat voivat siten kokea ohjaajansa harjoittelussa tapahtuvan reflektiivisen oppimisprosessinsa ohjaajaksi ja tukijaksi.

Toisaalta ohjaussuhteeseen näyttää liittyvän keskeisin tyytymättömyyden ja ongelmien lähde. Erityisesti silloin, kun opiskelijat kokivat omaavansa niukasti autonomiaa, harjoittelu saattoi saada omia piilo-opetussuunnitelmallisesti värittyneitä sävytyksiään. Mitä vähemmän opiskelijat kokivat omaavansa mahdollisuuksia omien näkökohtiensa toteuttamiseen, sitä enemmän opiskelijat näyttivät vieraantuvan luokan opetustyöstä ja sitä vähemmän harjoittelu koettiin opettavana ja kehittävänä tilanteena. Harjoittelutoimintaa suuntaamaan tulevat opetustyön ja sen harjoittelemisen ohella erilaiset esiintymiseen ja ohjaajien harhautukseen tähtäävät elementit. Samalla harjoitteluolosuhteet eivät ole enää parhaalla mahdollisella edistämässä näiden opiskelijoiden reflektiivistä suhtautumista harjoitteluun ja omia opetustyötä ohjaavia käsityksiään kohtaan.

Harjoittelujakson kuluessa harjoittelijat näyttävät tekevän siten omat tulkintansa niistä toimintaedellytyksistä, joita harjoitteluun liittyviin opetus- ja ohjaustilanteisiin liittyy. Kussakin harjoittelussa he tekevät tulkintansa siitä, millaiset ovat toiminnan kehykset juuri tässä harjoitteluluokassa ja näiden ohjaajien ohjattavana. Opiskelijat pyrkivät selvittämään, millaisissa raameissa heillä on vapaudet toimia ja millaisia näkyviä tai piiloisia toimintaa sääteleviä

sääntöjä tilanteeseen liittyy. Nämä harjoittelijoiden omaamat tulkinnat harjoittelutilanteen luonteesta ovat keskeisesti myös määrittämässä sitä, millaisena ja miten aitona oppimistilanteena opiskelijat opetusharjoittelun kokevat. Harjoittelijan omaamat tulkinnat harjoittelutilanteiden luonteesta ovat luomassa siten sitä perustaa, jolta omia opetuskäytäntöjä ja omaa käyttöteoreettista ajattelua koskevaa didaktista reflektiota voidaan opetusharjoittelun kuluessa harjoittaa.

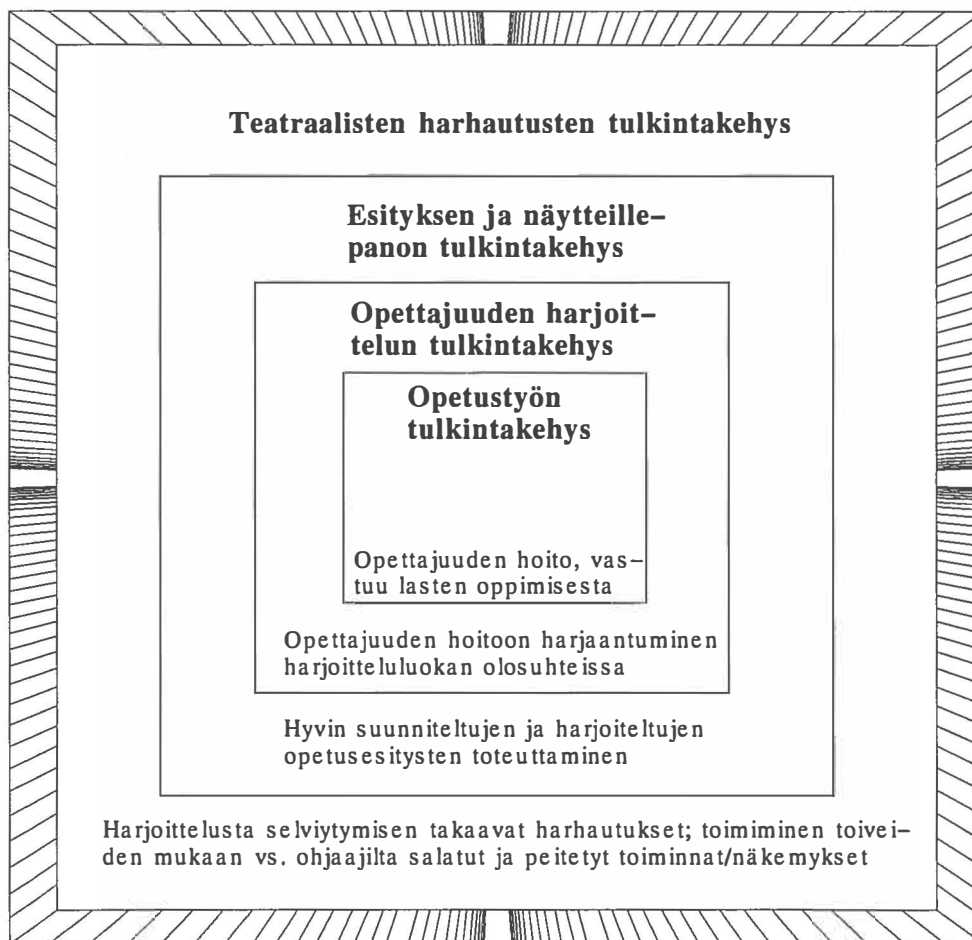
Siten harjoittelun konteksti ja siihen liittyvät ominaispiirteet, ohjauksessa esille tulevat seikat ja ohjattavien omat – toisinaan oikeutetut, mutta toisinaan väärin olettamuksiin perustuvat – tulkinnat ovat antamassa harjoittelulle omat tulkintakehyksensä, jotka vaikuttavat siihen, miten harjoittelussa pyritään toimimaan. Tässä tutkimuksessa eriteltiin neljä erilaista toimintakehystä tai tulkinnallista kerrostumaa, jotka opetusharjoittelussa saattavat tulla esille (ks. kuvio 13). Näiden kehysten valossa voidaan kuvata myös sitä vaiheittaisen vieraantumisen mahdollisuutta, jonka myötä opetusharjoittelu voidaan mieltää epäaidoksi, suorituskeskeiseksi ja vain vähän pedagogisia näkökohtia omaavaksi oppimiskokemukseksi.

Opetusharjoitteluun liittyy tavallisen opetustyön tapaan väistämättä *lasten opettamisesta ja heidän oppimisestaan vastuussa oleminen*. Lasten oppimisen tukemista voi harjoittelussakin pitää keskeisimpänä harjoittelun elementtinä. Tässä tutkimuksessa monet opiskelijat arvioivatkin harjoittelua juuri suhteessa oman harjoitteluluokkansa oppilaisiin. Nimenomaan vuorovaikutuksen ja kontaktin syntyminen lasten kanssa oli usein koettu harjoittelussa antoisana. Vastaavasti opetusta pyrittiin myös suunnittelemaan sen pohjalta, mikä koettiin lasten kannalta mielekkääksi (vrt. Powell 1996).

Toisaalta harjoittelussa ei ole kyse pelkästään opettamisesta ja lasten oppimisen tukemisesta, vaan myös *ohjatussta opetustyöhön harjaantumisesta*. Harjoittelijat myös tiedostavat, että opetusharjoitteluun liittyy väistämättä harjoittelulle ominaiset olosuhteet, jotka poikkeavat tavallisen opetustyön olosuhteista. Tilannetta tulkitaan siten harjoittelun omien puitteiden kautta, kyseisen harjoittelujakson ominaispiirteiden, harjoitteluun kuuluvan ohjauksen, luokan ominaisuuksien ja lapsien näkökulmasta. Harjoittelutilanteen olosuhteet tiedostetaan oman toiminnan kehyykseksi.

Kuten edellä esitettiin, parhaimmillaan harjoittelun sekä siihen liittyvän palautteen ja ohjauksen myötä oman opettajaidentiteetin koetaan kehittyvän ja oman varmuuden opettamiseen liittyvistä kysymyksistä koetaan kasvavan. Siten harjoitteluun liittyvät puitteet ovat aidosti kehittämässä harjoittelijan näkemystä oppimisesta, opetuksesta ja opetustyöstä. Voisi sanoa, että harjoittelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden arvioida ja kehittää omaksumaansa opetustyön käyttöteoriaa.

Toisaalta harjoitteluolosuhteet edellyttävät opiskelijoilta tiettyä sopeutumista. Harjoittelussa toimitaan toisen luokanopettajan luokassa, jonka toimintakulttuuria harjoittelija ei ole oppilaidensa kanssa ollut itse määrittämässä. Siten pelkästään omien pedagogisten näkökohtiensa läpiviemistä harjoittelussa ei välttämättä koeta oikeutetuksi, sillä kuten eräät opiskelijoista totesivat, on lasten etu, että harjoittelutilanteessa otetaan huomioon ne olosuhteet ja lähtökohdat, joihin oppilaat ovat luokanopettajansa johdolla tottuneet. Tältä osin



KUVIO 13 Opetusharjoittelun tulkinnalliset toimintakehykset

sopeutumista harjoitteluluokan toimintakulttuuriin pidetään tarpeellisena. (Vrt. Lauriala 1995, 119–121).

Toisinaan mainittu harjoittelukontekstin puitetekijöihin ja itselle vieraaseen yhteisöön sopeutuminen koetaan ongelmallisena. Opiskelijat toivat tutkimuksessa esiin mm., miten harjoittelutuntien ajallinen rytmitys on luonteeltaan epäkoulumainen, miten harjoittelija toimii kouluyhteisössä nimenomaan harjoittelijan, ei opettajan roolissa ja miten harjoitteluluokan oppilaisiin ei välttämättä ehdi tutustua harjoitteluperiodien aikana kovin perusteellisesti. Eräät opiskelijat kritisoivat harjoittelua myös siitä, että harjoittelussa on keskitytty lähinnä yksittäisten oppituntien pitoon opettajan työn kokonaisvastuullisuuden jäädessä taka-alalle. Siten sitoutuminen opetustyöhön saatetaan harjoittelutilanteessa kokea tavallista opetustyötä ongelmallisempänä ja harjoittelun ominaispiirteet saattavat vieraannuttaa harjoittelijaa koulu- ja luokkayhteisöstä ja luokan kokonaisvastuullisesta hoidosta. Juuri tästä mm. Zeichner ja Liston (1987; Zeichner 1992) ovat opetusharjoittelun järjestäjiä varoitelleet.

Mitä vieraammaksi opiskelija harjoittelun velvoitteisiin ja harjoittelukontekstin olosuhteisiin sopeutumisen kokee, sitä moniulotteisemmaksi saattaa harjoittelu kokemuksellisesti muodostua. Kun jatkossa tarkastellaan edelleen esityksen ja teatraalisen harhautuksen kehyksiä harjoittelun tulkinnallisina lisäulottuvuuksina, voi näiden kehysten katsoa kehittyvän lähinnä opetustyön ja

opetusharjoittelun tulkintakehysten välille syntyvästä jännitteestä. Kun opetusharjoittelija kokee harjoittelun kuluessa omien opettajan työtä koskevien näkemysten olevan kaukana harjoittelun tavoitteista ja toteutustavoista, purkautuu tästä jännitteisyydestä uudenlaiset, harjoittelijan selviytymistä helpottavat, lisäkehykset.

Harjoittelua koskevan tilanteentulkinnan myötä reflektioperusta voi vääristyä ja harjoittelu voi saada ei-kasvattavia piirteitä

Siinä kun opetustyö ja sen harjoittelu voidaan nähdä selkeästi opetusharjoittelun olennaisina ja tiedostettuina ulottuvuuksina, edustanevat tutkimusaineiston analysoinnissa esille piirtyneet esityksen ja näytteillepanon sekä teatraalisten harhautuksen kerrostumat lähinnä harjoittelun piiloisia ja usein tiedostamattomia tulkintaulottuvuuksia.

Kuten Goffman on esittänyt, koko maailma on kuin näyttämö (Goffman 1986, 124). Harjoitteluun tällainen *esityksen ja näytteillepanon elementti* liittyy melko selkeästi. Harjoittelutilanteessa harjoittelijat yhdessä oppilaittensa kanssa voidaan nähdä rooleiltaan eräänlaisina esittäjinä, vastaavasti ohjaaja omaa opetustuokion aikana varsinaiseen esitykseen osallistumattoman yleisön ja kriitikon roolin (vrt. Goffman 1986, 124–125). Tämänkaltaisen harjoitteluun liittyvä esiintymisen ulottuvuus saattaa luoda harjoittelijalle omat paineensa. Harjoittelua ei nähdä siten välttämättä pelkästään opetustyöhön liittyvänä harjoitteluna, vaan harjoittelijalle saattaa olla tärkeää tarjota tuntia tarkkaileville myös hyvä esitys.

Esityksen luonteeseen näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan liittyvän mm. itselle uusien kokeilujen välttäminen ja ennestään tuttuihin ratkaisuihin tukeutuminen, tuntien ylisuunnittelu, ylimääräisten oppimateriaalien kerääminen ja erilaisten opetuksen näyttävyyttä tehostavien didaktisten toimenpiteiden toteuttaminen. Vaikka tällaiset toimenpiteet ovat saattaneet tuntua harjoittelijoista tosinaan keinotekoisilta, on niiden arvioitu tyydyttävän tuntia seuraavia ohjaajia.

Siten ainakin osa harjoittelijoista haluaa osoittaa yleisölleen oman pätevyytensä. Tähän suuntaan harjoittelijan orientaatiota on osaltaan suunnannut mm. opetustaidon arvosanakäytäntö, josta tosin on Chydenius-Instituutissa myöhemmin luovuttu. Intressinä harjoittelussa ei välttämättä ole pelkästään opetustyöhön harjaantuminen, vaan myös mahdollisimman hyvän, ohjaajia tyydyttävän, harjoittelun toteuttaminen. Miellettäessä harjoittelu lähinnä tällaisesta perspektiivistä käsin, harjoittelu saattaa omata suorituskeskeisiä ominaispiirteitä, jossa opetettavana olevat lapset jäävät taka-alalle (vrt. Vedder & Bannik 1988).

Toisinaan opiskelijat näyttävät myös kokevan, että harjoittelu edellyttää luopumista omista pedagogisista ihanteista ja päämääristä voidakseen suoriutua läpi harjoittelujärjestelmän. Kuten Johnston (1994) on esittänyt, opetusharjoitteluun liittyy oma dilemmansa, jossa kohtaavat toisaalta opiskelijoiden toiveet oppia opettamaan siten kuin he haluaisivat opettaa sekä toisaalta luokkahuonerutiinien ja ohjaajien vaateet harjoittelun luonteesta. Mikäli jälkimmäinen

näkökohta muodostuu harjoittelijan omia intressejä hallitsevaksi, harjoittelukokemus ei välttämättä ole enää oppimiskokemus.

Harjoittelusta muodostuu eräänlainen harhautus, jossa opiskelijat toimivat kokemiensa harjoitteluun liittyvien puitteiden, normien ja odotusten mukaisesti, mutta omaavat näille puitteille vastakkaisen näkemyksen tätä välttämättä esiin tuomatta. Tällaisesta piiloisesta vastakulttuurista esimerkkinä tuli tässä tutkimuksessa esille mm. varjosuunnittelukäytäntö, jonka toiset opiskelijat kokivat olevan eräänlaisen todellisen suunnitteluvastineen harjoittelun keinotekoisiksi koetuille suunnittelukäytännöille.

Tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat kokivat, että toisinaan mm. harjoittelun ohjauksessa heille asetettiin sellaisia odotuksia työtapojen tai opetusmenetelmien suhteen, jotka olivat vastakkaisia heidän omien näkemystensä ja pedagogisten päämääriensä kanssa. Syntynyt toimintakehys koetaan itselle vieraaksi ja keinotekoiseksi, mutta tilanteeseen sopeudutaan väliaikaisesti, jotta harjoittelu ja koulutus saadaan vietyä loppuun. Sopeutumattomuudesta tulkitaan olevan seuraamuksena ristiriitoihin ajautuminen vallitsevan järjestelmän kanssa. Harjoittelun ohjaajille tätä toiminnan epäaidoksi koettua tulkintakehystä ei ilmaista. Opiskelijat salaavat sisäistämänsä asenteet, koska eivät katso niiden ilmaisemista järkeväksi vallitsevissa olosuhteissa (vrt. Määttä 1989, 139–140).¹ Tilanteeseen liittyy siten samalla harhautuksen luonne. Harjoittelijat tietävät oman toimintansa ja näkemystensä perustan, ohjaajat eivät.

Ziehe (1991, 190–193) on puhunut didaktisesta illuusiosta, jonka valossa hän on korostanut, miten koulutyöskentelyyn vaikuttavat muutkin kuin sisällölliset ja didaktiset prosessit. Ziehen mukaan opettaja ja oppilaat ovat muodostamassa koulussa eräänlaisen lavastuksen, jonka myötä vastapuolelle tarjotaan sitä, mitä tulkitaan tämän haluavan. Vastaavan kaltainen illuusio näyttäisi vallitsevan myös opetusharjoittelussa. Toisinaan harjoittelusta näyttää tulevan opiskelijoille eräänlaista turhauttavaksi koettua peliä, jossa toimitaan vastoin omia mieltymyksiä niin, kuin oletetaan ohjaajan toivovan. Samalla opiskelijat oikeastaan luopuvat ajatuksesta, että harjoittelun lähtökohtana voisi olla heidän oman käyttöteorianensa kehittäminen. Harjoittelusta tulee illuusiota luova harhautus.

Harhautusten perustana näytti usein olevan pedagogisten näkemysten kohtaamattomuus harjoittelun ohjaukseen liittyvässä vuorovaikutuksessa. Ohjauksessa on ts. tullut esille piirteitä, joiden harjoittelijat ovat tulkinneet toisinaan edellyttävän kuvatun kaltaista sopeutumista ja harhautusta. Myös harjoitteluun liittyneiden, epäkoulumaisiksi ja epäaidoiksi tulkittujen, ominaispiirteiden on voinut katsoa edesauttavan harhauttavan tulkintaperustan syntymistä. Koska kyse on opiskelijoiden tekemistä tulkinnoista, voivat nämä tulkinnat perustua toisinaan vääriin olettamuksiin harjoittelutilanteen luonteesta, mistä myös löytyi esimerkkejä tutkimukseni aineistosta. Usein tällaisten väärin olettamusten taustalla näyttäisi olevan harjoittelijoiden oma epävarmuus uudessa toimintaympäristössä.

¹ Vastaavasti Stephenson (1995) on todennut englantilaisia luokanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan opiskelijoiden olevan toisinaan epätietoisia siitä, miten avoimia he voivat ohjaajansa suhteen olla. Etenkään silloin, jos keskinäistä luottamusta ole syntynyt, opiskelijat eivät paljasta ohjaajille ajatuksiaan.

Perustuu harhautus väärinkäsitykseen tai ei, keskeistä on että ohjaussuhteen perusta on tällöin horjuvalla pohjalla. Mikäli harjoittelijat suhtautuvat harjoittelukokemuksiinsa väliaikaisina ja merkityksettöminä harhautuksina, muodostuu harjoittelusta suoritusorientoitunut, ei reflektio-orientoitunut kokemus. Kun esimerkiksi Dewey (1951, 26–28) puhuu kokemusten jatkuvuuden keskeisyydestä oppimisen perustana, ei edellä kuvatussa tapauksessa tällaista oppimisen kehää pääse muodostumaan. Harjoittelija kun ei alunperinkään näe harjoittelukokemustensa hyödyntämisellä olevan merkitystä. Samalla mahdollisesti myös harjoittelijan käyttöteorian kehittämiseen tähtäävä ohjaus menettää merkityksensä. Harjoittelu ei opeta kehittymään, pikemminkin harhauttamaan.

Opetusharjoittelua refleктоivaan tilanteentulkintaan liittyy tulkintakehysten monikerroksisuus

Reflektion käsitteen yhteydessä korostetaan yleisesti todellisuuden rakentumisen konstruktio-olunnetta. Kuten Adler (1993) on todennut, on monia tapoja ymmärtää elämää ja oppimista, ja reflektiivisyyden idea on tämän näkökulman hyväksymistä. Siten myös oppijan nähdään aktiivisesti konstruoivan tietoa, eikä tieto sellaisenaan ole siirrettävissä oppilaille. Omaksuttaessa tämänkaltainen näkemys reflektiivisyydestä, painottuu samalla todellisuuden kompleksinen ja monidimensionaalinen luonne (Keiny 1994). Siten voidaan erottaa lukuisia erilaisia ymmärrysmaailmoja, jotka erilaiset huomionne ja intressimme tekevät meille todellisiksi. Samalla myös eri tilanteet ovat tulkittavissa useasta eri näkökulmasta käsin.

Edellä on tarkasteltu Goffmanin kehysanalyttiseen lähestymistapaan tukeutuen harjoitteluun liittyviä opiskelijoiden kokemuksia. Nämä näkemykset antavat oman ulottuvuutensa mainitun kompleksisuuden ja monidimensionaalisuuden tarkasteluun. Näyttää siltä että harjoittelu ei kokemuksellisesti ole vain opetustyön harjoittelua, vaan opiskelijat ovat myös arvioineet omat toimintaedellytyksensä ja -mahdollisuutensa tiettyyn luokkaan liittyvien olosuhteiden ja ohjausvuorovaikutuksen luonteeseen kannalta. Goffmanilaisittain ilmaisuna, opiskelijat pyrkivät uuteen harjoittelukontekstiin siirtyessään selvittämään itselleen, mistä kyseisessä harjoittelussa on oikein kyse. Tätä kautta on tehty tulkintoja omista toimintamahdollisuuksista harjoittelussa, mistä toisinaan on saattanut olla seuraamuksena harjoittelun näytäntöluonteisuus ja myös harhauttavat harjoittelunäytökset, joiden motiiveista ohjaajat eivät välttämättä ole olleet aina tietoisia. Siten opiskelijoiden huomiot ja tulkinnat vallitsevista olosuhteista näyttäisivät toisinaan vääristävän oppimisprosessin perustaa.

On tosin otettava huomioon, että tulkintakehysten omaksuminen ei ole luonteeltaan staattista ja pysyvää, vaan yhdessä ainoassa harjoittelussa voi olla kokemuksellisesti useisiin eri kehyksiin liittyviä piirteitä. Voi puhua monien eri harjoittelutotuuksien tulkintakerrostumasta, jossa eri näkökulmat lomittuvat toisiinsa. Siten harjoitteluun saattaa liittyä samanaikaisesti sekä opettajuuden hoitoon että opetusharjoittelun harjoittelu- ja näytäntöluonteeseen liittyviä tulkintoja. Samoin harjoittelu saa toisinaan kokemuksellisesti oman harhauttavan tulkintaulottuvuutensa. Kyse on ajallisesti joustavasta ja monidimensionaalises-

ta tulkintakerrostumasta, joka on sidoksissa harjoitteluun liittyviin tilanteisiin ja tapahtumakonteksteihin.

Kun kukin tulkintakehys luo harjoittelutilanteelle uudenlaisen merkityksen, voidaan pitää olennaisena, mikä mainituista tulkintakerrostumista hallitsee opiskelijan tietoisuutta harjoittelutilanteessa. Mikäli ajatellaan harjoittelun ja harjoittelun ohjauksen kehittävää ja pedagogista merkitystä, keskeiseksi nousee se, millaisen merkityksen harjoittelija itse harjoittelutilanteelle, siinä tehtävälle opetustyölle ja ohjaussuhteelle antaa.

Tutkimuksen tausta- ja tulososuudessa on tuotu esille näkemyksiä reflektiosta ja reflektiivisestä ohjausotteesta, jossa keskeisenä on nähty mm. opiskelijoiden omien käyttöteoreettisten näkemysten huomioon ottaminen ohjaussuhteen perustana. Krokfors (1993) ja Ojanen (1993a) ovat mm. luonnehtineet, miten reflektiivisessä ohjauksessa opetustaidon kehittymistä lähestytään sisäisesti, yksilön ajatusprosesseihin vaikuttamisen kautta. Ohjausnäkemysten lähtökohdaksi ei ole puuttua suoranaisesti opetusta koskeviin toimintatapoihin vaan pikemminkin saada opiskelija refleктоimaan oman toimintansa perusteita. Tämän kaltaiseen ohjauskäsitykseen kuvattu harjoittelun monikerroksinen kokeminen tuo oman lisäsvytyksensä.

Ei nimittäin ole itsestään selvyyttä, että pyrittäessä tarkastelemaan harjoittelun ja opetustyötä koskevien näkemysten perusteita ohjaussuhteessa, tarkastella lähdeittäisiin tekemään samasta tulkintakehuksesta käsin. Vuorovaikutustilanteen luonteen kannalta käsitys monia kerrostumia omaavista tulkintakehyksistä tekee mahdolliseksi sen, että eri osapuolet voivat olla tekemisissä toistensa kanssa, mutta ei välttämättä saman tulkintakerroksen välityksellä vaan myös eri kerrostumissa. Esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksessa ohjaaja saattaa siten olla siinä uskossa, että he yhdessä harjoittelijan kanssa ovat arvioimassa tai refleктоimassa harjoitteluun liittyviä kokemuksia ja harjoittelija pyrkii kehittämään omaa opetusnäkemystään. Näin toki usein saattaa ollakin molempien osapuolten pyrkiessä vilpittömästi analysoimaan menneitä harjoittelukokemuksia. Toisaalta tilanne saattaa olla myös se, että ohjaaja vain luulee, että he ovat opiskelijan kanssa vilpittömässä yhteistyössä. Opiskelija on saattanut myös tulkita tilanteen jonkinlaiseksi peliksi, jossa hänen on harmeja välttääkseen parempi olla olevinaan yhteistyössä ohjaajansa kanssa.

Siten harjoittelussa ja siihen liittyvässä ohjaussuhteessa saatetaan toimia myös sen pohjalta, mitä oletetaan, että erilaiset ohjaaja-auktoriteetit toivovat harjoittelun olevan. Samalla harjoittelua koskevan reflektion perusta muodostuu harjoittelukokemuksia problematisoivilla osapuolilla erilaisiksi. Ongelmalliseksi harjoittelukokemukset ja ohjaustilanne tulevat erityisesti silloin, kun opiskelija on mieltänyt harjoittelun eräänlaiseksi selviytymispeliksi, joka edellyttää häneltä harhauttavan tulkintakehysten omaksumista.

On harhautuksen synnyn perusta missä tahansa, niin olennaista on se tilanteeseen liittyvä orientoituminen, jolla harjoittelija on syntyneessä tulkintakehyksessä opetusharjoittelua suorittamassa. Kun harjoittelusta on kokemuksellisesti muodostunut opiskelijalle peli, harhautus tai eräänlaisen illuusion tarjoaminen, ei harjoittelukokemus voi olla luonteeltaan kasvattava. Opiskelija ei ole enää tietoisesti harjoittamassa omia opetukseen liittyviä taitojaan ja näkemyksiään, joiden varassa hän tulevaisuuden opetustyötään voisi hoitaa. Pi-

kemminkin opiskelija on omaksunut selviytymisstrategian, jonka avulla harjoittelu saadaan suoritettua päätökseen. Deweyn (1951, 29–32) käsittein ilmaistuna voisi sanoa, että harjoittelusta on tullut luonteeltaan ei-kasvattava kokemus (mis-educative experience).

Yhtenä esimerkkinä mainitunkaltaisista ei-kasvattavista kokemuksista voi pitää eräiden opiskelijoiden kokemuksia opetuksen suunnittelusta harjoittelun aikana. Nämä opiskelijat kokivat toisinaan tuntuu suunnitelmien teon harjoittelun edellyttämänä muodollisuutena, joka on suhteellisen kaukana aidosta opetustyöstä. Siten harjoittelun tuloksena ei ole kehittyneet suunnittelutaidot ja -näkökymykset, pikemminkin on saatettu oppia suunnittelukäytännön turhuus ja turhauttavuus. Kokemuksellisesti harjoittelukokemuksesta on tullut siten ei-kasvattava ja epäpedagoginen. Ohjaussuhteen kannalta voikin puhua opetustyötä refleктоivan tulkintaperustan *vääristymisestä*, mikä on myös haitallinen opettajuuden oppimisen kannalta. Vääristymiensä vuoksi reflektiivinen ohjaussuhde menettää toimintaedellytyksensä.²

Jack Mezirow on esittänyt aikuisen oppimisprosessia merkitysperspektiivin käsitteen valossa analysoidessaan, miten merkitysperspektiiveihimme liittyy erilaisia vääristymiä, jotka rajoittavat kykyämme antaa merkitystä kokemuksillemme. Hän on eritellyt mm. tietokäsitystä ja tiedon muodostamista koskevia vääristymiä (erilaiset harhakuvat tiedon luonteesta, esim. käsitys tiedon faktamaisesta luonteesta), sosiolinguvistisia tai sosiokulttuurisia vääristymiä (erilaiset itsestäänselvyyksinä omaksutut sosiaaliset ja kulttuuriset koodit) sekä psykologisia (esim. lapsuuden traumaista johtuvia) vääristymiä. (Mezirow 1990; Mezirow 1991, 123–144).

Samalla tavoin myös ohjausvuorovaikutukseen ja siihen tapaan jolla vuorovaikutustilanteen hahmotamme, liittyy omat vääristymänsä. Omalta osaltaan

² Tarkastelussa siis nivotaan kehysanalyttistä ja reflektioteoreettista tarkastelua toisiinsa. Vaikka Goffman itse ei reflektion käsitettä käytäkään, ei kytkenä välttämättä ole kovin kaukaa haettu. Eräänä esimerkkinä tästä voidaan pitää sitä, miten Goffman (1986, 8) määrittää kehysanalyysinsä luonteen. Kun yksilö pyrkii asettautumaan tiettyyn tilanteeseen ja siinä vallitsevaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttään, he kohtaavat hänen mukaansa kysymyksen: "Mitä täällä on oikein tekeillä?" ("What is it that's going on here?") Tilanteen kehystämiseen liittyy tavallaan pyrkimys saada vastaus tähän kysymykseen. Hyvin vastaavan suuntaisesti on määrittelyt David Boud (1994) reflektion käsitteen. Boud on todennut, että oikeastaan reflektiossa on kysymys sen määrittämisestä, "what is going on here?" Siinä missä Goffmanin asettama kysymys kohdistuu lähinnä tilanteen ja sen sosiaalisen vuorovaikutuskentän haltuunottoon, analysoi Boud kysymyksen avulla oppimiskokemuksen luonnetta. Kysymyksen avulla Boud valottaa, miten oppijan on reflektoitava sitä, mitä tilanteessa, muissa oppijoissa ja myös itsessä tapahtuu oppimiskokemuksen aikana. Sekä Boudin että Goffmanin lähestymistapaa voi pitää luonteeltaan tilanne- ja kontekstikeskeisenä.

Vastaavasti kehysten ajatuksella on yhtymäkohtia myös Donald Schönin näkemyksiin. Kun Schön (1983, 50) kuvailee asiantuntijoiden tapaa analysoida työtään, hän kuvaa, miten he asettavat itselleen kysymyksen tavastaan kehystää omaan työkäytäntöönsä liittyvä ongelma. (How am I framing the problem that I am trying to solve?) Uudessa ongelmallisessa tilanteessa asiantuntija saattaa pyrkiä rakentamaan uuden tavan tai kehysten ongelman käsittelemiseksi (new frame). Schön (1983, 63) luonnehtii tätä eräänlaiseksi kehyskokeiluksi (frame experiment), jonka myötä asiantuntija pyrkii muuttamaan sitä tapaa, jolla hän on kehystänyt tilanteeseen liittyvän roolinsa. Tässä suhteessa asiantuntijan kehitymisessä ja uudistumisessa on siten kyse tilanteen, oman roolin ja työtehtävään liittyvän ongelman uudelleenkehystämisestä, mistä Schön käyttää käsitettä *reframing* (Schön 1987, 49, 92).

Tosin siinä missä Schön näkee uudelleenkehystämisen asiantuntijana uudistumisen ja kehittämisen näkökulmasta, omaavat tässä tutkimuksessa esitellyt opetusharjoittelun uloimmat tulkintakehykset myös piilo-opetussuunnitelmallisia piirteitä, jolloin tilanteen kehystäminen saattaa olla pikemminkin ehkäisemässä kuin edistämässä ammattitaidon kehittämistä ja työssä uudistumista.

mm. opiskelijoiden omaamat kyseiseen harjoittelukontekstiin liittyvät harhauttavat kehykset ovat oire näiden sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvien vääristymien olemassa olost. Opiskelijoiden omaamat harhauttavat kehykset ovat edelleen myös syventämässä näitä vuorovaikutussuhteen vääristymiä. Jos Mezirow tulkitsee erittelemiensä vääristymien rajoittavan kykyämme antaa merkityksiä kokemuksillemme, niin samalla tavoin mainitut vuorovaikutussuhteen vääristymät rajoittavat ohjaustilanteessa osapuolten kykyä antaa merkityksiä harjoittelukokemuksille.³

Kehysanalyttisen tarkastelunäkökulman omaksuminen ilmentää siten opetusharjoittelun problemaattista ja moniulotteista luonnetta. Ohjaussuhteessa tapahtuva kommunikaatio voi perustua siten erilaiseen käsitykseen ohjaustyön luonteesta, jonka taustalla on myös muilta peitetyt salaiset tulkintakehykset. Goffmanilaisen näkökulman kytkeminen opetusharjoittelun ja harjoittelun ohjauksen tarkasteluun on siten osaltaan purkamassa tiettyä harmoniaa ja idealistisuutta reflektiivisestä ohjauskäsityksestä.

12.2 Harjoitteluilluusiona luovien tulkintakehysten murtaminen

Aidot opetusympäristöt harjoittelukokemuksia vääristävien kehysten murtajana

Edellä on esitetty, miten harjoittelukokemuksen ja siihen liittyvän ohjaussuhteen perusta voi toisinaan vääristyä. Vaikka opetusharjoittelun harjaannuttavaa merkitystä ei esitetyn valossa tule tietenkään kiistää, saattaa harjoittelusta pahimmillaan muodostua kokemus, jolla ei ole harjoittelijalle mainittavampaa pedagogista merkitystä. Reflektioperustan vääristymisen seuraamuksena harjoittelu saa piilo-opetussuunnitelmallisia juonteita, jolloin harjoittelu omaa pikemminkin ei-kasvattavia merkityksiä.

Kuvatunkaltainen reflektioperustan muuntuminen ja vääristyminen lieenee, jos ei hyväksyttävää, niin ainakin ymmärrettävää. Ei ole siis syytä etsiä syyllisiä harjoittelun ohjaajista tai ohjattavista, paremminkin on etsittävä tietä pois harjoittelun umpikujista. Keskeistä on, että harjoittelun harhautuksia aiheuttamassa olevat vääristymät tiedostetaan ja samalla syntyneet harhauttavat kehykset kyetään murtamaan. Tämä edellyttää, että reflektiivisessä ohjauksessa

³ Mezirowin vääristymistä esittämiin näkemyksiin suhteutettuna tässä esille tuoduilla ohjausvuorovaikutuksen vääristymillä on kaksi painotuseroa. Mezirow pyrkii ilmentämään vääristymän käsitteellään erilaisia vähitellen muotoutuneita näkemyksiä ja tiedonrakenteita, joita ihminen tavallaan kantaa mukanaan. Voisi puhua pinttyneistä näkemyksistä, joista tulisi uudistavassa oppimisessa vapautua. Tässä työssä on puolestaan painottunut vääristymien kontekstuaalisuus. Ne saattavat liittyä tiettyyn harjoitteluluokkaan ja tiettyyn ohjaussuhteeseen harjoittelijan ja ohjaajan välillä.

Toisena seikkana voidaan tuoda esille se, että tässä tutkielmassa painotetaan eri tavalla vääristymien sosiaalista luonnetta. Mezirow kuvailee merkitysperspektiiveillä ja myös niihin liittyvillä vääristymillä yksittäisten aikuisten oppimiseen vaikuttavia seikkoja, jotka ovat toki saattaneet kehittyä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Tässä työssä vääristymät on kytketty puolestaan keskeisesti itse sosiaaliseen kokemukseen ja vuorovaikutukseen tiettyssä kontekstissa. Vääristymä on siis läsnä ohjaajan ja ohjattavan yhteisesti jakamassa kokemuksessa ja koskee heitä molempia.

tarkastelu olisi kyettävä kääntämään myös sisäänpäin, oman harjoittelun ja ohjaussuhteen lähtökohtiin ja perusteisiin. Harjoittelussa tulisi siis kohdentaa tarkastelu myös itse harjoittelun luonteeseen. Miltä perustalta ja millaisista tulkintakonteksteista käsin harjoittelua ja ohjausta itse asiassa ollaan harjoittamassa.⁴ Seuraavassa tämänkaltaisia murtamisen mahdollisuuksia tarkastellaan toisaalta harjoittelun organisoinnin, toisaalta ohjaussuhteen näkökulmasta käsin.

Eräänä seikkana, jotka lienevät osaltaan murtamassa kuvaturunkaltaisia harhauttavia tulkintakehyksiä (ja ovat samalla myös lieventämässä harjoittelutilannetta koskevien vääristymien syntyä), ovat harjoittelumuodot, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus toimia lähellä *aitoa opettamisympäristöä*. Opetus-harjoittelua koskevissa tutkimuksissa kenttäharjoitteluun liittyvät kokemukset opiskelijat ovat yleisesti kokeneet muuta harjoittelua myönteisemmin ja arvostaneet mm. harjoittelun vapaata ilmapiiriä ja kokonaisvastuullista tutustumismahdollisuutta kouluun (Uusikylä 1983, 36; Lahdes 1987, 58, 86; Aho 1989, 32–33; Kiiveri 1989, 87; Niemi 1995, 79).⁵

Olen toisaalla tarkastellut tässä raportissa tutkitun vuosikurssin kokemuksia ns. omaluokkaharjoittelusta, jossa opiskelijat toimivat normaalissa opettajan työssä samalla ohjausta työhönsä saaden (Kiviniemi 1995). Omaluokkaharjoittelu on ymmärrettävissä lähinnä eräänlaisena induktiovaiheen harjoitteluna, jossa työelämään siirtymässä olevien harjoittelijoiden ammatillista kasvua ollaan tukemassa autenttisissa olosuhteissa. Kenttäharjoittelun tapaan opiskelijoiden kokemukset ovat olleet kyseisessä harjoittelussa selkeän myönteisiä ja opiskelijat tekivät kommentteissaan usein vertailua harjoittelukouluolosuhteissa tapahtuneen harjoittelun ja omaluokkaharjoittelun välillä jälkimmäisen eduksi.⁶

Opiskelijat kokivat harjoittelussa olevansa itse vastuussa luokkansa päivittäisestä opetustyöstä ja kokivat yleisesti harjoitteluun liittyvät suunnittelutehtävät ja ohjausjärjestelmän antoisina oman opetustyönsä suunnittelun ja toteutuksen kannalta. Muun muassa suunnitelmien laatimisen merkitys, johon harjoittelun alkuvaiheissa saatettiin suhtautua varauksellisesti, avautui opiskelijoil-

⁴ Kun Mezirow näkee aikuisten oppimisessa keskeisenä merkitysperspektiivien muuntamisen (perspective transformation), liittyy tähän samalla keskeisesti kriittinen reflektio vääristyneisiin olettamuksiin nähden. Voidaan puhua emansipatorisesta prosessista, jossa pyritään tulemaan tietoiseksi toimintaamme määrittävästä olettamuksista ja pyrimme uudistamaan ja laajentamaan omaa olettamustemme rakennetta. (Mezirow 1981; Mezirow 1991, 155, 160–161, 167–168). Samalla tavoin tulisi vapautua myös vuorovaikutustilanteen vääristymistä ja löytää uusi yhteinen ohjausvuorovaikutuksen perusta.

⁵ Vastaavasti Kettle ja Sellars (1996) ovat esittäneet omassa tutkimuksessaan, miten ohjaavan luokanopettajan (supervising teacher) kontrollin alla toteutettu harjoittelu koettiin mahdollisuuksiltaan rajallisena. Kyseisessä tutkimuksessa opetusharjoittelijat kokivat tarvitsevansa oman luokan voidakseen varsinaisesti testata opetustyöhön liittyviä käytteoreettisia ajatuksiaan.

⁶ Laurialan (1990) mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa ns. induktiovaiheeseen liittyvä harjoittelu- tai ohjausjärjestely on ollut lähes tuntematon ja nuorten opettajien ohjaus on laiminlyöty. Viime vuosina mainitunkaltaisen siirtymävaiheen tärkeyteen on kuitenkin kiinnitetty enemmän huomiota ja on esitetty, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten tätä induktiovaiheen, työhöntulovaiheen ammatillista kehitysprosessia voitaisiin tukea. Ensimmäisten opetusvuosien kun on katsottu olevan keskeisiä opettajien ammatillisen identiteetin kehittymisen ja ammattiin sosiaalistumisen kannalta. Opettajankoulutus voisi siten tarjota tukeaan tässä tärkeässä ammatillisessa kehitysvaiheessa. (Järvinen 1992; Järvinen, Kohonen, Niemi & Ojanen 1995.) Vaikka Instituutin toteuttama omaluokkaharjoittelu onkin osa perustutkintoon tähtäävää opettajankoulutusta, voi sitä kuitenkin luonnehtia juuri tämän kaltaiseksi perehdyttämisen vaiheen harjoitteluksi.

le selkeästi harjoitteluprosessin kuluessa. Keskeisenä tyytyväisyyttä ilmentävänä seikkana voitaneen pitää opiskelijoiden kokemaa autonomisuuden ja itsenäisyyden tunnetta opetusjärjestelyitä koskevien ratkaisujensa suhteen.

Olennaista lienee, että omaluokkaharjoittelussa harjoittelija toimii oman luokkansa ja opetustyönsä kontekstissa. Myös opettajan käyttöteorian kun on todettu olevan luonteeltaan kontekstuaalista. Opettajan näkemys opetustyön luonteesta on siten suhteessa oman luokan ja oman koulun ominaispiirteisiin, koulun sisäisiin ja ulkoisiin yhteistyösuhteisiin ja koululle ominaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttään. (Gilroy 1989; Elbaz 1991; Kagan 1992; ks. myös Kalaoja & Pikkarainen 1993; 1995.) Kun omaluokkaharjoittelussa harjoittelijaa tuetaan siinä kontekstissa, jossa hän on opetustyötään on tekemässä, saattaa olla, että hän kykenee paremmin sitomaan saamansa ohjauksen oman käyttöteoriansa rakennusainekseksi. Induktiovaiheen koulutuksen etuna on nähty juuri se, että uraansa aloittelevan opettajan ammatillista kasvua tuetaan hänen luokkansa kontekstissa, jolloin ohjauksessa tulee otetuksi huomioon juuri kyseiselle koululle ja luokalle ominaiset kulttuuriset, sosiaaliset, yhteisölliset, opetussuunnitelmalliset, ym. kontekstuaaliset seikat (Ralph 1994).

Kehysanalyttisestä perspektiivistä tarkastellen voidaan tulkita niin, että omaluokkaharjoittelun ja kenttäharjoittelun olosuhteissa harjoittelukokemusten näytös- ja harhautusluonteisuus ei nouse siinä määrin esille kuin harjoittelukoulun olosuhteissa. Opetusharjoittelun ja toisaalta tavanomaisen koulutyön kehukset koetaan olevan lähempänä toisiaan. Harjoittelua koskevasta tulkintakehyksestä on muodostunut selkeämpi ja se omaa vähemmän kerrostumia.

Goffman on esittänyt, miten vuorovaikutustilanteita koskevien monikerroksisten tulkintojen suhteen voi tapahtua erilaisia muunnoksia ja kehysten murtamisia. Tämänkaltaisia muunnoksia voi tapahtua myös tukahdutetuista reaktioista selkeämpien kehysten suuntaan (ns. downkeying). Samalla tavallaan siirrytään vähemmän kerrostuneisiin reaktioihin samojen käsitemaailmojen alla. (Goffman 1986, 375.)

Jostain tämän kaltaisesta näkisin olevan kyse myös kenttäharjoittelua ja työharjoittelumuotoista omaluokkaharjoittelua koskevien kokemusten osalta. Harjoittelun primarikehysten, opetustyön ja lasten oppimisesta vastuussa olemisen, koetaan olevan läsnä harjoittelun olennaisena elementtinä. Kun harjoittelussa toisinaan on koettu harjoittelun edellyttävän sopeutumista näytöntö- ja harhautusluonteisuuteen, on esimerkiksi omaluokkaharjoittelussa puolestaan kyetty murtamaan tämänkaltaisia tulkintakehysten välisiä rajoja. Tulkintakehysten selkeytyessä opiskelijat suhtautuvat samalla suopeammin harjoittelun suunnittelu- ja ohjausjärjestelmään. Harjoitteluolosuhteet näyttävät luovan siten käytännönläheistä ja luontevaksi koettua perustaa opetustyötä koskevalle reflektiolle.

Harjoittelukokemuksia vääristävien kehysten murtaminen harjoittelu- ja normaali-koulujen harjoitteluympäristössä

Toisaalta ei ole mielekäästä kuvitella, että kaikki harjoittelu voisi olla luonteeltaan kenttäharjoittelua tai omaluokkaharjoittelun kaltaista työharjoittelua.

Opetusharjoittelu voi olla luonteeltaan hyvinkin strukturoitua ja silti palvelaa tehtäväänsä opettajaksi oppimisen tukemisessa. Kuten Atjonen (1995a, 1995b, 1996) on didaktista prosessilaboratoriota koskevissa tutkimusraporteissaan osoittanut, opiskelijan käyttöteoreettisen ajattelun kehittymistä ja hänen omaa opetustyötään koskevaa tietoisuuttaan voidaan tukea hyvinkin kontrolloiduissa ja laboratoriomaisissa olosuhteissa mm. video- ja observointipalautteen avulla. Atjosen (1996, 98–102) saamien tutkimustulosten mukaan opiskelijat ovat kokeneet didaktisessa prosessilaboratoriossa toteutetun harjoittelumuodon mm. syventäneen didaktista ajatteluaan, samoin harjoittelu on syventänyt oman persoonan ja opettajavuorovaikutuksen ymmärrystä sekä voimistanut oppilaan näkökulmaa harjoittelun jälkeisessä pohdinnassa. Didaktisen reflektion kannalta ei siten ole välttämättä mielekästä laatia vastakkainasettelua vapaamuotoisemman kenttäkouluilla tapahtuvan harjoittelun ja toisaalta strukturoidumman harjoittelu- ja normaalikouluilla tapahtuvan harjoittelun kesken.

Yliopistojen normaalikoulujen toimintaan liittyy myös etuja, joita kenttäkouluissa ei välttämättä ilmene. Normaalikoulut ovat mm. veloitettuja toteuttamaan erilaisia pedagogisia kokeilu- ja kehittämishankkeita, joiden toteuttamisessa harjoittelijat voivat olla osallisina ja jotka ovat samalla avartamassa heidän käsityksiään opetustyön luonteesta (ks. Luukkainen 1996). Normaalikoulujen ohjauksesta vastaavat myös tehtäviinsä kouluttautuneet ohjaajat, joiden käyttöteoreettinen ohjausnäkemys kehittyy jatkuvasti heidän ohjauskokemuksiensa myötä (ks. Kremer-Hayon 1991). Kun normaalikoulujen ohjaajien voi myös olettaa olevan tietoisia yleensä opettajankoulutuksen luonteesta, sen tavoitteista ja koulutuksen omaamasta opettajakäsityksestä (Atjonen 1995b, 17), tarjoaa normaalikoulut opiskelijoille parhaimmillaan virikkeellisen harjoitteluympäristön, jossa harjoittelijalla on mahdollista kehittää omaa käyttöteoriaansa antoisassa vuorovaikutuksessa ohjaajansa kanssa.

Harjoittelukoulujen etuna on myös yhteistyön mahdollisuus muun yliopistollisen opettajankoulutuksen kanssa. Opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen keskinäinen yhteistyösuhde kun edellyttää dialogia ja yhteisöllistä tavoitteenasettelua (vrt. Lasley, Matczynski & Williams 1992). Vastaavasti tavallisten kenttäkoulujen ja yliopistojen välinen yhteistyö ja yhteinen tavoitteiden asettaminen on väistämättä problemaattisempaa, koska organisaatioiden kanssakäyminen ei perustu pitkälliseen ja kiinteään yhteistyösuhteeseen. Mitä mieltä harjoittelukoulujen ja opettajankoulutuksen yhteistyöstä tällä hetkellä sitten ollaankin, juuri organisatorisen yliopistoyhteisyyden kautta yhteistyötä tapahtuu väistämättä.

Keskeisenä seikkana korostan etenkin sitä, että yliopistojen normaalikoulut tarjoavat mahdollisuuden tukea sitä vähitellen tapahtuvaa kehitysprosessia, jonka myötä opetustyöhön kasvetaan ja kunkin opiskelijan henkilökohtainen käyttöteoria kehittyy. Etenkin tämän kehitysprosessin alkuvaiheissa korostuu myös ohjauksen ja turvallisen harjoitteluympäristön merkitys (ks. Atjonen 1995b, 4–5). Kun kyseessä on opiskelijan ensi askeleista opettajan työn perusteisiin tutustumisessa ja harjoitteluun saattaa kytkeytyä monilla myös omaan opettajuuteen liittyvän epävarmuuden voittaminen, voineekin yliopistojen normaalikouluja tässä mielessä pitää turvallisina harjoitteluympäristöinä.

Harjoittelukouluilla ja yliopistollisilla normaalikouluilla lienee oma paikkansa suomalaisessa harjoittelujärjestelmässä.⁷ Kun tässä tutkimuksessa on toisaalta todettu, että olosuhteiden myötä kehittyvä suorituskeskeisyys ja illuusioita luovat harhautukset saattavat vääristää harjoittelukokemuksia, *on harjoittelukouluympäristönkin haasteena siten harjoittelukokemuksia mahdollisesti vääristävien tulkintakehysten selkiyttäminen.*

Kun edellä tuli esille opiskelijoiden myönteiset kokemukset omaluokka-harjoittelun kontekstuaalisuudesta ja autonomisuudesta, liittyy toisaalta harjoittelukouluissa toteutettaviin harjoittelujaksoihin nimenomaan näihin piirteisiin kohdistuvat vaateensa. Tämänkaltaisten vaateiden voi katsoa myös korostuvan tässä tutkimuksessa tarkastellussa aikuiskoulutuksessa, jossa opiskelijat omaavat opettajankokemusta jo ennen opintojensa aloittamista ja ovat siten saaneet jo esimakua opetustyöhön liittyvästä autonomiasta.

Tältä osin mm. normaalikouluissa toteutettavalla harjoittelulla muodostuu selkeästi omat haasteensa. Räisänen (1996, 88) on mm. esittänyt, miten opettajankoulutuksessa harjoittelija ei voi tiedostaa koko opettajan työroolia, koska hän ei ole hoitamassa työtä itsenäisesti eikä ole työyhteisön jäsen. Opettajan ammattirooli jää hänen mukaansa harjoittelijalle etäiseksi ja harjoittelu voidaan suorittaa "teatterina". Jos opiskelija kokee harjoittelukouluympäristönsä ja myös oman roolinsa koulussa itselleen vieraaksi, häneltä puuttuu samalla aidoksi kokemansa konteksti, johon opetuksensa ja saamansa ohjauksen voisi sitoa. Kysymys kuuluukin, missä määrin harjoittelukoulussa harjoittelija voisi kokea itsensä työyhteisön jäseneksi, mihin liittyy samalla oma vastuunsa, oma auto-

⁷ Viime vuosina yliopistollisen harjoittelukouluinstituutio on joutunut selkeiden muutospaineiden alle niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Radikaalein opetusharjoittelujärjestelmää koskenut muutos on tapahtunut Englannissa, Skotlannissa, Pohjois-Irlannissa ja Walesissa, joissa on siirrytty käydyn koulutuspoliittisen keskustelun tuloksena koulukeskeiseen harjoittelumalliin (school-centered training scheme). Samalla kunnallisille harjoittelukouluille on jätetty itselleen ratkaisuvälit sen suhteen, haluavatko ne sisällyttää yliopistollista koulutusta ja yliopistollisia tukitoimenpiteitä omiin harjoittelutoimintoihinsa. Vastuu opettajankoulutuksesta harjoittelun osalta on haluttu siirtää siis kouluille. (Barton ym. 1994; Cameron-Jones & O'Hara 1995; McClelland 1995.) Kuvattu trendi ei tosin välttämättä kuvasta yleiseurooppalaista kehitystä, sillä monien eurooppalaisten opettajankoulutuslaitosten on todettu olevan palaamassa suomalaista normaalikoulujärjestelmää muistuttavaan käytäntöön (ks. Atjonen 1995b).

Myös USA:ssa on ilmennyt kritiikkiä yliopistollista, kampusalueella toteutettavaa opetusharjoittelua kohtaan. Tavallisen kouluverkoston yhteydessä suoritettua harjoittelun on arvioitu ottavan kampusharjoittelua paremmin huomioon oppimiseen ja oppimiseen liittyvän kompleksisuuden sekä opetustyön kontekstuaalisen luonteen (ks. Lieberman & Miller 1990.) Eräissä osavaltioissa onkin syntynyt yliopistolliselle opettajankoulutukselle vaihtoehtoisia yksityisten organisaatioiden ja koulujen toteuttamia opettajankoulutusohjelmia. (Roth 1994; Schnur & Golby 1995). Brittein saarilla ja Yhdysvalloissa tapahtuneisiin kehityslinjoihin viitaten Schnur ja Golby tulkitsevatkin valtameren molemmin puolin trendinä olleen yliopistollisen opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun merkityksen vähenemisen.

Myös Suomessa käytiin muutama vuosi sitten keskustelua yliopistollisten normaalikoulujen asemasta korkeakoulujärjestelmän osana. Keskustelua herättivät aktiivisesti Osmo Kivinen ja Risto Rinne, jotka kritisoivat normaalikouluja mm. eristäytymistä ja käpertymisestä eräänlaisiksi opetuslaboratorioiksi. He esittivät yliopistollisesta opetusharjoittelusta luopumista ja painopisteen siirtämistä tavallisten koulujen kehittämiseen (Rinne 1992; Kivinen & Rinne 1994), missä suhteessa ajatukset liikkuivat siis hyvinkin brittiläisillä linjoilla. Viime aikoina julkista keskustelua ovat herättäneet Hannu Heikkisen (1996a; 1996b, 52–55, 157–163) esittämät kriittiset arviot normaalikoulujen tilasta. Tämä tutkimus ei ole pyrkinyt olemaan kannanotto normaalikoulujen asemasta käytyyn keskusteluun. Vaikka siis olen esittänyt pohdinnassani mm. induktioharjoittelun merkitystä korostavia näkökohtia, voidaan eri harjoittelumuodoilla ja eri tavoin toteutetulla harjoittelujaksoilla olevan oma merkityksensä opettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun tukemisessa.

nomiansa, oma sosiaalinen vuorovaikutuksensa muiden yhteisön jäsenten kanssa sekä myös sitoutuminen harjoittelukoulun toimintaan.

Autonomian ja kontekstuaalisuuden näkökulmasta tarkasteltuna harjoittelukoulujen harjoittelukokemusten ei tule rajoittua pelkästään yksittäisten oppituntien tai harjoittelujaksojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opetustyö on muutakin kuin opetusta ja myös tähän muuhun on opiskelijat perehdyttävä ja totutettava ottamaan vastuuta. Muiden koulujen tapaan myös harjoittelukouluilla on Ralphin (1994) kuvailemat kulttuuriset, sosiaaliset, poliittiset, yhteisölliset, opetussuunnitelmalliset ym. kontekstinsa, joihin harjoittelijoita olisi autettava sitoutumaan. Tai kuten Zeichner ja Liston (1987) ovat esittäneet, koulutyö ei ole vain yksittäisten oppituntien pitämistä, vaan siihen liittyy esimerkiksi yhteistyö oppilaiden vanhempien ja ympäröivän yhteisön kanssa sekä koulun hallintoon liittyvät käytännöt, johon opiskelijoiden olisi harjoittelussa myös totuttava ja sitouduttava. Harjoittelukoulussa opiskelijalla ei voi ehkä olla tavalliseen koulutyöhön verrattavissa olevaa asemaa näiden asioiden hoitamisessa, mutta on toisaalta myös ongelmallista, mikäli opiskelija tulee sulkeistuksi pois näistä koulutyön olennaisista elementeistä. Vastuuta antamalla kun opetustyöhön voitaisiin luoda kokonaisvastuullisuutta, jonka myötä harjoittelija voisi nähdä myös harjoittelun pedagogisen toiminnan mielekkäämpänä.

Dewey (1951, 44–47) on esittänyt kasvattavien kokemusten olevan vuorovaikutusta yksilön sisäisten tekijöiden ja ulkoisten olosuhteiden välillä. Kasvattajan tehtävänä on hänen mukaansa luoda sellaiset olosuhteet, joiden kanssa yksilöt omine kykyineen ja tarpeineen voisivat olla luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Tässä mielessä oppimistilanteen suunnittelu edellyttää kasvattajalta myös oppijan yksilöllisten tarpeiden ja sisäisen maailman huomioon ottamista.

Myös harjoittelussa lähtökohtana voidaan pitää sellaisten olosuhteiden aikaansaamista, missä yksilöt omine kykyineen ja tarpeineen voisivat olla luontevassa suhteessa harjoitteluympäristöönsä. Haaste niin harjoittelukouluympäristössä kuin kenttäkouluillakin on samansuuntainen. Harjoittelijalle on mahdollistettava oppimista tukeva harjoitteluympäristö, joka totuttaa opiskelijaa autonomiaan ja auttaa häntä sitoutumaan opettajan työn kokonaisvastuulliseen hoitamiseen.

Ohjaustyössä tarvitaan illuusion purkamista ja kehysten murtamista

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kehysanalyysin valossa, miten harjoitteluun ja myös sen ohjausvuorovaikutukseen liittyvät tulkinnat voivat olla hyvin monikerroksisia luonteeltaan. Vuorovaikutustilanteissa opiskelijan tulkintoja voi hallita yhtäaikaisesti hyvin moninaiset kerrostumat. Harjoittelija voi kokea harjoittelun mm. opetustyön, harjoittelun ja näytteillepanon tulkintakehyksistä käsin. Radikaaleimmillaan harjoittelutilanne saatetaan kokea eräänalaisena selviytymiseen tähtäävänä harhautuksena, jossa ohjaajalle tarjotaan harjoittelussa sitä, mitä tämän oletetaan odottavan. Edellisestä voi katsoa olevan seuraamuksena sen, että harjoittelun ohjauksessa näiden eri näkökulmien olemassaolo olisi kyettävä ottamaan huomioon.

Keskeistä on tällöin tiedostaa, tarkastellaanko opetusharjoittelua samankaltaisesta tulkintakehyksestä. Samalla tavoin kuin harjoittelijoilla, myös ohjaajilla voi olettaa olevan omat monikerroksiset opetusharjoitteluun liittyvät tulkintakehyksensä. Tähän liittyy samalla mahdollisuus, että osapuolet omaavat erilaisen käsityksen ohjausvuorovaikutuksen luonteesta. Ohjaaja saattaa esimerkiksi kokea ohjaustilanteessa olevan kyse dialogisesta, opiskelijan käyttöteoriaa kehittämään pyrkivästä oppimisprosessista, kun harjoittelija puolestaan voi omata harhauttavan käsityksen ohjaustapahtuman luonteesta. Voisi sanoa niinkin, että ohjausvuorovaikutuksesta saattaa muodostua usean sisäkkäisen kehyksen käsittävä harhautusleikki, jossa ohjaaja ja ohjattava toimivat erilaisista tulkintakehyksistä käsin. Ohjauksen kannalta tilanne muodostuu ongelmalliseksi, mikäli ohjaaja ja ohjattava eivät tiedosta ohjaussuhteessa vallitsevien tarkasteluperspektiiviensä erilaisuutta. Harjoittelijan ja ohjaajan näkemykset eivät tällaisessa tilanteessa voi kohdata, eikä ohjaustilanne voi olla hedelmällinen kummallekaan osapuolelle.

Ongelmaksi nouseekin siten se, miten ohjausvuorovaikutuksessa kyetään murtamaan näkökulmien väliset rajat. Tämä edellyttää sitä, että ohjauksessa otetaan tarkastelun kohteeksi, ei vain itse harjoittelua ja siihen liittyvää opetustyötä koskevat näkemykset, vaan myös itse ohjausprosessi. *Ohjauksessa olisi siis kyettävä tarpeen vaatiessa kohdistamaan yhteinen reflektio myös itse ohjausprosessissa vallitseviin puitteisiin.* Eräänä tavoitteena voitaisiin pitää sitä, että ohjaaja ja ohjattava voisivat tarkastella harjoittelua samankaltaisesta tulkintakehyksestä käsin. Tämä ei tarkoita pyrkimystä yksimielisyyteen, pikemminkin aitoon ohjauskeskusteluun myös eriävät mielipiteet mukaanlukien. Goffmania (1986, 338) mukaillen voisi puhua harjoittelua koskevien näkemysten selkiyttämistä siten, että kaikilla osapuolilla olisi suurin piirtein samankaltainen näkemys siitä, mitä harjoittelussa on oikein tekeillä, ja kullakin on lisäksi jokseenkin oikea käsitys muiden osallisena olevien harjoittelua koskevista näkemyksistä.

Tästä näkökulmasta ohjaajan tehtävänä on siten tunnistaa, mistä tulkintakehyksestä harjoittelua lähestytään ja mahdollisesti auttaa harjoittelijaa purkamaan harjoittelukokemukseensa liittyviä ylimääräisiä kerrostumia. Tässä tutkimuksessa tuli esille mm. tapaus, jossa harjoittelija oli alunperin olettanut harjoittelussa vaadittavan tietynlaista suunnittelukäytäntöä, jonka oli kuitenkin kokenut keinotekoiseksi. Tästä johtuen harjoittelija oli harjoitteluun liittyvän suunnittelun lisäksi toteuttanut omaa ohjauksesta riippumatonta ja luontevammaksi kokemaansa suunnittelukäytäntöään. Ohjauksen myötä harjoittelija oli kuitenkin huomannut, että hänen menettelynsä ei ole ristiriidassa harjoittelussa edellytettävän suunnittelutyön kanssa. Voisi sanoa, että saadun ohjauksen myötä on tapahtunut kehyksen murtuminen, mikä kautta harjoittelua koskeva tilanteentulkinta on tullut harjoittelijalle selkeämmäksi harjoittelua koskevien tulkintakerrosten vähentyessä.

Koska harjoittelu voi olla harjoittelijalle luonteeltaan kokemuksellisesti harhautus, voi tämän periaatteessa katsoa edellyttävän ohjaajalta kykyä tunnistaa harhautuksen olemassa olo. Siten ohjaajan olisi kyettävä havaitsemaan ei vain näkyvää ja esille tulevaa, vaan myös näkymätöntä ja peitettyä. Tehtävää ei voine pitää helppona. Kun tässä tutkimuksessa harjoittelijoiden harjoittamat harhautukset perustuivat usein heidän käsityksiinsä ohjauksen ja opetustyön

ominaispiirteistä, tilanne on vieläkin monimutkaisempi. Kun harhautus perustuu usein siihen, että ohjaajan oletetaan toivovan harjoittelulta tiettyjä piirteitä ja jos ohjaaja harhautuksen myötä todellakin saa, mitä on halunnut, ohjaajalla tuskin on halua analysoida kuvatulla tavalla harjoittelutilanteen luonnetta.

Mikäli harjoitteluun kuitenkin liittyy harhautusluonteisia kehyksiä, joista ohjaaja ei ole tietoinen, jää ohjauskeskustelujen merkitys kyseenalaiseksi. Juuri harhauttavien kehysten purkamiseksi ohjauksen erääksi tavoitteeksi voisi Chrissiä (1995) mukaillen asettaa sen, että ohjaussuhteessa pyrittäisiin tiedostamaan, missä määrin opiskelijan harjoittelussa näytteillepanema opettajaminä on luontevasti esilletuleva inhimillisen vuorovaikutuksen aspekti. Siten ohjauksessa on otettava tietoisesti tarkastelun kohteeksi, miten toisaalta ohjattava ja toisaalta ohjaaja mieltää harjoittelun luonteen.

Kun toisaalta harhauttavien kehysten murtaminen voidaan nähdä erääksi tavoitteeksi, niin toisaalta voidaan päämääräksi asettaa se, että ohjaajana ei ole itse edesauttamassa näiden ylimääräisten tulkintakerrostumien syntymistä. *Tältä osin ohjaussuhteessa voidaan korostaa opiskelijan käyttöteoreettisen tietämyksen huomioon ottamisen merkitystä sekä pyrkimystä ohjauksen dialogisuuteen.*

Opettajan omaamien käyttöteorioiden on katsottu olevan merkittävässä osassa opettajien tehdessä päätöksiä jokapäiväisessä työssään. Toisaalta tämänkaltaisten opetusta ja oppimista koskevien näkemysten on oletettu olevan usein implisiittisiä luonteeltaan, eivätkä opiskelijat välttämättä tiedosta, eivätkä osaa pukea sanoiksi näkemyksiään (ks. Clark 1988; Elbaz 1991; Silcock 1994). Kuten Bengtsson (1995) on esittänyt, harjoittelunohjaukselle ominainen dialogi on eräs väylä, joka tarjoaa harjoittelijalle mahdollisuuden ottaa etäisyyttä omaa opetuskäytäntöä ohjaaviin (usein piiloiisiin) näkemyksiinsä ja tarkastella niitä ikään kuin ulkopuolelta. Harjoittelussa keskeisenä voidaankin nähdä, miten ohjauksessa autetaan harjoittelijoita tiedostamaan ja käsitteellistämään omaa käyttöteoriaansa. Samalla harjoittelijoita voidaan auttaa suhtautumaan kriittisesti omiin näkemyksiin. Tämän kaltainen haaste on sitäkin selkeämpi, kun kyse on aikuisopiskelijoista, joilla on jo pohjavaatimuksista johtuen väistämättä opetuskokemusta, jonka myötä tällainen käyttöteoreettinen tietämys on voinut kehittyä.

Tutkitun kurssin opiskelijat kokivat toisinaan ohjaajalla olevan olettamuksia soveliaasta harjoittelukäytännöstä. Asian voisi ilmaista niinkin, että opiskelijat kokivat joutuvansa harjoittelemaan ohjaajansa opetustyötä koskevien käyttöteoreettisten näkemysten mukaisesti. Eräät opiskelijat saattoivat kokea tällöin näkemystensä olevan ristiriidassa ohjaajiensa näkemysten kanssa. Juuri tämänkaltaiset kokemukset saivat opiskelijat usein kokemaan harjoittelunsa suorituspainotteisena. Harjoittelun ulkopuolella nämä opiskelijat pyrkivät säilyttämään omat henkilökohtaiset olettamuksensa ja käsityksensä opetustyöstä, vaikka ne eivät tulleetkaan esille suorituskeskeiseksi muuttuneessa harjoittelussa tai ohjausvuorovaikutuksessa.

Pugasch ja Johnson (1990) ovat kuvanneet, miten hedelmällisen ohjaussuhteen lähtökohtana ei voi olla asetelma, jossa ohjaajalla on valmiit kysymykset ja myös valmiit vastaukset tarkasteltavana olevaan tilanteeseen. Pikemminkin ohjauksen tulisi auttaa ohjattavaa ongelman etsimisessä, tunnistamisessa ja problematisoinnissa. Ohjaajan haasteena onkin se, miten hän kykenee kunnioit-

tamaan ohjattaviensa pedagogista vakaumusta keskinäisessä ohjauskeskustelussa silloinkin kun hän havaitsee, että ohjaajan ja ohjattavan pedagogiset näkemykset eivät kohtaa. On toisin sanoen varottava liian valmiiden vastausten tarjoamista ja samalla ohjattavan pedagogisten näkemysten tukahduttamista. Opetustyöhön ja opetusharjoitteluun väistämättä liittyvän erilaisuuden ja moniäänisyyden (vrt. Sarja 1995) tukahduttaminen kun luo helposti aiemmin kuvattuja tulkintakerrostumia, joista ohjaaja ei ole tietoinen. Ohjattavien moniäänisyyden tukahduttamisesta on seuraamuksena harjoittelun harhautukset.

Kuten Lundberg ja Fawver (1994) luonnehtivat, kytkeytyy kognitiiviseen kehittymiseen omiin uskomuksiin liittyvän tietoisuuden kehittyminen sekä myös mahdollisten ristiriitaisuuksien tiedostaminen omien uskomusten ja vaihtoehtoisten uskomusten välillä. Kuvatun kaltaisessa moniäänisyyttä tukahduttavassa ohjaussuhteessa tällainen vaihtoehtoisten ja ristiriitaisien uskomusten reflektio kuitenkin estyy.

Ohjaajan ja ohjattavan pakotonta luontevaa dialogia voi pitää olennaisena ohjaussuhteessa. Harjoittelun ohjauksen lähtökohtana voidaan pitää opetukseen liittyvien näkemysten avartamista, mikä tapahtuu mm. ohjaussuhteissa tapahtuvan harjoittelukokemusten käsitteellistämisen ja reflektoinnin kautta. Tällöin on olennaista, että ohjattava kokee omaavansa aatteellisen ja pedagogisen ilmaisun vapauden, jota harjoittelijan on tosin toisaalta kyettävä perusteellaan ja käsitteellistämään. Opiskelijan on siten koettava omaavansa *vapautta*, jonka taustalla oleva arvomaailma voidaan kuitenkin asettaa yhdessä *kriittisenkin pohdinnan* alle. Tätä kautta reflektiossa voi siten kohdata ohjattavien henkilökohtaiset toiminta- ja ajatteluprosessit ja niiden yhdessä tapahtuva intellektualisoiminen (vrt. Dewey 1933, 108–109; Bowman 1989).

Ohjaussuhde edellyttää siten luottamuksellisuutta. Ohjaajan tehtävänä on luoda ohjattavalle tilaisuuksia tutkia itseään ja näkemään itsensä suhteessa menneeseen, nykytilaan ja tulevaisuuteen (Luukkonen 1995). Kuten Ojanen (1989) on asian ilmaissut, ohjaussuhteessa reflektio on syvintä silloin, kun ihminen voi ääneen tiedostaa itseään toisen ihmisen läsnäollessa. Mikäli harjoittelija kokee voivansa keskustella pedagogisia näkemyksiään kunnioittavassa ilmapiirissä, avautuu mahdollisuus avoimeen ja kriittiseen dialogiin (Kettle & Sellars 1996). Avoin ja luottamuksellinen ohjaussuhde saa opiskelijat alttiiksi myös kriittisen ohjauksen vastaanottamiseen. Suorituspainotteiseksi ja harhautusluonteiseksi muuttuneessa harjoittelussa tämä mahdollisuus hukataan.

Opetusharjoittelussa tasapainoillaan ohjauksen ja harjoittelijan autonomian kunnioittamisen välillä

Tutkimuksessa on tullut esille, miten opiskelijat ovat toisinaan kokeneet harjoittelun toimintakehyksen itselleen vieraaksi. Työtapojen, opetusmenetelmien ja opetuksen suunnittelun osalta he ovat kokeneet asetetun itselleen sellaisia odotuksia, jotka eivät ole vastanneet heidän näkemyksiään opetustyön ja opetusharjoittelun luonteesta. Juuri tällaiset kokemukset näyttävät olevan aiemmin kuvattujen teatraalisten harhautusten ja syntyneiden varjosuunnittelukäytäntöjen taustalla. Tältä osin opiskelijoilla onkin selkeästi toiveita suuremmasta au-

tonomiasta oman opetusharjoittelunsa suhteen. Vastaavaan tapaan myös Niemi (1995, 89) on omassa suomalaisia opettajankoulutuslaitoksia tarkastelevassa tutkimuksessaan todennut, miten opiskelijoilla on opetusharjoittelussa halu suurempaan vapauteen ja vastuuseen. Opiskelijat toivovat harjoittelussa olevan mahdollista siirtyä tiukasta ja kontrolloidusta tavoitteenasettelusta omakohtaiseen ja omaa kehitystä vastaavan harjoittelun toteuttamiseen. Niemen käsittein ilmaisten harjoittelijoilla on siten halu oman oppimisprosessinsa omistajuuteen.

Siten harjoitteluun ja ohjaussuhteeseen liittyy selkeästi kysymys ohjattavien autonomisuudesta. Ohjattavilla tulee olla riittävästi autonomiaa voidakseen omaksua ammattimaisen otteen työhönsä (vrt. Ojanen 1993b).

Toisaalta tällainen autonomisuuteen ja itseohjautuvuuteen kannustaminen ei voi merkitä kritiikitöntä ja idealistista luottamusta yksilön aloitekykyisyyteen, vapauteen, energisyyteen tai vastuullisuuteen. Autonomiaan perustuva malli oppimisesta ei ole oppijoihin sisään rakennettuna, vaan myös opettajalla tai ohjaajalla on oma vastuunsa tiedon konstruointiprosessien ohjauksesta. (Chené 1983; von Wright 1996.) Kuten Garrison (1992) asian ilmaisee, ei ole riskiriitaista ajatella, että oppija on vastuussa oppimisestaan ja että hän silti saa tukea ja ohjausta ulkopuoliselta. Vapauteen ja autonomiaan liittyy myös vastuu ja ohjaajan tehtävä on kehittää ohjattavan tietoisuutta omasta vastuustaan.

Kuten Buchmann (1990) toteaa, professionaalista vapautta ei tule ottaa itsestänselvyytenä, sillä "tyhjää" henkilökohtaista vapautta ei tule tukea. Hän varoittaa harhautumasta liiallisesti humanistisiin painotuksiin, jotka voivat lopulta johtaa hyvinkin narsistisiin motiiveihin, joilla on hyvin vähän tekemistä professionaalisen autonomian ja kehittymisen kanssa. Opettajankoulutukseen usein kytketyt sloganit "persoonallisesta opetustyylistä", "omien uskomusten tiedostamisesta" tai "luovuudesta ja ainutlaatuisuudesta" ovat kyllä houkuttelevia, koska jokainen haluaisi hänelle kerrottavan, että olemalla oma itsensä ja toimimalla oman tahtonsa ja uskomustensa mukaisesti, hän toimii kuten opettajan tulee toimia. Nämä sloganit ovat Buchmannin mukaan kuitenkin vain puolittotuuksia, sillä opetustyössä henkilökohtainen vapaus ja itsensä toteuttaminen eivät voi olla hyveitä itsessään. Ne ovat hyveitä vain, mikäli niistä on hyötyä oppilaille. Siten oppilaiden hyvinvoinnin tulee olla keskeisellä sijalla arvioitaessa opettajan tai opetusharjoittelijan toimintaa. Kuten McLaughlin (1991) huomauttaa, opettajaksi opiskelevien itseohjautuvuus ei ole päämäärä sinänsä, pikemminkin keino saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita. Pyrkimys kehittyneeseen itsearviointiin on siten prosessitavoite, jonka varsinaisena päämääränä on kehittää tulevassa opettajassa kykyjä luoda entistä kehittyneempiä oppimisympäristöjä koulussa.

Ohjaukseen liittyy siis oma vastuunsa ja oikeutus tilanteeseen puuttumiseen. Esille tuleva näkökulma piirtää siten selkeästi kahtalaista kuvaa ohjaustyön luonteesta. Toisaalta ohjaajan roolina on tukea harjoittelijaa hänen etsiessään henkilökohtaista perspektiiviä opetustyöhön ja tarjota mahdollisuus positiivisiin harjoittelukokemuksiin. Toisaalta ohjaajan rooli on myös arvioida opiskelijan kehittymistä harjoittelun aikana, mikä saattaa myös olla ehkäisemässä luottamuksellisen ja lämpimän ohjaussuhteen kehittymistä. (Katz & Raths 1992; vrt. myös Boydell 1991.) Ohjaajat ovat siten kaksinaisroolissa, jolla on oma merkityksensä myös ohjaussuhteeseen. Ohjauksessa ei ole kyse pelkäs-

tään positiivisten harjoittelukokemusten tarjoamisesta ja opiskelijoiden kannustamisesta, vaan myös harjoittelussa tapahtuvan opetustyön evaluoinnista ja harjoittelijan kehittymisen tukemiseen tähtäävästä arvioinnista.

Vaikka siis korostettaisiinkin, että opiskelijalla tulee olla henkilökohtaista valtaa omien oppimis- ja harjoittelukokemustensa suunnitteluun ja toteutukseen, niin itseohjautuvuuden ei tule olettaa olevan täysin autonomista ja itsenäistä luonteeltaan. Pikemminkin niin ohjattavan kuin ohjaajankin tulisi ymmärtää, että autonomiaa ja itseohjautuvuutta korostettaessakin kyseessä tulee olla yhteisöllisestä oppimisprosessista. (Vrt. Garrison 1992.)

On myös muistettava, että harjoittelun ohjauksessa osapuolten kohtaaminen tapahtuu roolien välityksellä, jolloin vuorovaikutustilanteessa toinen on kouluttaja, toinen koulutettava (vrt. Heikkinen 1996b, 148–150). Ollessaan yhteistyössä ohjaustilanteessa ohjaaja ja ohjattava ovat tiedon ja vallan suhteen samalla epätasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa. Harjoittelun ohjaajalla on väistämättä oma valtansa ja auktoriteettinsa suhteessa ohjattavaan. Toisaalta ohjauksen onnistuneisuus on selkeästi riippuvainen myös siitä, miten harjoittelijat kokevat ohjaussuhteen ja harjoittelun. Tyytymättömyys ei voi olla tuke-
massa ohjaustyötä, kuten tämä tutkimus lienee selkeästi osoittanut. Vallan käytön tulee siis olla ohjattavan kannalta oikeutettua ja hyväksyttävää, niin että tämä on halukas ottamaan tarjottua ohjausta vastaan (vrt. Atjonen 1995b, 22). Ohjausta voidaan kyllä harjoittaa, mutta se menettää merkityksensä harjoittelijan reflektioperspektiivin muuntuessa ja vääristyessä.

Kuten Garrison (1992) luonnehtii, siten niin ohjaajan kuin ohjattavankin olisi kyettävä tiedostamaan, että he ovat riippuvaisia toisistaan ja että ohjaussuhteessa tieto rakentuu sosiaalisesti. Tämä edellyttää ulkoisen vallankäytön (ohjaajan auktoriteetin ja näkemyksen) ja sisäisen vastuun (ohjattavan autonomian ja näkemyksen) symbioottista suhdetta. Tai kuten Ojanen (1996a) ilmaisee, reflektiivinen ohjaus edellyttää jaettua ymmärrystä ja rasitteista vapautta ympäristöä. Ohjaussuhde on siis kommunikatiivinen prosessi, jossa toisella osapuolella ei voi olla valtaa yli muiden. Garrisonin (1992) mukaan tämä edellyttää jatkuvaa ja kriittistä dialogia oppijan ja ohjaajan välillä, mitä kautta dynaaminen vallan tasapaino voidaan ohjaussuhteessa saavuttaa.⁸ On siis jaettava valtaa, mikä luo hedelmällisempää maaperää myös ohjattavan sisäiselle motivaatiolle.

⁸ Garrisonin esittämässä näkemyksissä on selkeitä Habermasilta omaksuttuja kriittisen koulukunnan vaikutteita painotettaessa kommunikatiivista prosessia ja samalla dialogin kautta saavutettavaa vallan tasapainoa. Kun toisaalta mm. Habermasia on kritisoitu siitä, että hänen kehittämässään yksimielisyyteen pyrkivässä kommunikaatiossa on kyse idealisaatiosta (esim. Kannisto 1989, 216), voidaan todeta, että sama kritiikki on kohdistettavissa myös edellä esitettyihin Garrisonin näkemyksiin. Hänen maalaillessaan ohjauksen dialogista luonnetta kyse on nimenomaan ihanteellisen ja toimivan ohjaussuhteen kuvauksesta. Toisaalta kuten Kannisto (1989, 214) toteaa Habermas-kritiikissään, yksimielisyys ja samalla mainitunkaltainen vallan tasapaino voi olla kenties ideaalin ja äärettömästi jatkuvan kommunikaation, mutta ei inhimillisen kommunikaation lopputulos.

Kohti autonomiaa ja epävarmuuden hallintaa

Kuten Ojanen (1989) esittää, onnistuneen ohjaussuhteen edellytyksenä on, että myös ohjaaja tajuaa, ettei itse ole koskaan valmis. Toisaalta vastaavasti myös ohjattavan tulisi kyetä olemaan avoin ohjaussuhteessa esille tulevaan palautteeseen ja näkökohtiin nähden, mikä ei sekään ole itsestään selvyys. Sarja (1995) näkeekin uhkana, että pedagogisessa vuorovaikutuksessa tavoitellaan valmista totuutta. Tällöin kyse ei hänen mukaansa ole enää dialogista. Ohjaajan ja oppijan välistä vuorovaikutusta voi nimittää dialogiseksi vasta silloin, kun suhteen päämääränä ei ole lopullisen vastauksen löytäminen vaan osapuolten erilaisten näkemysten yhdistäminen. Dialogin lähtökohtana ei Sarjan mukaan silti tule olla erilaisten totuuksien sulattaminen yhdeksi ainoaksi totuudeksi, vaan dialogissa täytyy kyetä säilyttämään elämään liittyvä moniäänisyys.

Avoimuutensa ja kriittisyytensä myötä tämänkaltaisen ohjaussuhteen voi katsoa edellyttävän niin ohjaajalta kuin ohjattavaltakin kykyä sietää epävarmuutta. Toisaalta opettajankoulutuksen tulisikin antaa valmiuksia juuri epävarmuuden hallintaan, sillä opettajan työn on todettu olevan luonteeltaan toimimista epävarmuudessa. Niemen (1993) mukaan epävarmuus nousee mm. omaan kehittymiseen liittyvistä prosesseista, työhön liittyvästä tilannekohtaisuudesta sekä koulun ja yhteiskunnan muutoksista. Clark ja Lampert (1986) ovatkin katsooneet, että tämän epävarmuuden vuoksi opettajan työhön liittyvä tieto on luonteeltaan pitkälti spekulatiivista. Siten työn käytännölliset ratkaisut tehdään viime kädessä kontekstuaalisten tekijöiden perusteella. Heidän mukaansa ei voida yksiselitteisesti sanoa, miten opettajaksi opiskelevia tulisi kouluttaa tai millaisia harjoittelukokemuksia koulutukseen tulisi liittyä. Toisaalta opettajankouluttajien tulisi kuitenkin Clarkin ja Lampertin (vrt. myös Floden & Clark 1988) mukaan pohtia, miten tätä opettajan työhön liittyvää epävarmuutta voitaisiin reflektoida opettajankoulutuksessa. Tai kuten Niemi (1993) toteaa, koulutuksen tehtävänä on tarjota puitteet ja henkinen ilmapiiri, jossa epävarmuuden kohtaamista voidaan harjoitella. Alansa ammattilaisena opettajan kun tulee kyetä arvioimaan työtään ja asettamaan uusia tavoitteita epävarmoissakin oloissa.

Tältä osin Niemen sekä Clarkin ja Lambertin esittämät ajatukset omaavat selkeitä yhtymäkohtia Schönin (1983, 39–41) asiantuntijakoulutusta koskeviin näkemyksiin. Schönin mukaan asiantuntijat joutuvat usein toimimaan epä määräisissä ja monimutkaisissa tilanteissa. Siten asiantuntijalle ei riitä, että hän valitsee ongelmallisessa tilanteessa sopivan ratkaisumenetelmän tiettyyn ongelmaan. Suurin työ joudutaan tekemään itse ongelman määrittelemiseksi, mikä ei ole luonteeltaan vain tekninen kysymys. Ongelmat on nimittäin usein konstruoitava luonteeltaan epävarmoista ja käsittämättömistäkin aineksista ja tilanteista. Ongelman määrittelyssä nämä epävarmat olosuhteet on tehtävä ymmärrettäväksi rajaamalla mielekäs näkökulma ongelmalliseen ja monimuotoiseen ilmiöön. Koulutuksen kehittämisen haasteena ei tulisikaan olla pelkästään ongelmien ratkaisutaidon omaksuminen, vaan ongelmia tulisi Schönin mukaan opettaa myös hahmottamaan ja muotoilemaan.

Muuttuvassa maailmassa vastuulliselta opettajalta edellytetään siten valmiutta käsitellä saamaansa moninaista informaatiota kriittisesti ja vali-

koivasti. Onkin katsottu, että erilaisten arvokonfliktien, epävarmuuksien ja useiden rinnakkaisten todellisuuksien maailmassa opettajan tulisi kyetä työskentelemään ei pelkästään rationaaliseen vaan myös intuitiiviseen ja luovaan ajatteluun tukeutuen (Heikkilä J. 1995; Niemi & Kohonen 1995, 20).

Kuten postmodernisteihin lukeutuva Zygmunt Bauman (1987, 4–6, 110–148) on todennut, yhteiskunnan arvojärjestelmien eriytymisen ja elämään liittyvien epävarmuuksien lisääntymisen myötä myös asiantuntijoiden rooli on muuttumassa. Kun asiantuntijat ovat aiemmin olleet antamassa oikeutuksen yhteiskunnalliselle rationaalisuudelle, postmodernissa yhteiskunnassa asiantuntijoista tulee pikemminkin tulkkeja, jotka voivat edustaa hyvin erilaisia arvojärjestelmiä suhteessa toisiinsa. Modernisoituvassa maailmassa myös opettajan auktoriteetin voi katsoa muuttuneen vastaavaan tapaan (Jarvis 1993). Opettajaa ei mielletä enää tiedon lähteenä. Oppimistilanteesta on tullut oppijan oman kokemuksen pohjalta rakentuvaa maailman monimerkityksistä hahmotamista, jossa opettajalla on "fasilitaattorin" ja kanssaoppijan rooli.

Tämänkaltaisten ajatusten näkökulmasta voitaisiin todeta, että myös harjoittelun ohjauksen tehtävänä on tuoda esille moninaista tulkintaperustaa opetukseen ja oppimiseen. Tällöin ohjaajat voidaan kyllä mieltää alansa asiantuntijoina ja oman erityisalueensa tulkkeina, mutta ei enää tietynlaiselle opetustoiminnalle oikeutuksen antavana auktoriteetteina. Ohjaaja voidaan nähdä asiantuntevan tiedon tarjoajana ja keskustelukumppanina, jonka avartaman käsityksen pohjalta harjoittelijat voivat itsenäisesti muodostaa kuvaa opetustyön luonteesta. Samalla opettajankoulutuksen on autettava harjoittelijoita tekemään omia itsenäisiä valintojaan. Opiskelijoille on osoitettava suuntaa reflektiiviseen, muutosten hallintaan kykenevään opettajuuteen (vrt. Eteläpelto 1992; Ojanen 1993b). Tulevat opettajat on totutettava ratkaisujen tekemiseen, ei avuttomuuteen.

SUMMARY

The present research study examines adult students' experiences of teaching practice and its supervision. The study is a qualitative case study focussing on students who started a special programme in class teacher education at the Chydenius Institute of Jyväskylä University in 1991. Their progress is monitored from the selection tests to the end of the programme. The 48 students in the programme were adult students, whose average age at the beginning of the programme was about 32 years. Before entering the programme the students were expected to have completed 65 credit units of academic studies and to have some teaching experience. Thus the students entering the programme had more of both theoretical and practical basic skills than students matriculating from senior secondary school.

Methodologically, the study emphasizes a constructivist approach and a gradually crystallizing research design. The different elements of the study, such as the research problem, theory formation, data collection, and data analysis are seen as slotting into place and in practice evolving and taking shape during the whole research process. Thus, for example, questions regarding teaching practice emerged as central themes of the study along with the monitoring of the programme. The data collection methods used in the study include observation, semi-structured interviews, open-ended questionnaires and reflective journals kept by student teachers.

The concept of reflection as a theoretical starting point of the study

A broad theoretical starting point for the study is provided by the concept 'reflection'. 'Reflection' is, among other things, associated with the demand for professionalism placed on teacherhood. The teacher's work is thus considered to require constant development of professional skill and at the same time also

a readiness to evaluate one's own work. If development as a teacher is seen as a career-long process, it means, from the point of view of teacher education, that the education provided should create opportunities for teachers' self-directed growth. Consequently, the task of teacher education and the teaching practice it includes is to help students to assume responsibility for their own professional development and to help them to develop the skills that prospective teachers can use to develop and change in their work.

Reflection can also be associated with the idea of the teacher-as-researcher, in which case the aim is to develop practical theories related to work by learning from one's own experiences. Thus we can assume that a practising teacher has certain practical knowledge about his/her work, teaching and learning, and that this knowledge plays a central role in reaching solutions concerning everyday work tasks.

Similar emphases on the significance of reflection can also be linked to teaching practice. For example, various seminars, inquiries, curriculum studies, and observational and evaluative tasks can be seen as means of supporting teaching practice and the reflective thinking associated with it. The supervision of teaching practice may also be interpreted as having features supporting reflection in respect of the nature of supervision discussions. One of the aspects then emphasized is that the starting point of supervision should be the students' own belief systems and their own practical theories about the nature of teaching and learning.

Thus the organizational arrangements regarding teaching practice as well as the supervision process of the actual practice play a central role when we consider how teaching practice contributes to the development of practical theories adopted by each student. From the point of view of the supervision process, the main thing about teaching practice is what kind of view, whether conscious or not, is giving direction to the supervision process and how the roles of the supervisor and the student teacher are understood in the teaching practice and its supervision. If the starting point for the supervision is considered to be the development of students' own practical theories, then we may assume that also in the supervision relationship the aim is to help the student teachers to become conscious of their own educational needs and to support a critical and problem-oriented approach to teaching and its social context.

Since the research problem concerning teaching practice can be crystallized into the question of how students experience teaching practice and its supervision, the views expressed by students are here examined with special reference to the development of reflective thinking. Attention is thereby drawn to the factors that students regard as critical points in teaching practice, points that either promote or hinder the formation of students' own practical theories of teaching.

At its best teaching practice supports the development of teacher identity

The study, then, examines students' experiences of teaching practice and its supervision. Students evaluated four periods of teaching practice included in

the programme under study. The teaching practice periods were carried out under supervised conditions of various teacher training schools.

Students' views of teaching practice were mostly fairly positive. When evaluating the significance of the practice, most students thought the teaching practice had given them self-confidence for a teacher's work and developed their teacher identity. By familiarizing themselves with various grade levels, schools, teachers and their teaching styles, and by planning and implementing teaching blocks connected with the teaching practice, students had gained more confidence to work as teachers. Students felt that their pedagogical skills and their readiness to plan teaching had developed with supervision and practice experiences. In this respect, teaching practice and its supervision can be considered to have supported the construction of the students' own practical theories.

Experiences of simultaneous teaching and co-planning of teaching were also positive. The dialogue between students in the practice groups was experienced as fruitful, broadening their views on teaching. However, there were also negative experiences. The evaluation of teaching skill was especially disturbing to those who only had limited class teacher experience before entering the programme. Similarly, plans concerning teaching practice were sometimes considered to require excessive formal routine and pedantry, and therefore some students expressed wishes for less rigid planning practices.

Although students' experiences of the supervision of teaching practice were mostly positive, there were also some critical tones in their views. Some students criticized the scarceness of the supervision they had received; they would also have liked the supervisors to examine teaching more comprehensively instead of paying excessive attention to minor details. Some students would have wanted more direct and in-depth feedback from their supervisors. It was especially the negative and positive experiences students associated with the practice which seemed to be coloured by their experience of the interactional relationship with the cooperating teacher. The role of university supervisors did not appear to be as significant in this respect. If students felt that they did not have enough autonomy and opportunities for their own personal teaching during the practice, they did not experience the practice situation as meaningful. In this respect, the study lends support to the view that the starting point for supervision interaction should be students' own belief systems and their own practical theories on the nature of teaching and learning.

The interpretative frames of teaching practice

As the programme advanced, the study accumulated data which suggested that some students regarded teaching practice as a kind of game or performance. Thus, in terms of experiences, teaching practice seemed to be more than just practising for teacherhood. Data on these kind of experiences of teaching practice also influenced the later direction of the present research study.

One starting point for the analysis of teaching practice was to examine how students place themselves in the context of teaching practice, i.e., how they define the situation in teaching practice. Based on Erving Goffman's frame analysis, among others, the study sought to examine what kind of layerings are associated with teaching practice from the students' perspective and what exactly is going on in teaching practice.

On the basis of the data collected in the study, four different interpretative frames defining practice situations were conceptualized, through which students become committed to the practice context (figure 14). Commitment to the practice situation may take place *through the frame of teacherhood and teaching*, whereby pupils' learning is of central importance. Similarly, practice experiences may be approached *from the frame of practising for teacherhood*, whereby the aim is to utilize the practice situation to develop one's own view of teaching. From the point of view of development during the practice, these two frames constitute the experiential core of teaching practice.

Students are thus aware that the practice situation is not only about teaching and supporting children's learning, but also about supervised orientation to teaching as a job. Teaching practice is thus experienced as a learning situation.

Students falling within this frame understand that the practice situation sometimes requires certain adjustment from the students. The supervisor's role involves supervision and also critical evaluation of teaching, which the student has to get used to. In teaching practice, the student operates in the classroom of a cooperating teacher, in a working culture which has been determined without any involvement from the student and his/her pupils. For this reason student teachers do not necessarily feel justified in strictly clinging to their own pedagogical views in the practice situation, for, as some students said, it is in the children's interest that the student takes into consideration the conditions and conventional starting points that pupils have become used to under the direction of their class teacher.

Sometimes students experience problems in making this adjustment to the frame factors of the practice context and to an unfamiliar community. The practice situation and the temporal sequencing of practice lessons may be experienced as un-school-like. Students also find it disturbing that in the school community they themselves are in the role of a student and not a teacher, and that during the practice periods they do not necessarily have time to become closely acquainted with the pupils of the practice class. Thus, commitment to teaching in the practice situation may be experienced as more problematic than in ordinary teaching, and the typical features of teaching practice may alienate the student from the school and the class community and prevent him/her from assuming overall responsibility for the class.

The present study also distinguished *a frame of presentation* in which students' starting point is to give as well-prepared teaching presentations as possible. In this frame, students can be considered to act in the role of stage performers, whereas supervisors are in the position of an audience observing the practice situation. According to the present study, the performance characteristically avoids experimentations with anything new, resorts to familiar

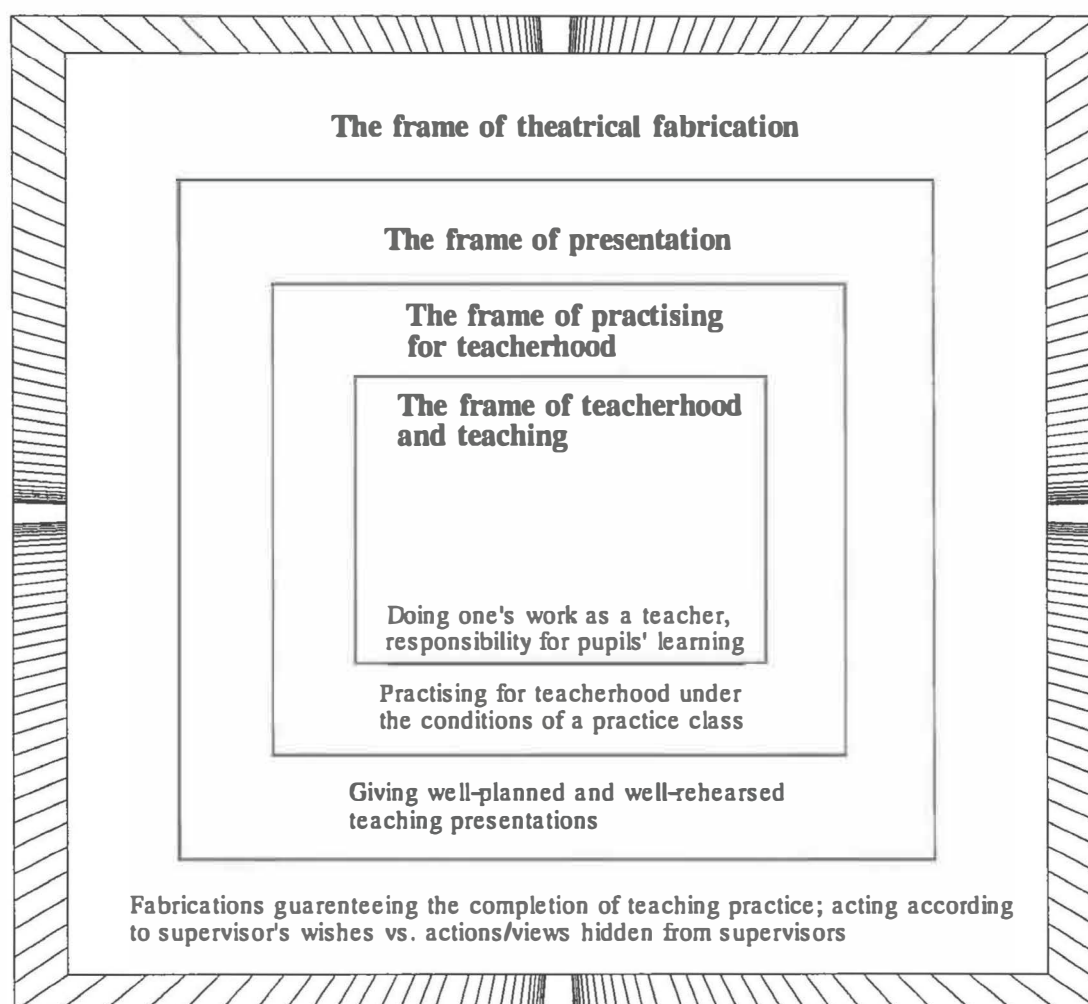


FIGURE 14 The interpretative frames of teaching practice

solutions, and involves overplanning of lessons, collection of additional learning materials, and use of various didactic measures which increase the impressiveness of teaching. Although students may at times have considered such measures artificial, they expect them to satisfy the supervisors observing the lessons. Another factor that has shaped teaching practice in the direction of performance has been the assessment of teaching skill. The aim in the teaching practice is thus not necessarily only the practising of teacherhood, but also the delivery of a well-rehearsed presentation that convinces the supervisors.

Similarly, the nature of teaching practice may be defined within *the frame of theatrical fabrications*. In the present study, students felt that sometimes expectations were directed at them with regard to, for example, working or teaching methods that were in contradiction with their own views and pedagogical aims. The frame of action that is generated may be experienced as strange or artificial, but students adjust to the situation in order to be able to complete the practice and training. The situation also has a touch of fabrication about it, for the supervisor is not told about this frame which students find inauthentic. Students know the bases of their own activities and views, the supervisors do not. The situation involves the creation of a kind of didactic illusion in which the opposite party is offered what it is expected to want.

Thus students sometimes interpreted the nature of teaching practice from viewpoints which distort the nature of practice experiences and the supervision dialogue included in the practice. It was especially when students felt they had too little autonomy in carrying out their teaching practice that the practice sometimes acquired the tinges of hidden curricula described above. The fewer possibilities the students felt they had to realize their own views, the more estranged and alienated they seemed to become from the teaching of the class, and the less often they felt the practice was contributing to their education and development. Factors influencing the orientation of the teaching practice not only include teaching and its practice, but also various elements aimed at coping, performance and the deception of supervisors.

Breaking the interpretative frames that distort practice experiences

Each new frame thus gives the practice situation a new meaning and a new interpretative layering. Therefore we can consider it to be essential which one of the above layerings dominates the student's consciousness in the practice situation. If we think of the developmental and pedagogical role of the practice, the essential thing is what kind of meaning the student him/herself gives to the practice situation, to the teaching included in it, and to the supervision relationship.

The perspective described also problematizes the supervisor- student relationship and the reflective supervision dialogue regarding teaching. It is in fact not self-evident that the supervisor and the student start from the same interpretative frame when they discuss the foundations of practice and views regarding teaching. As far as the nature of the interaction situation is concerned, the idea of interpretative frames with many layerings makes it possible for the different parties to be in contact with each other, not necessarily through the same interpretative layering but also in different layerings. For example, in the supervision of teaching practice, the supervisor may be under the belief that s/he and the student are together honestly and openly evaluating and reflecting on the experiences related to the practice. However, the student may have interpreted the situation as some kind of game in which it is better for him/her to pretend to be cooperating with the supervisor in order to avoid trouble. The supervision relationship may thus involve its own distortions.

It is essential that the distortions causing fabrications are brought into awareness and the misleading frames are broken. For this purpose, reflective supervision should make it possible to redirect attention inwards to the starting points and foundations of one's own practice and the supervision relationship. In teaching practice, the nature of the practice itself should also be scrutinized, i.e., on what foundations and in what kind of interpretative context the practice and supervision are in actual fact being carried out.

For their part, forms of teaching practice in which students have an opportunity to work in close contact with a genuine teaching environment help to prevent the generation of deceptive interpretative frames. In other words,

students should have a sufficient amount of independent teaching responsibilities and they should also have the possibility to commit themselves to the contexts of the practice and teaching environment. In Kokkola, towards the end of their studies, students are offered a practice period in which they can get support as they transfer to working life. In this form of practice, which resembles an induction phase, students perform normal teaching duties with additional responsibilities related to teaching practice and opportunities for supervision. Practice which is carried out in the student's own classroom environment would seem to help in bringing practice closer to the primary framework of teaching and to reduce the deceptive layerings associated with the interpretation of the situation.

In the same way, practice which takes place in teacher training schools should help students to commit themselves to the context of the teacher training schools and to assume overall responsibility for the school work. In other words, practice experiences should not be limited to the planning and performing of individual lessons or practice periods. There is more to teaching than just teaching, and students should be taught about the rest of it as well as being accustomed to taking responsibility. School work also involves various curricular, cultural and community contexts, cooperation with pupils' parents and the surrounding community, as well as administrative practices with which students should familiarize themselves during their teaching practice. In a teacher training school, a student's role in performing these duties may not be comparable with ordinary school work, but on the other hand it may cause problems if the student is excluded from these essential elements of school work.

It should also be possible to break the boundaries between the different practice frames by means of supervision interaction. From the point of view of supervision interaction it is then essential to know whether the supervisor and the supervisee use the same interpretative frame in examining teaching practice. If the potential fabrications associated with the practice are accepted as one interpretation of the nature of the practice, then we are in a situation where teaching practice may become a game of fabrications containing several frames inside each other, in which the supervisor and the supervisee act from different interpretative frames. From the point of view of supervision, the situation becomes problematic if the supervisor and the supervisee do not realize the difference between their perspectives in the supervision relationship. The views of the student and the supervisor cannot coincide in this kind of situation, nor can the supervision situation be fruitful for either party.

To avoid the above problem, it is necessary in the supervision situation to discuss not only views regarding the practice and the related teaching, but also the supervision process itself. In supervision it should thus be possible, when necessary, to also jointly reflect on the conditions of the supervision process. One objective could be that the supervisor and the supervisee discuss the practice using similar interpretative frames. This does not mean striving for unanimity but rather a quest for genuine supervision discussion also encompassing differing opinions.

From this perspective, the supervisor's task is to recognize the interpretative frame from which teaching practice is being approached and possibly to help the student dismantle the extra layerings associated with his/her supervision experiences. Since the student may experience teaching practice as a fabrication, in principle this presupposes that the supervisor is capable of recognizing the existence of a fabrication. Thus the supervisor should be able to discern not only what is visible and emerging but also what is invisible and hidden.

Students' fabrications in this study were often based on their interpretation that the supervisor expected certain features to emerge from the practice. This makes the situation problematic. If, with the fabrications, the supervisor really got what s/he wanted, we may ask whether the supervisor is willing to critically analyze the practice situation and also the nature of his/her own supervision. After all, the wishes s/he presented during the supervision were fulfilled. Since the learning experience is, however, in the first place constructed in the learner's mind, one objective could be that the supervisor him/herself does not contribute to the generation of the extra interpretative frames described.

In this respect, the emphasis in the supervision relationship could be on the consideration of the student's practical knowledge as a basis of the supervision relationship. The students in the programme under study sometimes felt that the supervisor had assumptions about a suitable practice procedure. To put it another way, the students felt that they had to practise according to the supervisor's practical theories. If we consciously took students' practical understanding of learning and teaching as the starting point of the supervision relationship, then it might also contribute to their willingness to receive the critical supervision that cannot and should not be avoided in the supervision situation. In a practice situation which has become performance- and fabrication-oriented, this possibility for critical discussion based on common understanding is lost.

The challenge for the supervisor is therefore knowing how to be able to respect student teachers' pedagogical conviction in a supervision discussion even when s/he notices that the pedagogical views of the supervisor and the supervisee do not coincide. This is important since the suppression of the diversity and multiple meanings unavoidably related to teaching practice easily leads to the interpretative layerings described above, of which the supervisor is unaware. The consequence of suppressing the polyphony of the students is the fabrication of practice.

We can thus consider unconstrained and natural dialogue between the supervisor and the supervisee essential to a supervision relationship. With its openness and criticalness this kind of supervision relationship can be considered to require from both the supervisor and the supervisee an ability to tolerate uncertainty. The starting point of the dialogue should not be the merging of multiple realities into one reality, but the retention of the diversity and multiplicity of meanings which are part of life.

LÄHTEET

- Aaltola, J., Aarnos, E. & Kiviniemi, K. 1995. Andragogiikkaan perustuva opettajankoulutus opettajuuden avartajana. Raportissa H. Kynäslahti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) Kokeileva POKO. Luokanopettajien poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 147, 29–49.
- Adler, P.A. & Adler, P. 1994. Observational techniques. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: SAGE, 377–392.
- Adler, S.A. 1993. Teacher education: research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education* 9 (2), 159–167.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:112.
- Aho, S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajaksi opiskelevien minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatusasenteisiin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:136.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1992. Objektista subjektiksi. Julkaisussa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–52.
- Aittola, T. 1982. Sosiologisen tutkimuksen logiikasta. Raportissa F. Jyrkilä (toim.) Sosiologian tutkimusmenetelmistä. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 27, 4–45.
- Aittola, T. 1989. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. *Kasvatus* 20 (3), 218–223.
- Aittola, T. 1990. Kehittääkö yliopisto opiskelijoiden tieteellistä ajattelutapaa? *Kasvatus* 21 (5–6), 337–346.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 91.

- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alexandersson, M. 1995. The missing content in teaching. Focus on what teachers reflect upon while they are teaching. Raportissa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VI. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 145, 5–22.
- Asetus 371/1993. Asetus harjoittelukouluasetuksen eräiden säännösten kumoamisesta. Annettu Helsingissä 16 päivänä huhtikuuta 1993.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialum 11.
- Atjonen, P. 1995a. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 1. Tutkimusyksikön toimintaperiaatteiden teoreettisia perusteita opettajankoulutuksen näkökulmasta. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 7.
- Atjonen, P. 1995b. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2. Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 8.
- Atjonen, P. 1996. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 3. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 12.
- Atkinson, P. 1991. Supervising the text. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 4 (2), 161–174.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S. & Furlong, J. 1994. Teacher education and teacher professionalism in England: some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education* 15 (4), 529–543.
- Bauman, Z. 1987. Legislators and interpreters. On modernity, post-modernity and intellectuals. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. 1992. Risk society. Towards a new modernity. Saksankielinen alkuteos Risikogesellschaft. Aud dem Weg in eine andere Moderne vuodelta 1986. Englanninkielinen käännös M. Ritter. London: SAGE.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash: Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Englanninkielinen alkuteos Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order vuodelta 1994. Suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino, 11–82.
- Beld, J.M. 1994. Constructing a collaboration: a conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7 (2), 99–115.
- Bengtsson, J. 1995. Theory and practice – Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 18 (2/3), 231–238.

- Beyer, L.E. 1984. Field experience, ideology and the development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education* 35 (3), 36–41.
- Blomberg, O. 1990. Luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjauksen ko-koava käsitteellinen tutkimusmalli. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiede-kunnan opetusmonisteita ja selosteita 36.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982. *Qualitative research for education: an introducti-on to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bolin, F.S. 1988. Helping student teachers think about teaching. *Journal of Teacher Education* 39 (2), 48–54.
- Boud, D. 1988. Moving towards autonomy. Teoksessa D. Boud (toim.) *Developing student autonomy in learning*. 2. uudistettu laitos. London: Kogan Page, 17–39.
- Boud, D. 1993. Experience as the base for learning. *Higher Education Research and Development* 12 (1), 33–44.
- Boud, D. 1994. Turning experience into learning – combining theory and practice. Kolmas valtakunnallinen kokemuksellisen oppimisen seminaari. Esitelmä Tampereen yliopistossa 6.6.1994.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Understanding learning from experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using experience for lear-ning*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 1–17.
- Bould, D.J. & Walker, D. 1990. Making the most of experience. *Studies in Contin-uing Education* 12 (2), 61–80.
- Bowman, B.T. 1989. Self-reflection as an element of professionalism. *Teachers Col-lege Record* 90 (3), 444–451.
- Boydell, D. 1991. Issues in teaching practice supervision research: a review of the literature. Teoksessa L.G. Katz & J.D. Raths (toim.) *Advances in teacher edu-cation*. Volume 4. Norwood, New Jersey: Ablex, 137–154.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Suom. P. Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, S. 1986. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, S. 1993. Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly* 43 (4), 227–242.
- Brubacher, J.W., Case, C.W. & Reagan, T.G. 1994. *Becoming a reflective educator. How to build a culture of inquiry in the schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Buchmann, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. *Teachers College Record* 91 (4), 481–508.
- Buitink, J. 1993. Research on the teacher thinking and implications for teacher train-ing. *European Journal of Teacher Education* 16 (3), 195–203.
- Bullough, R.V. Jr. 1989. Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education* 40 (2), 15–21.
- Bullough, R.V. & Gitlin, A.D. 1989. Toward educative communities: teacher educa-tion and the quest for the reflective practitioner. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2 (4), 285–298.
- Burns, T. 1992. *Erving Goffman*. London: Routledge.

- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press, 51–64.
- Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5 (1), 43–51.
- Calderhead, J. 1990. Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education* 13 (3), 153–160.
- Calderhead, J. 1995. The development of initial teacher education: insights from research on learning to teach. Raportissa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues VI*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 145, 63–75.
- Cameron-Jones, M. & O'Hara, P. 1995. Students' expectations of influence on their competence in initial teacher education. *Studies in Higher Education* 20 (3), 329–339.
- Chené, A. 1983. The concept of autonomy in adult education: a philosophical discussion. *Adult Education Quarterly* 34 (1), 38–47.
- Chriss, J.J. 1995. Habermas, Goffman, and communicative action: implications for professional practice. *American Sociological Review* 60 (4), 545–565.
- Clark, C.M. 1988. Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher* 17 (2), 5–12.
- Clark, C. & Lampert, M. 1986. The study of teacher thinking: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education* 37 (5), 27–31.
- Clifford, J. 1986a. Introduction: partial truths. Teoksessa J. Clifford & G.E. Marcus (toim.) 1986. *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley; University of California Press, 1–26.
- Clifford, J. 1986b. On ethnographic allegory. Teoksessa J. Clifford & G.E. Marcus (toim.) 1986. *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley; University of California Press, 98–121.
- Coe, D.E. 1991. Levels of knowing in ethnographic inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 4 (4), 313–331.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research methods in education*. 3. laitos. London: Routledge.
- Collins, R. 1985 (toim.) *Three sociological traditions. Selected readings*. New York: Oxford University Press.
- Collins, R. 1988. Theoretical continuities in Goffman's work. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) *Erving Goffman: exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, 41–63.
- Cross-Durant, A. 1987. John Dewey and lifelong education. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *Twentieth century thinkers in adult education*. London: Routledge, 79–97.
- Denzin, N.K. 1994. The art and politics of interpretation. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 500–515.
- Dewey, J. 1933. *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. 2. uudistettu laitos. Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1909. Boston: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. 1951. *Experience and education*. 13. p. Alkuperäinen julkaisu vuodelta 1938. New York: Macmillan.

- Dewey, J. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* 20 p. Alkuper. julkaisuv. 1916. London: The Free Press.
- Dorr-Bremme, D.V. 1985. Naturalistic evaluation. Teoksessa T. Husen & T.N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education.* Volume 6. Oxford: Pergamon Press, 3490–3492.
- Dressel, P.L. 1958. The meaning and significance of integration. Teoksessa *The integration of educational experiences. The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part III.* Chicago: The University of Chicago Press, 3–25.
- Dudley, N.Q. 1992. Participatory principles in human inquiry: ethics and methods in a study of the paradigm shift experience. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 5 (4), 325–344.
- Dunn, T.G. & Taylor, C.A. 1993. Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 411–423.
- Elbaz, F. 1991. Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies* 23 (1), 1–19.
- Elliott, J. 1987. Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies* 35 (2), 149–169.
- Elliott, J. 1990. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 6 (1), 1–26.
- Elliott, J. & Sarland, C. 1995. A study of 'teachers as researchers' in the context of award-bearing courses and research degrees. *British Educational Research Journal* 21 (3), 371–386.
- Englund, H. 1994. Kulttuurien käsitteellistäminen: essee etnografian metodologiasta. Teoksessa T. Nisula (toim.) *Näköaloja kulttuureihin – antropologian historiaa ja nykysuuntauksia.* Helsinki: Gaudeamus, 196–220.
- Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Porvoo: WSOY, 19–42.
- Etheridge, C.P. 1989. Acquiring the teaching culture: how beginners embrace practices different from university teachings. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2 (4), 299–313.
- Falck, A.-K. & Suortamo, M. 1995. Luokanopettajien poikkeuskoulutus vuosina 1987–1995. Raportissa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) *Koikeileva POKO. Luokanopettajien poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 147, 15–27.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. 1987. When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education* 3 (4), 255–273.
- Firestone, W.A. 1993. Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher* 22 (4), 16–23.
- Floden, R.E. & Clark, C.M. 1988. Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record* 89 (4), 505–524.

- Fontana, A. & Frey, J.H. 1994. Interviewing: the art of science. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 361–376.
- Fransic, D. 1995. The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education* 11 (3), 229–241.
- Gadamer, H.-G. 1988. *Truth and method*. 2. englanninkielinen laitos, 3 p. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1975. London: Sheed and Ward.
- Garrison, D.R. 1992. Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly* 42 (3), 136–148.
- Giddens, A. 1988. Goffman as a systematic social theorists. Teoksessa P. Drew & A. Wootton (toim.) *Erving Goffman: exploring the interaction order*. Cambridge: Polity Press, 250–279.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash: *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Englanninkielinen alkuteos *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* vuodelta 1994. Suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Gilroy, P. 1989. Professional knowledge and the beginning teacher. Teoksessa W. Carr (toim.) *Quality in teaching. Arguments for a reflective profession*. London: The Falmer Press, 101–113.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academis Press.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Alkuperäisteos v. 1959. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY.
- Goffman, E. 1986. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Alkuperäisteos v. 1974. Boston: Northeastern University Press.
- Gore, J. & Zeichner, K. 1991. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education* 7 (2), 119–136.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 105–117.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1968. Englanninkielinen käännös J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Julkaisussa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Osa I. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1968. Suomentanut P. Löppönen. Hämeenlinna: Gaudeamus, 123–141.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action*. Volume one. Reason and the rationalization of society. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1981. Englanninkielinen käännös T. McCarthy. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1987a. Järki ja kommunikaatio. *Tekstejä 1981–1985*. Suomentanut J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.

- Habermas, J. 1987b. The theory of communicative action. Volume two. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1981. Englanninkielinen käännös T. McCarthy. Oxford: Polity Press.
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteiden syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökuvan valossa. Acta Universitatis Ouluensis. Sarja E 10.
- Hakala, J. 1994. Quo vadis, opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Hansén, S.-E. 1997. Lärarutbildning och lärararbete i postmodern tid. Kasvatus 28 (1), 13–23.
- Hart, M. 1990. Critical theory and beyond: further perspectives on emancipatory education. Adult Education Quarterly 40 (3), 125–138.
- Hatton, N. & Smith, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education 11 (1), 33–49.
- Havas, M. 1991. Oppilaiden oppimisen ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomioonottaminen opetusharjoittelussa. Acta Universitatis Ouluensis. Sarja E 9.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Raportissa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:48, 39–86.
- Heikkilä, M.-L. 1995. Opetustaidosta persoonallisen opetustyylin etsintään. Raportissa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 48, 209–228.
- Heikkilä-Laakso, K. 1995. Luokanopettajakoulutuksen valintakokeisiin osallistuneiden ja valittujen persoonallisuus: persoonallisuuden ilmeneminen opetusharjoittelussa ja sen muutos kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C. Scripta lingua Fennica edita 110.
- Heikkinen, H.L.T. 1996a. Normaalikoulujen etsikkoaika on ohi. Helsingin Sanomien yliökirjoitus 12.10.1996.
- Heikkinen, H.L.T. 1996b. Perinteisellä tyylillä vai vapaalla. Kohti reflektiivistä dialogia opetusharjoittelussa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Heiskala, R. 1989. Sukupuoli modernissa: Beckin yksilöllistymisteesi ja kulttuuriset koodit. Sosiologia 26 (1), 15–20.
- Heiskala, R. 1991. Goffmanista semioottiseen sosiologiaan. Sosiologia 28 (2), 90–107.
- Hilpelä, J. 1990. Aristoteleen ohjeita tieteelliselle kirjoittajalle. Kasvatus 21 (4), 312–314.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirst, P.H. 1974. Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers. London: Routledge & Kegan Paul.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Raportissa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakkossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13, 135–152.
- Hutchinson, S.A. 1988. Education and grounded theory. Teoksessa R.S. Sherman & R.B. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London: The Falmer Press, 123–140.

- Hytönen, J. 1973. Opettajakokelaiden opetusharjoittelukäyttäytymisen selittämistä eräiden persoonallisuuspiirteiden avulla. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 26.
- Hytönen, J. 1995. The role of school practice in teacher education. Raportissa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VI. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 145, 77–83.
- Jackson, P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jansen, T. & van der Veen, R. 1992. Reflexive modernity, self-reflective biographies: adult education in the light of the risk society. *International Journal of Lifelong Education* 11 (4), 275–286.
- Jarvis, P. 1987. Malcolm S. Knowles. Teoksessa P. Jarvis (toim.) *Twentieth century thinkers in adult education*. London: Routledge, 169–187.
- Jarvis, P. 1993. Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa. *Aikuiskasvatus* 13 (3), 181–187.
- Jeans, B.A. 1993. On the centrality of practicum in preservice teacher education. *Kasvatus* 24 (3), 276–286.
- Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A. & Friesen, D. 1993. The induction of teachers: a major internship program. *Journal of Teacher Education* 44 (4), 296–304.
- Johnston, S. 1994. Experience is the best teacher: or is it? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 45 (3), 199–208.
- Jones, M.G. & Vesilind, E.M. 1996. Putting practice into theory: changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal* 33 (1), 91–117.
- Juuti, P. 1997. Kulkuri ja peluri oppijoina. *Aikuiskasvatus* 17 (1), 4–11.
- Järvelä, S. 1993. Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24 (2), 126–133.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. *Opettajankouluttaja* (1), 12–13.
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (2), 121–137.
- Kagan, D.M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kalaoja, E. & Pikkarainen, E. 1993. Innovative teacher education: a reflective, contextual and decentralised model. Teoksessa A.-L. Leino, P. Hellgren & K. Härmäläinen (toim.) *Integration of technology and reflection in teaching: a challenge for European teacher education*. ATEE conference proceedings 1992. The 17th conference of the Association for Teacher Education in Europe 30 August – 4 September 1992 in Lahti, Finland. University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre, 147–157.
- Kalaoja, E. & Pikkarainen, E. 1995. HAAVE-projekti: aikuiskoulutuksen, monimuoto-opiskelun ja toimintatutkimuksen periaatteita soveltava ja kehittävä koulutuskokeilu. Raportissa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) *Kokeileva POKO. Luokanopettajien poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 147, 177–190.

- Kannisto, H. 1989. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Julkaisussa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. 3. p. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1988. Luokanopettajan oppikirjasidonnaisuus. Tutkimus ympäristöopin ja maantiedon opetuksesta peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 14.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Katz, L.G. & Rath, J. 1992. Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43 (5), 376–385.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (2), 157–167.
- Kelly, A.V. 1977. *The curriculum theory and practice*. London: Harper & Row.
- Kettle, B. & Sellars, B. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education* 12 (1), 1–24.
- Kiiveri, K. 1989. Opetusharjoittelu Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston luokanopettajakoulutuksessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B 7.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1994. The thirst for learning, or protecting one's niche? The shaping of teacher training in Finland during the 19th and 20th centuries. *British Journal of Sociology of Education* 15 (4), 515–527.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Raportissa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 35–54.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Raportissa J. Aaltola & J. Hakala. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6, 56–70.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötään tässä tehdään". Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.
- Knowles, J.G., Skrobola, N.L.M. & Cooligan, M.J. 1995. We watched them "fail": university supervisors' perceptions of "failure" in student teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (2), 149–170.
- Knowles, M.S. 1984. Introduction: the art and science of helping adults learn. Teoksessa M.S. Knowles & associates: *Andragogy in action. Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1–21
- Knowles, M.S. 1986. Using learning contracts. *Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34–64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 66–89.

- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 45.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 12. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1990. Opettajaksi opiskelevan minäkäsityksen kehityksen tukeminen opetusharjoittelussa. Teoksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M.-L. Lerkkanen, P. Liikanen & L. Ruohonen (toim). Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 181–194.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 21–30.
- Korthagen, F.A.J. 1992. Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education* 8 (3), 265–274.
- Korthagen, F.A.J. 1993. Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education* 9 (3), 317–326.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kremer-Hayon, L. 1991. The stories of expert and novice student teachers' supervisors: perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 427–438.
- Krokkfors, L. 1991. Opetusharjoittelun ohjaus. Filosofisia ja teoreettisia taustoja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden osasto. Kasvatustieteen lisensiaatin-tutkimus.
- Krokkfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 47–62.
- Krokkfors, L. 1996. The character and quality of supervisory discourse: linking the beliefs and actions of supervisors. *European Journal of Teacher Education* 19 (1), 34–45.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Lahdes, E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:121.
- Lahdes, E. 1989. Opettaja työnsä tutkijana. *Kasvatus* 20 (6), 468–475.
- Lahdes, E. 1990. Opetustaidon arvostelu ja akateeminen opettajankoulutus. Raportissa S. Hämäläinen, E. Laine, M.-K. Lerkkanen, P. Liikanen & L. Ruohonen

- (toim.) Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 53–64.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash: Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Englanninkielinen alkuteos *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* vuodelta 1994. Suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino, 153–235.
- Lasley, T.J., Matczynski, T.J. & Williams, J.A. 1992. Collaborative and noncollaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43 (4), 257–261.
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Raportissa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57–81.
- Lauriala, A. 1995. Student teaching in a different environment. Examining the development of student's craft knowledge in the framework of interactionist approach to teacher socialization. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96.
- Leavitt, H.B. 1991. Worldwide issues and problems in teacher education. *Journal of Teacher Education* 42 (5), 323–331.
- Lehtomäki, E. & Lensu, H. 1988. Luokanopettajan työtyytyväisyys ja sen yhteys opintomenestykseen ja -tyytyväisyyteen. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 18. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 37.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 15–33.
- Lerkkanen, M.-K. 1993. Luokanopettajankoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Raportissa J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) *Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 79–98.
- Lieberman, A. & Miller, L. 1990. Teacher development in professional practice schools. *Teacher College Record* 92 (1), 105–122.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lundberg, M.A. & Fawver, J.E. 1994. Thinking like a teacher: encouraging cognitive growth in case analysis. *Journal of Teacher Education* 45 (4), 289–297.
- Luokanopettajien 1991. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelma 1991–1993. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- Luukkainen, O. 1996. Teacher education and university training schools. Raportissa S. Tella (toim.) *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges*. University of Helsinki. Department of Teacher Education, Vantaa Institute for Continuing Education. *Studia Paedagogica* 11, 45–50.
- Luukkainen, J. 1995. Ohjauksen historiaa. Julkaisussa J. Luukkainen & E.-L. Kronqvist (toim.) *Opiskelu ja ohjaus sosiaalisena toimintana. Näkökulmia korkeakouluopetuksen ja ohjauksen kehittämiseen*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 63, 1–21.

- Malcolm, C. & Welch, W. 1981. Case study evaluations: a case in point. An illustrative report and methodological analysis of case study evaluations. Filmikortti. ERIC/RIE: ED 250 354.
- Martin, D. 1997. Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education* 13 (2), 183–197.
- Matthies, J. 1988. Kriittisiä huomautuksia yliopistojen "kurrikularisoitumisesta". *Kasvatus* 19 (3), 219–224.
- McClelland, V.A. 1995. Unity, partnership and quality in teacher education: a United Kingdom perspective. *European Journal of Teacher Education* 18 (1), 59–67.
- McDermott, P., Gormley, K., Rothenberg, J. & Hammer, J. 1995. The influence of classroom practica experiences on student teachers' thoughts about teaching. *Journal of Teacher Education* 46 (3), 184–191.
- McLaughlin, H.J. 1991. The reflection on the blackboard: student-teacher self-evaluation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 4 (2), 141–159.
- Meighan, R. 1981. *A sociology of educating*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1–20.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al: *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Alkuperäisteos v. 1990. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5*.
- Niemi, H. 1988. Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 61.
- Niemi, H. 1989a. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65–69.
- Niemi, H. 1989b. Onko opettajankoulutuksella Januksen kasvot. *Kasvatus* 20 (3), 248–254.
- Niemi, H. 1990. Mihin suuntaan opettajankoulutuksessa – teknistä taitamista vai ammatin kehittämistä? *Kasvatus* 21 (5–6), 373–380.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 31–45.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2.
- Niikko, A. 1993. Opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon merkitys koulutusta kehitettäessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 154–160.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:85.
- Nurmi, V. 1991. Kansakoulunopettajien poikkeusvalmistus. Raportissa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 57–68.
- Oddi, L.O. 1987. Perspectives on self-directed learning. *Adult Education Quarterly* 38 (1), 21–31.
- O'Donoghue, T.A. & Brooker, R. 1996. The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: an Australian case study. *Journal of Teacher Education* 47 (2), 99–109.
- Ojanen, S. 1989. Aikuiskoulutuksen näkökulmaa opettajankoulutukseen, erityisesti opetusharjoittelun kannalta katsottuna. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 217–248.
- Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.
- Ojanen, S. 1993a. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 96–111.
- Ojanen, S. 1993b. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 125–147.
- Ojanen, S. (toim.) 1993c. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.
- Ojanen, S. 1996a. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vaiko kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51–61.
- Ojanen, S. (toim.) 1996b. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 194–211.

- Paananen, S. 1992. Monimuoto-opiskelijoiden itseopiskelu avoimessa korkeakoulussa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 4.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Tampere: Vastapaino.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. uudistettu laitos. Newbury Park: SAGE.
- Papoulia-Tzelepi, P. 1993. Teaching practice curriculum in teacher education: a proposed outline. *European Journal of Teacher Education* 16 (2), 147–163.
- Papoulia-Tzelepi, P. 1996. Collaborative, formative evaluation in teaching practice: a road to reflectivity. *European Journal of Teacher Education* 19 (3), 251–260.
- Pearce, J. & Pickard, A. 1987. Being a teacher: towards an epistemology of practical studies. Teoksessa J. Smyth (toim.) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press, 35–44.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Popkewitz, T.S. 1994. Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 1–14.
- Powell, R.R. 1996. Constructing a personal practical philosophy for classroom curriculum: case studies of second-career beginning teachers. *Curriculum Inquiry* 26 (2), 147–173.
- Pratt, M.L. 1986. Fieldwork in common places. Teoksessa J. Clifford & G.E. Marcus (toim.) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 27–50.
- Pugasch, M.C. & Johnson L.J. 1990. Developing reflective practice through structured dialogue. Teoksessa R.T. Clift, W.R. Houston & M.C. Pugach (toim.) *Encouraging reflective practice in education*. New York: Techer College Press, 186–207.
- Rahkonen, K. 1989. Työyhteiskunnan tulevaisuus Beckin mukaan. *Sosiologia* 26 (1), 8–12.
- Rainer, J.D. & Guyton, E. 1994. Developing a constructivist teacher education program: The policy-making stage. *Journal of Teacher Education* 45 (2), 140–146.
- Ralph, E.G. 1994. Helping beginning teachers improve via contextual supervision. *Journal of Teacher Education* 45 (5), 354–363.
- Rinne, R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17 (5), 361–371.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Raportissa P. Malinen & P. Kansanen. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 95–129.
- Rinne, R. 1992. Luokanopettajakoulutuksen haasteet vuonna 2001. Raportissa S. Helakorpi (toim.) *Opettajakoulutus 2000*. Hämeenlinnan ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 84, 11–20.

- Rinne, R. 1997. Työn himmeneminen ja oppimisen mahdollisuus. *Aikuiskasvatus* 17 (1), 18–27.
- Rodrigues, A.J. 1993. A dose of reality: understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 213–222.
- Rogers, D. & Webb, J. 1991. The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education* 42 (3), 173–181.
- Roth, R. A. 1994. The university can't train teachers? Transformation of a profession. *Journal of Teacher Education* 45 (4), 261–268.
- Räisänen, T. 1996. Työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 31.
- Sahlberg, P. 1996a. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Sahlberg, P. 1996b. Yksinään ja yhteisvoimin – kollegiallisuus koulun kehittämisessä. *Kasvatus* 27 (1), 51–61.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Scheurich, J.J. 1995. A postmodernist review of research interviewing. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (3), 239–252.
- Schnur, J.O. & Golby, M.J. 1995. Teacher education: a university mission. *Journal of Teacher Education* 46 (1), 11–18.
- Schwandt, T.A. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 118–137.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. 1987. *Educating reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherman, R.R. 1993. Reflections on the editing experience: writing qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 6 (3), 233–239.
- Silcock, P. 1994. The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies* 42 (3), 273–285.
- Smith, J.K. 1984. The problem of criteria for judging interpretative inquiry. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 6 (4), 379–391.
- Smyth, J. 1987. Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers. Teoksessa J. Smyth (toim.) *Educating teachers. Changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer Press, 155–168.
- Snyder, B.R. 1973. *The hidden curriculum*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Stake, R.E. 1994. Case studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 236–247.
- Stanulis, R.N. 1994. Fading to a whisper: one mentor's story of sharing her wisdom without telling answers. *Journal of Teacher Education* 45 (1), 31–38.
- Staton, A. & Hunt, S. 1992. Teacher socialization: review and conceptualization. *Communication Education* 41 (2), 109–137.
- Stephenson, J. 1995. Significant others – the primary student view of practice in schools. *Educational Studies* 21 (3), 323–335.

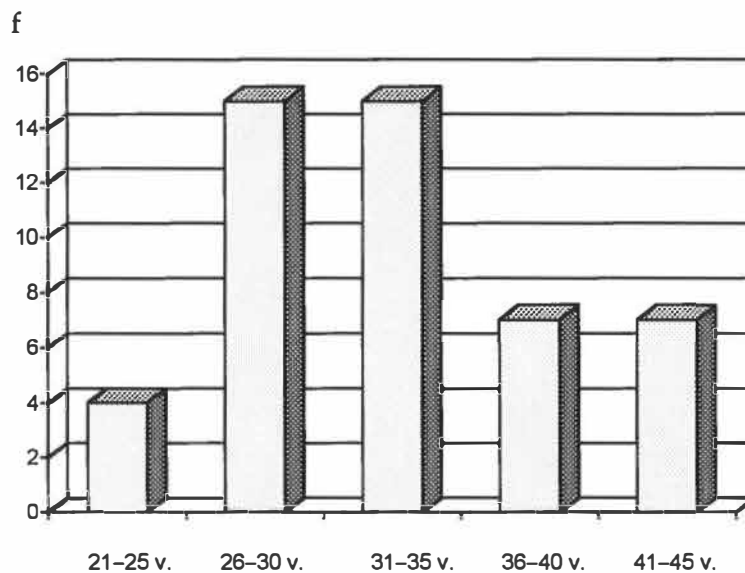
- Strauss, A.L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: SAGE.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lappeensis* 10.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 112–125.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun alasteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Tanner, D. & Tanner, L.N. 1980. *Curriculum development. Theory into practice*. 2. laitos. New York: Macmillan.
- Tennant, M.C. 1993. Perspective transformation and adult development. *Adult Education Quarterly* 44 (1), 34–42.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 99.
- Toiskallio, J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Raportissa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B*:46, 23–40.
- Tom, A.R. 1985. Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education* 36 (5), 35–44.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Törnberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. *Kasvatus* 25 (1), 20–29.
- Uusikylä, K. 1983. Opettajankoulutus prosessina. *Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutuslinjalla*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 16.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. *Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 83.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Tutkimuksia* 2.
- Weaver, D. & Stanulis, R.M. 1996. Negotiating preparation and practice: student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education* 47 (1), 27–36.

- Vedder, J. & Bannik, P. 1988. A model of reflective teacher education in the Netherlands: a few ideas of teaching in practice. *European Journal of Teacher Education* 11 (1), 9–19.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143–178.
- Weinstein-Shr, G. 1990. People, process, and paradox: qualitative research as journey. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 3 (4), 345–354.
- Vento, R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset. Opintojärjestelmän arviointia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 3.
- Westerman, D.A. 1991. Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* 42 (4), 292–305.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Suom. A. Mäki-Kulmala, alkuteos v. 1977. Tampere: Vastapaino.
- Wilson, A.L. 1994. To a middle round: praxis and ideology in adult education. *International Journal of Lifelong Education* 13 (3), 187–202.
- Wolcott, H.F. 1990. Writing up qualitative research. *Qualitative Research Methods*, volume 20. Newbury Park: SAGE.
- Vonk, J.H.C. 1983. Problems of beginning teacher. *European Journal of Teacher Education* 6 (2), 133–150.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.
- Wubbels, T. 1992. Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8 (2), 137–149.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:32.
- Yin, R.K. 1989. Case study research. Design and methods. Tarkistettu laitos. Newbury Park: SAGE.
- Yin, R.K. 1994. Discovering the future of the case study method in evaluation research. *Evaluation Practice* 15 (3), 283–290.
- Zeichner, K.M. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research* 11 (5), 565–575.
- Zeichner, K. 1992. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education* 43 (4), 296–307.
- Zeichner, K.M. & Liston D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23–48.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuperäisteksti T. Ziehen osuus teoksesta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen vuodelta 1982. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

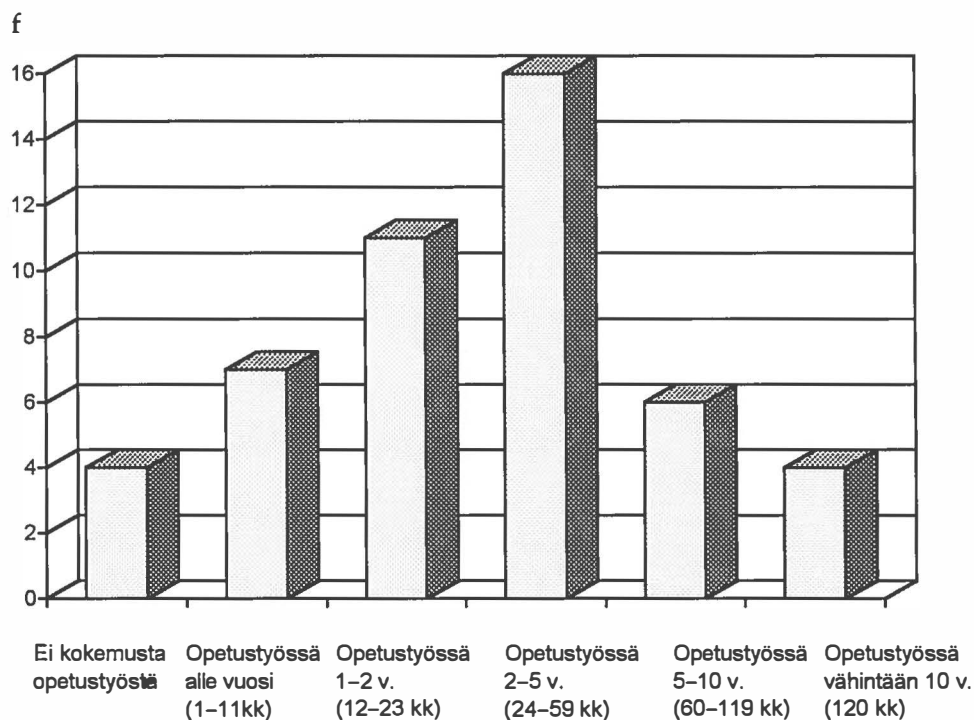
LIITTEET

Liite 1	Luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssi 1991–1993 graafisesti kuvattuna	236
Liite 2	Opiskelua ja opetusharjoittelua koskenut kysely opiskelijoille ..	238
Liite 3	Harjoittelijoiden suhtautuminen opetusharjoitteluun suhteessa heidän luokanopettajakokemuksensa, ikäänsä sekä jäljellä olevien opintojen määrään	241
Liite 4	Opiskelijoiden suhtautuminen opetusharjoittelun ohjaukseen suhteessa heidän luokanopettajakokemuksensa, ikäänsä sekä jäljellä olevien opintojen määrään	243
Liite 5	Aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus	246
Liite 6	Harjoittelua ohjaavan lehtorin ja kahden opiskelijan näköyksiä raporttikäsikirjoituksesta	261

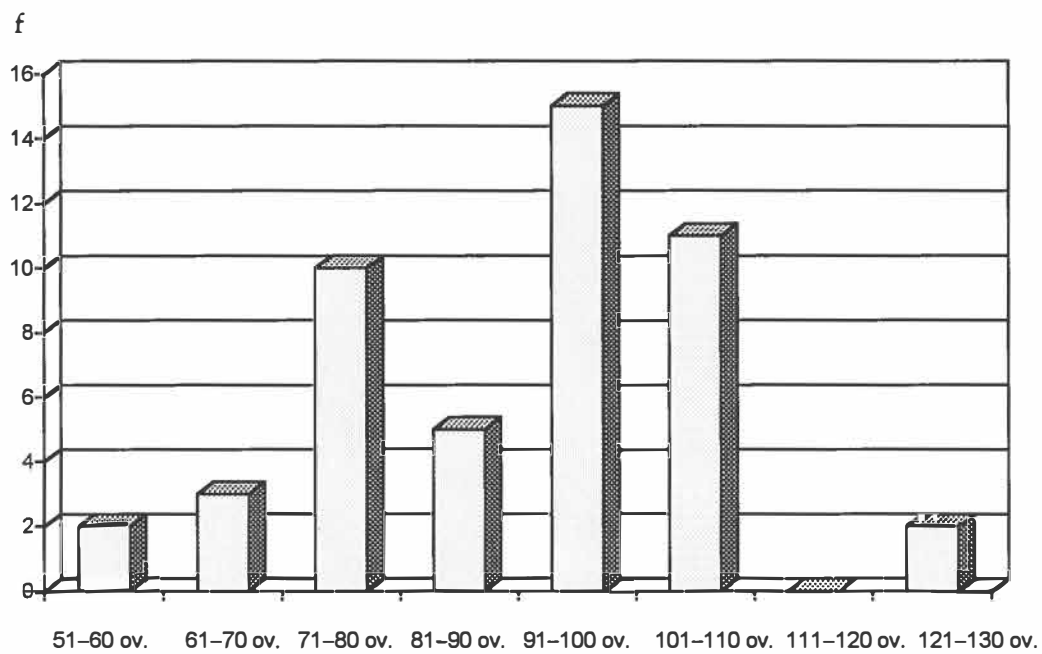
LUOKANOPETTAJIEN POIKKEUSKOULUTUSKURSSI 1991–1993 GRAAFISESTI KUVATTUNA



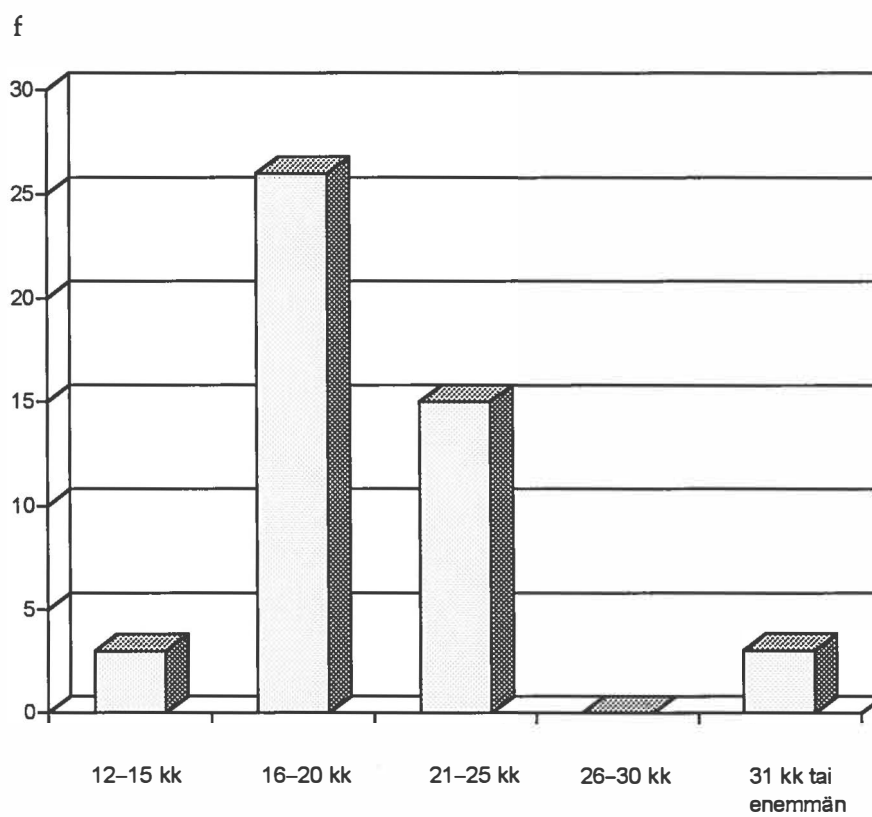
KUVIO 15 Luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssilla 1991–1993 opiskelleiden ikä kurssia aloitettaessa



KUVIO 16 Poikkeuskoulutusopiskelijoiden luokanopettaja-, aineenopettaja- tai muu aikuiskoulutuksen opettajakokemus ennen luokanopettajaopintoja (Lastentarhanopettajakokemusta ei ole laskettu mukaan opettajakokemukseen)



KUVIO 17 Opiskelijoiden suoritettavaksi jääneet opintoviikkomäärät



KUVIO 18 Luokanopettajien poikkeuskoulutuskurssilla 1991-1993 opiskelleiden valmistumisaika kuukausina

**OPISKELUA JA OPETUSHARJOITTELUA KOSKENUT KYSELY
OPISKELIJOILLE / Kesäkuu 1992**

Opiskelut alkavat lähetä loppuaan ja tutkimuksessani on tullut eräänlaisen loppukartoituksen vaihe. Esitän joitakin kysymyksiä kokemuksistasi luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa. Vastatessasi pyydän sinua esittämään perusteluita näkemyksillesi ja välttämään yksioikoisia vastauksia (eli tyyliä; 'kyllä', 'ei', 'hyvin', 'huonosti'). *Mikäli haluat, voit sopia kyselyyn vastaamisen sijasta myös haastattelutuokiosta.*

Aiempaan tapaan pyydän sinua kirjoittamaan nimesi vastauslomakkeeseen. Siten tässä lomakkeessa ei mm. ole tarpeen erikseen kysyä taustatietojasi, vaan voin käyttää hyväkseni jo aiemmin keräämäni tutkimusaineistoa. Vastauksenne tulevat vain tutkimuskäyttöön eikä yksittäisiä vastauslomakkeita tule muut lukemaan. Toisaalta on mahdollista, että loihtiessanne paperille jotain erityisen herkullista, käytän lainoja vastauksistanne ('inkognito') raportissani.

Vastaajan nimi: _____

1. Koulutuksemme yhteydessä puhutaan usein itseohjautuvuudesta sekä opiskelijan aikuisuuden ja elämäkokemuksen huomioonottamisesta. Siispä...

Missä asioissa nämä koulutuksen pyrkimykset ovat toteutuneet mielestäsi parhaiten?

2. Entä mitkä koulutuksen piirteet olet kokenut itseohjautuvuutta rajoittaviksi, missä asioissa elämäkokemuksen huomioonottaminen on laiminlyöty?

3. Mitäpä haluat sanoa opintotehtävien määrästä ja laadusta?

4. Miten mielekkäästi ja kiinteästi opintotehtävät sidottiin varsinaiseen kontaktiopetukseen?

5. Opintotehtävien eräänä tavoitteenahan on integroida opettavien aineiden perusopintoja opetusharjoittelun käytäntöön. Miten onnistuneesti annetut opintotehtävät kytkeytyivät opetus(opinto-)harjoittelun osaksi?

6. Opintotehtävien tekemiseen on havaintojeni mukaan suhtauduttu varsin vaihtelevalla intensiteetillä. *Mikä sai sinut paneutumaan erityisen perusteellisesti annettuun tehtävään? Entä mitkä seikat saivat sinut tekemään tehtävän rutiininomaisesti?*

7. Opiskelulle on ollut ominaista suhteellisen runsas pienryhmätyöskentely esimerkiksi opintotehtävien ja opetusharjoittelun (erityisesti opintoharjoittelun) yhteydessä. *Mikä ovat olleet mielestäsi pienryhmätyöskentelyn suurimmat ansiot?*

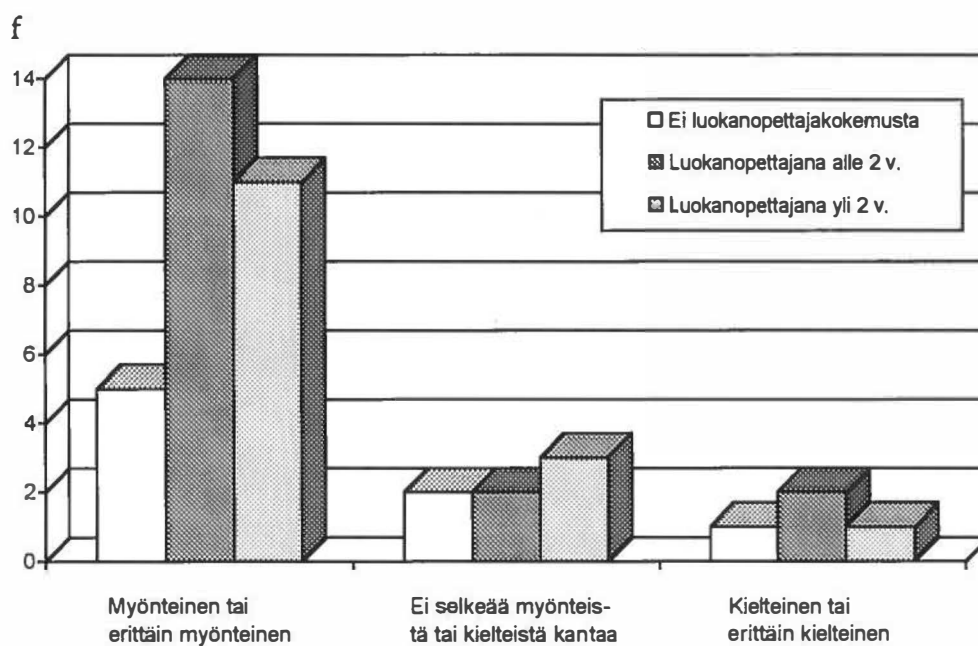
8. *Mikä pienryhmätyöskentelyssä taas ei välttämättä ole toiminut?*

9. *Mitä opetusharjoittelu sinulle antoi? Missä määrin harjoittelu oli mielestäsi aidosti ja luontevasti kehittämässä sinua opettajana?*

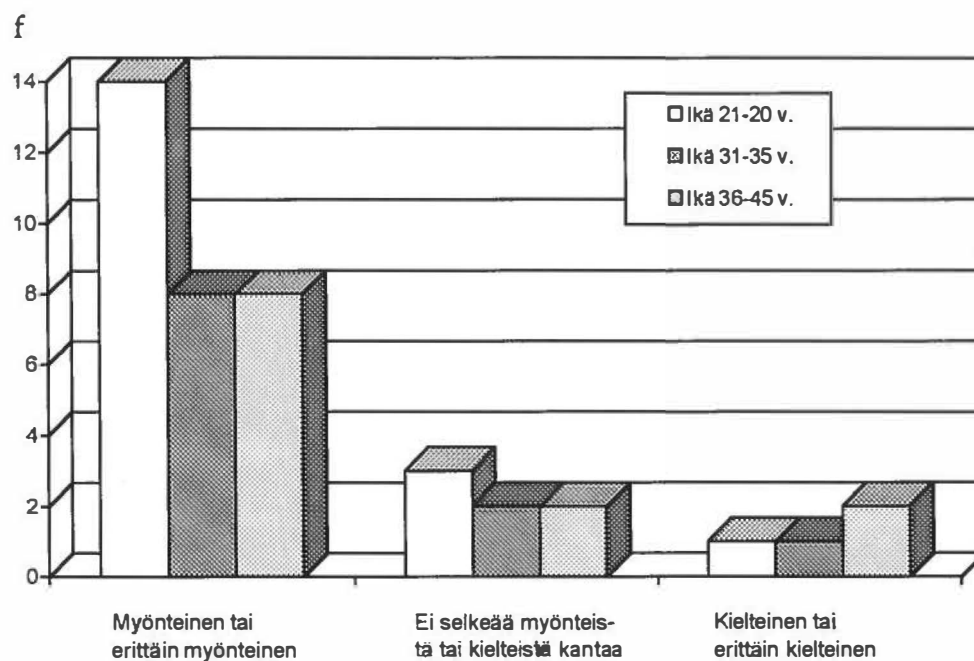
10. *Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä)?*

11. *Ajoiko jokin harjoittelujaksoista, eli opinto-, perus-, (kenttä-,) tai päättöharjoitteluista, kohdaltasi muita paremmin tarkoituksensa, tuntuiko jokin harjoitteluista muita epämielikkäämmältä? Mistä tämä johtui?*

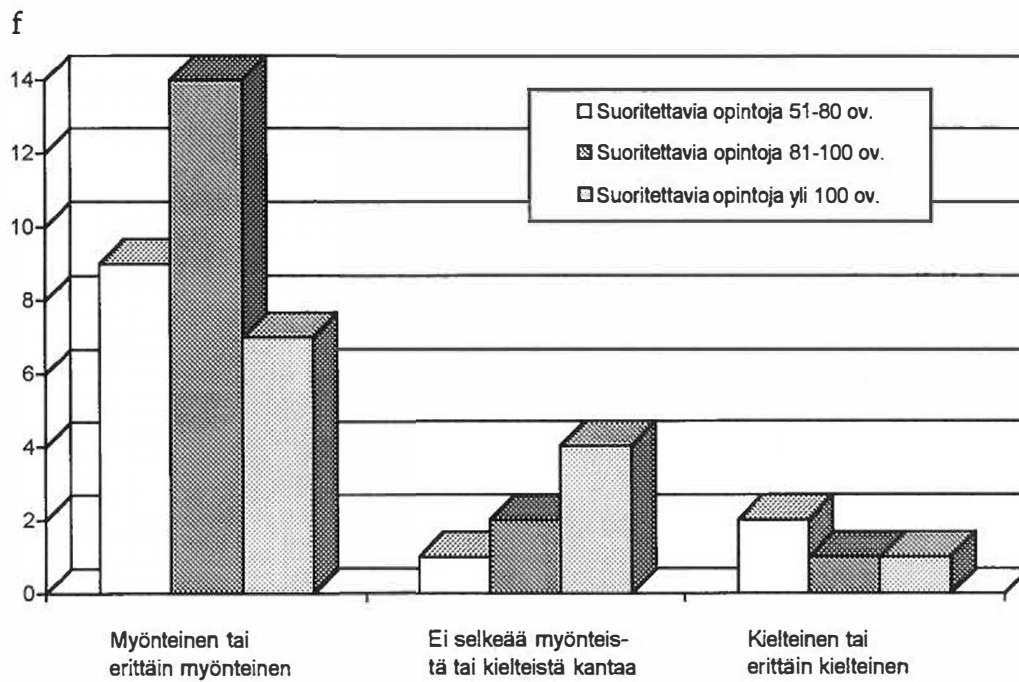
HARJOITTELIJOIDEN SUHTAUTUMINEN OPETUSHARJOITTELUUN SUHTEESSA HEIDÄN LUOKANOPETTAJAKOKEMUKSEEN, IKÄÄNSÄ SEKÄ JÄLJELLÄ OLEVIA OPINTOJA MÄÄRÄÄN



KUVIO 19 Miten erilaisen luokanopettajakokemuksen omaavat opiskelijat suhtautuivat opetusharjoitteluun

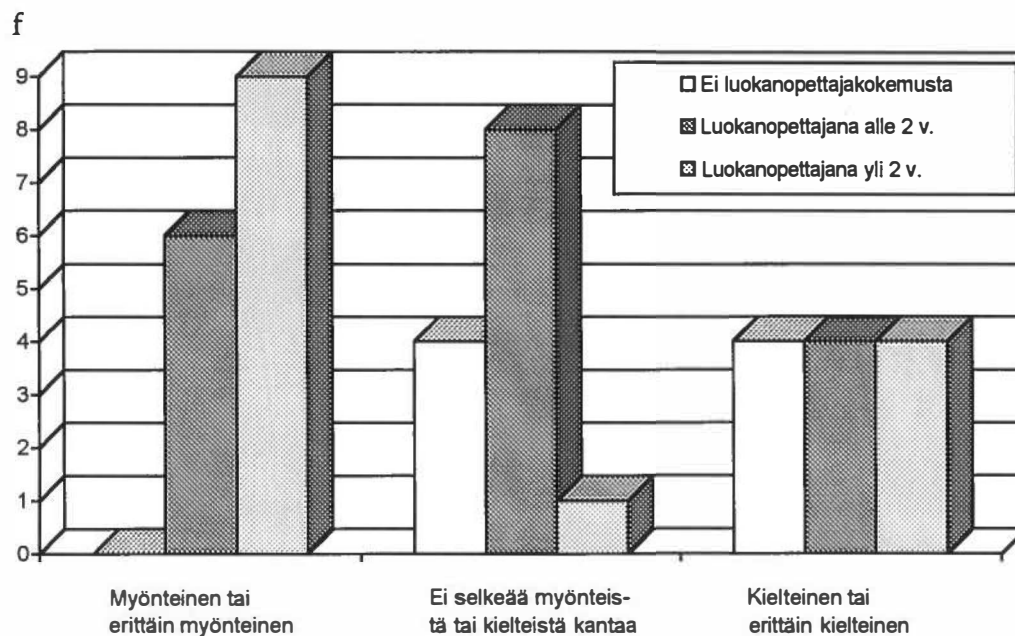


KUVIO 20 Eri ikäisten opiskelijoiden suhtautuminen opetusharjoitteluun

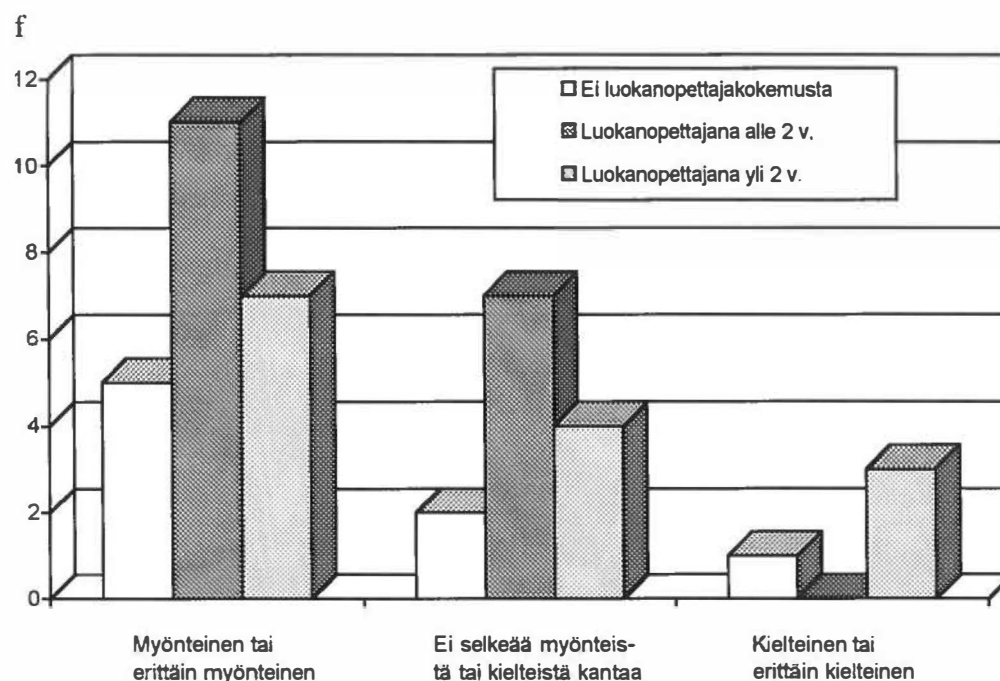


KUVIO 21 Opiskelijoiden suhtautuminen opetusharjoitteluun suhteutettuna jäljellä olevien opintojen määrään

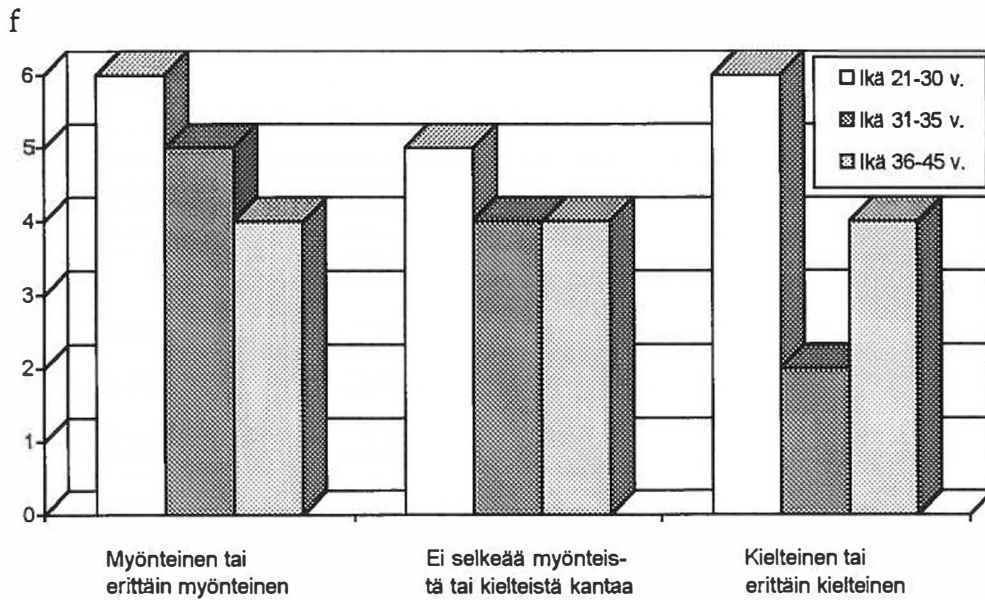
OPISKELIJOIDEN SUHTAUTUMINEN OPETUSHARJOITTELUN OHJAUKSEEN SUHTEESSA HEIDÄN LUOKANOPETTAJAKOKEMUKSEENSA, IKÄÄNSÄ SEKÄ JÄLJELLÄ OLEVIEN OPINTOJEN MÄÄRÄÄN



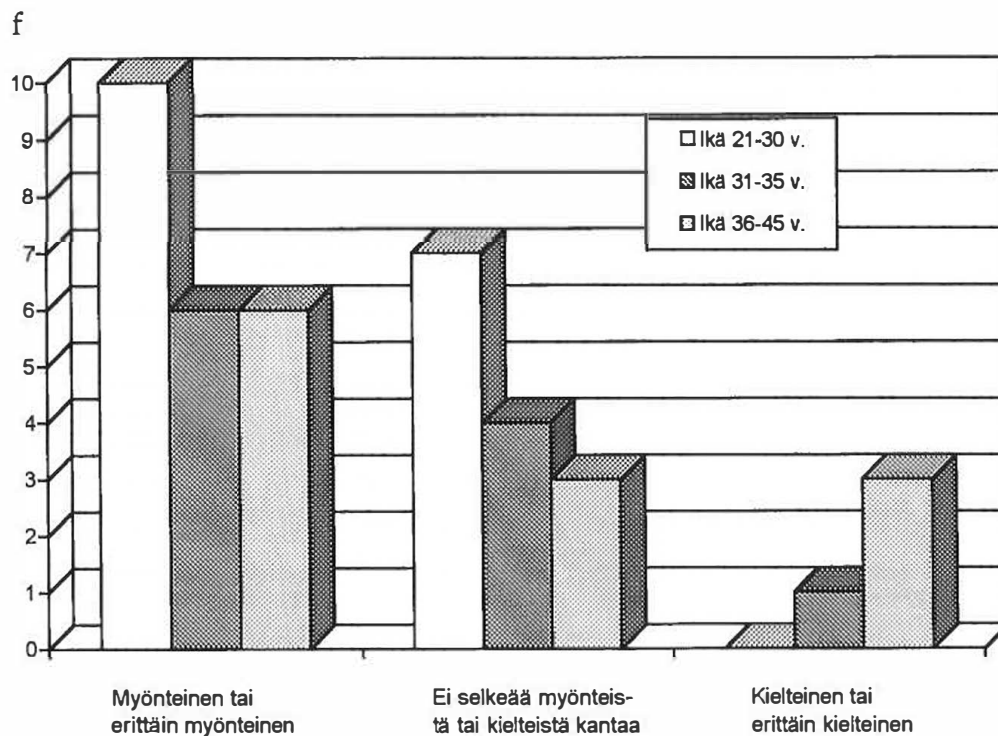
KUVIO 22 Miten erilaisen luokanopettajakokemuksen omaavat opiskelijat arvioivat ohjaavilta luokanopettajilta saamaansa ohjausta



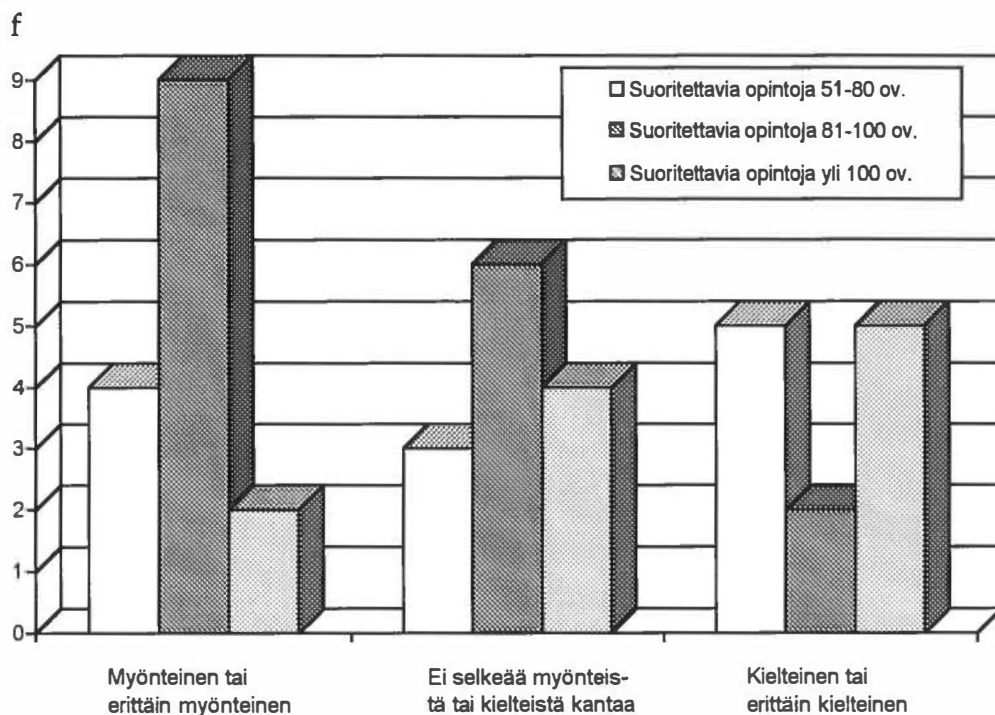
KUVIO 23 Miten erilaisen luokanopettajakokemuksen omaavat opiskelijat arvioivat lehtoreilta saamaansa ohjausta



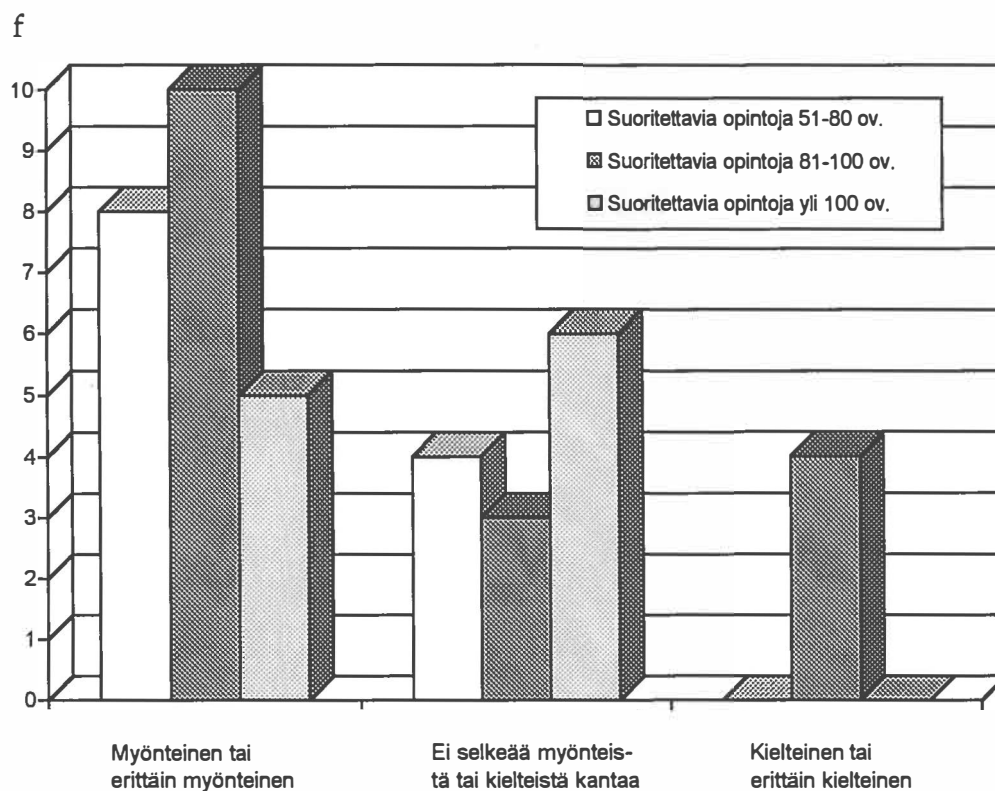
KUVIO 24 Opiskelijoiden suhtautuminen ohjaavien luokanopettajien ohjaukseen suhteutettuna heidän ikäänsä



KUVIO 25 Opiskelijoiden suhtautuminen lehtorien ohjaukseen suhteutettuna heidän ikäänsä



KUVIO 26 Opiskelijoiden suhtautuminen ohjaavien luokanopettajien ohjaukseen suhteutettuna jäljellä olevien opintojen määrään



KUVIO 27 Opiskelijoiden suhtautuminen lehtoreiden ohjaukseen suhteutettuna jäljellä olevien opintojen määrään

AINEISTON ANALYSOINTI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

1 Aineiston analysoinnin lähtökohtia

Tutkimus on perustunut tapaustutkimukselle tyypillisesti useiden eri aineistonkeruumenetelmien käyttöön. Keskeisenä menetelmänä on käytetty havainnointia ja havainnointiin liittyviä epävirallisia keskusteluita. Aineistoa on kerätty myös avointen kyselyiden, teemahaastatteluiden sekä harjoittelupäiväkirjojen avulla (kuvio 28). Aineiston keruuta on raportissa selvitetty alaviitteiden muodossa osuudessa II, joten aineiston keruun prosessiin ei tässä liitteessä enää yksityiskohtaisemmin palata vaan huomio keskittyy aineiston analysoinnin ja tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun.

Lähdettäessä rakentamaan edellä kuvatusta tutkimusaineistosta raporttikokonaisuutta, on tämä tapahtunut kahden perusvaiheen, analyttisen ja synteettisen vaiheen, kautta. Ensimmäistä voisi kuvailla aineiston erittelyksi osiinsa, toista aineiston kokonaisrakenteen uudelleen hahmottamiseksi. Näihin molempiin analysointivaiheisiin on vaikuttanut myös se perusajatus, että raportti tultaisiin rakentamaan kahdesta eri pääosasta, joista ensimmäinen tulisi kuvaamaan kurssin etenemistä ja tutkimustehävän täsmentämistä (raportin osuus II) sekä toinen tutkimuksessa keskeiseksi tarkastelun kohteeksi noussutta opetusharjoittelua (osuudet III ja IV).

2 Aineiston analysoinnin analyttinen vaihe

Tutkimuspäiväkirja

Alkuvaiheista lähtien pidettyyn tutkimuspäiväkirjaan on koostettu aineistoa niin tutkimuksen kuluessa harjoitetusta havainnoinnista, opiskelijoiden ja kouluttajien kanssa käydyistä keskusteluista kuin tutkimukseen liittyvistä metodisista pohdinnoista. Tutkimuspäiväkirjaan on kerätty aineistoa mm. kurssin etenemisestä sekä koulutuksessa pidetyistä luennoista. Samoin päiväkirjaan on koostettu havaintoja harjoittelijoiden pitämistä oppitunneista ja harjoittelun ohjaus- ja ryhmäohjaustilanteista. Tutkimuspäiväkirjaan on tehty myös merkintöjä erilaisista henkilökunnan kokouksista, koulutuksen ja harjoittelun kehittämis- ja suunnittelupalavereista, opetusharjoittelun ohjajille suunnatusta kouluttajakoulutuksesta jne. Havainnoinnin osalta tutkimus on omannut sekä osallistuvan että ei-osallistuvan tai ulkopuolisen havainnoinnin piirteitä ensinmainitun tullessa esille lähinnä koulutuksen alkuvaiheen seurannassa ja jälkimmäisen erityisesti opetusharjoittelua koskevassa havainnoinnissani (vrt. Grönfors 1982, 88–99; Cohen & Manion 1989, 125–131; Eskola & Suoranta 1996, 76–79).














Toisaalta päiväkirja sisältää jälkikäteen kirjattuja muistiinpanoja jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä käydyistä keskusteluista niin opiskelijoiden kuin lehtoreidenkin kanssa. Näitä keskusteluja voi luonnehtia Pattonin (1990; vrt. Fontana & Frey 1994) käsittein epävirallisiksi keskusteluhaastatteluiksi (informal conversational interview), joiden käyttö on ominaista osallistuvan havainnoinnin ja kenttätyömenetelmien yhteydessä. Tutkimuksen kuluessa tällaisia keskusteluja kirjattiin päiväkirjaan runsaat kolmekymmentä sivua keskusteluiden liittyessä lähinnä opetusharjoitteluun.

Tutkimuspäiväkirjan kenttämuistiinpanot tulivat sisältämään kaikkiaan noin 640 käsinkirjoitettua sivua muistiinpanoja, tavanomaisimmin kokoa A4. Toisinaan päiväkirjamerkinnät on jouduttu erityisesti epävirallisempien episodien osalta tekemään matkassa sattumalta olleille pienemmille muistilapuille tai vaikkapa juuri käsille satuneen kirjekuoren päälle, mutta esimerkiksi oppituntien arvioinnin osalta havainnot on ollut helppo kirjata tarkoitusta varten varattuihin muistiinpanovihkoihin. Tutkijan

kirjaamien havaintojen lisäksi tutkimuspäiväkirjamappeihin on kerätty myös oppitunneilla tai opettajankouluttajien keskinäisissä kokouksissa jaettuja monisteita.

Kun koko tutkimuspäiväkirjaa koskeva aineisto oli koossa, kävin päiväkirjamerkinnät läpi ja luokittelin ne yhteentoista eri teema-alueeseen, jolta pohjalta laadittiin tutkimuspäiväkirjaa koskevat tiedostot. Tätä luokitteluvaihetta voidaan kutsua Straussin (1987, 59–64) käsittein ns. avoimeksi koodaukseksi (open coding). Tiedostoihin luokiteltu aineisto käsitti runsaat 150 sivua kenttämuistiinpanoja (pistekoko 12, riviväli 1,5).

Kyseisten teema-alueiden sisällä luokittelin aineistoa edelleen eri ulottuvuuksiin, mikä luokitteluvaihe vastaa Straussin (1987, 64–68) käsittein ilmaistuna aksiaalista (axial coding) koodausta. Seuraavassa esitän kyseiset yksitoista tutkimuspäiväkirjasta

<i>Tutkimusprosessin aikana kerätty aineisto</i>	<i>Luokittelematon aineisto</i>	<i>Tiedostoihin luokiteltu ja teemoiteltu aineisto</i>
TUTKIMUSPÄIVÄKIRJA	 643 sivua	 157 sivua
– harjoittelutunteja koskevat havainnot	73 sivua	
– harjoittelun ohjausta koskevat havainnot	74 sivua	
– omaluokkaharjoittelua koskeva osuus	100 sivua	
– kurssin muuta etenemistä koskeva havaintoaineisto	161 sivua	
– muu koulutukseen liittyvä aineisto, opettajankouluttajien keskinäiset kokoukset ja palaverit, kouluttajakoulutus, harjoittelun ohjausta koskevat lehtoreiden palaverit jne.	175 sivua	
– metodiset pohdinnat	27 sivua	
– keskusteluhaastattelut	33 sivua	
(– muu materiaali; palavereissa ja oppitunneilla jaetut monisteet ja oppimateriaalit, opiskelijoiden laatimat tuntisuunnitelmalomakkeet jne.)	(n. 600 sivua)	
OPISKELIJAKYSELY KESÄJAKSON JÄLKEEN (47 opisk.)	 79 sivua	 41 sivua
OPISKELIJOIDEN LOPPUPALAUTE KONTAKTIOPETUSVAIHEEN JÄLKEEN		
– avoin opiskelijakysely (33 opiskelijaa)	 198 sivua	 101 sivua
– opiskelijahaastattelut (10 opiskelijaa)  n. 1080 min.	 228 sivua	 99 sivua
OPINTOHARJOITTELUPÄIVÄKIRJAT (18 kpl)	 335 sivua	 52 sivua
OMALUOKKAHARJOTTELUN PÄIVÄKIRJAT (28 kpl)	 420 sivua	 48 sivua

KUVIO 28 Tutkimuksessa kerätty aineisto ja sen laajuus

muodostettua tema-aluetta mainiten samalla suluissa tema-alueen osalta eriteltyt ala-luokat pääpiirteittäin:

1. case-kuvaus (kurssin kronologista etenemistä kuvaavat päiväkirjamerkinnot, opinto-tehtävät, aikuisuuden ja itseohjautuvuuden huomioonottaminen),
2. valmistautuminen harjoittelun toteuttamiseen (kouluttajakoulutus, lehtoreiden keskinäiset palaverit, lehtoreiden ja luokanopettajien keskinäiset suunnittelupalaverit),
3. ohjaus ennen harjoittelua ja opiskelijoiden valmistautuminen harjoitteluun (lehtoreiden ryhmäohjaukset, rehtorin ja ohjaavien luokanopettajien ryhmäohjaukset, opetuksen seurantatunnit),
4. tunteiden kuvaukset (jännitys, ohjaajan puuttuminen tunnin kulkuun, työrauha, teema-päivä),
5. alustunnit, opintoharjoittelu (samanaikaisopetus, opintotehtävän toteutus, ryhmäkeskustelut, yksilöohjaus, goffmanilainen esimerkki),
6. toteutettuun opetukseen liittyvä ohjaus (lehtorin ryhmäohjaus, tiettyjä oppitunteja koskeneet ohjaustilanteet lehtori/luokanopettaja, tunnin ulkopuolisen toiminnan huomioon ottaminen ohjauksessa, ohjaukseen liittyvät omat mielelmät),
7. omaluokkaharjoittelu (opetusharjoittelua koskeva opiskelijakritiikki ja harjoitteluidean kehittyminen, lehtoreiden suunnittelupalaverit, tutorkoulutus, ohjaus, opetustuokiot ja niiden palautekeskustelut, harjoittelun arviointi- ja kehittämispalaverit),
8. opiskelijoiden näkemyksiä harjoittelun luonteesta (ohjauksen vähäisyys, ryhmätoiminnan kritiikki, koetut kahleet & ristiriidat ohjaajien kanssa, kokeilutoiminnan kehittämistarve, varjosuunnittelu, harjoittelun arviointi),
9. edellisten ja myöhempien vuosikurssien kommentteja harjoittelusta (ohjaukseen liittynyt kritiikki, harjoittelun teatraalisuus),
10. omia pohdintoja (aikuiskoulutusluonne, opetusharjoittelu),
11. metodiset huomiot (tutkimuksen edistämiseen liittyvät metodiset pohdinnat, luotettavuusnäkökulmat, osallistuvan havainnoinnin luonnetta ilmentävät kuvaukset).

Tutkimuspäiväkirjan osalta luokittelu oli lähtökohtana edettäessä raportoinnin synteettiseen vaiheeseen. Kyseisistä aihepiireistä ensimmäinen palveli raportin II-osuuden laatimista, kun taas aihepiirit 2–8 ovat olleet mukana opetusharjoittelua analysoitaessa. Aihepiirit 10 ja 11 sisälsivät omia metodisia ja tutkimusaiheeseen liittyviä pohdintoja, joita olen voinut käyttää hyväkseni yleisemmin raporttikokonaisuutta laatiessani.

Kysely, syyskuu 1991

Syyskuussa 1991 suoritettiin ensimmäistä kesäjaksoa koskenut avoin kysely, joka oli jäsennetty valmiiksi neljään eri pääteemaan. Opiskelijoiden esseemuotoiset vastaukset kirjoitettiin myöhemmin puhtaaksi kysymyskohtaisesti neljään eri tiedostoon, jonka jälkeen etsittiin kysymyksiin liittyvät eri vastauslottuvuusia alla esitettävien alakategorioiden mukaisesti. Tutkimustehtävän suuntautuessa opetusharjoitteluun kesää koskeneen kyselyn vastaukset olivat luonnollisesti hyödynnettävissä ainoastaan kurssin kronologista kuvausosuutta laadittaessa.

- Kysymys 1. kesäjakson toteutumiseen liittyvät kielteiset ja myönteiset puolet (toiminnallinen ja käytännönläheinen opetus mielekästä, liian perinteisten opetusmuotojen kritiikki, opintojen tiivistäisyys, yksittäisiin oppiaineisiin kohdistunutta myönteistä ja kielteistä palautetta),
- Kysymys 2. aikuisuuden, elämän- ja työkokemuksen huomioon ottaminen (lähtökohdat otettu huomioon heikosti vs. hyvin, tiukka aikataulu ja pakkoläsnäolot haittaavat, aiempien opintojen korvaavuudet, aikuisuus otetaan huomioon työmuotojen ja mm. opintotehtävien, demojen ja pienryhmätyöskentelyn avulla),
- Kysymys 3. opintotehtävät (ei vielä muotoutunut selkeää kantaa, hyviä tentin korvikkeita, tehtävien tuleva määrä arveluttaa, arvioita yksittäisistä tehtävistä; referointitehtävien kritiikki, soveltavat tehtävät myönteinen asia),
- Kysymys 4. pienryhmätyöskentely (ei vielä muotoutunut selkeää kantaa, toiminut hyvin vs. sisältänyt ongelmia, mahdollistaa työ- ja kokemustaan hyödyntämisen, vaikea löytää yhteistä aikaa).

Kysely, kesä 1992

Kesäkuussa 1992 opiskelijat antoivat loppupalautetta opiskelustaan joko vastaamalla avoimeen kyselyyn (ks. liite 2) tai vaihtoehtoisesti tulemalla haastatteluun. Kyselylomakkeessa opiskelijoiden näkemyksiä kartoitettiin lähinnä kolmelta eri teema-alueelta eli opiskelijoilta tiedusteltiin heidän näkemyksiään koulutuksen aikuiskoulutusluonteesta, opintotehtävistä ja niiden nivoutumisesta opetusharjoitteluun sekä opetusharjoittelusta ja harjoittelun ohjauksesta. Lomakkeet opiskelijat saivat täyttää omalla ajallaan ja palauttaa myöhemmin tarkoitusta varten varattuun laatikkoon. Opiskelijoista 33 vastasi lomakkeeseen.

Kuusisivuiseen lomakkeeseen opiskelijat vastasivat tavallisesti perusteellisesti siten että vastausta varten jätetty tila oli lähes poikkeuksetta kirjoitettu täyteen. Tarvittaessa opiskelijoiden oli mahdollisuus vastata lomakesivun tyhjäksi jätetylle kääntöpuolelle, jota mahdollisuutta monet olivat myös käyttäneet hyväkseen. Pisimmillään eräiden opiskelijoiden esseevastaukset olivat käytännössä lomakkeen sallimat täydet 12 sivua. Opiskelijoista kaksi puolestaan olivat täyttäneet lomakkeen lähinnä muodon vuoksi ja kuitanneet jokaisen kysymyksen erittäin lyhyellä vastauksella.

Myös kontaktiopetusvaihetta koskeneen kyselyn osalta opiskelijoiden vastaukset kirjoitettiin myöhemmin puhtaaksi kysymysryhmittäin eri tiedostoihin. Tämänkin kyselyn osalta erilaiset teemat olivat periaatteessa olemassa valmiina, mutta jatkokesittelyä varten kustakin teemasta eriteltiin edelleen seuraavat perusulottuvuudet:

- Kysymykset 1 ja 2. aikuisuuden, elämänkokemuksen ja itseohjautuvuuden huomioon ottaminen (näkyä lähinnä puheissa, tiukka aikataulu ja pakkoläsnäolot, korvaavuudet, työmuodot, keskinäinen vuorovaikutus, aikuisen oma keskeinen rooli opiskelussa),
- Kysymys 3. opintotehtävien määrä ja laatu (määrällisesti liikaa vs. sopivasti, pieniä tehtäviä paljon, integroinnin puute, hyviä tentin korvikkeita),
- Kysymys 4. tehtävät ja kontaktiopetus, tämän kysymykset osalta vastaukset hyödynnettävissä tutkimukseen vain osittain (tehtäväpalaute, opintoharjoittelu),
- Kysymys 5. opintotehtävien integroituminen opetusharjoitteluun (integroinnissa ei ongelmaa vs. keinotekoisuus, tehtävien määrä ongelma harjoittelussa, ei tue harjoittelua, teorian ja käytännön yhdistäminen),
- Kysymys 6. perusteellinen vs. rutiininomainen paneutuminen opintotehtäviin (kiinnostavuus, aiempi kokemustausta suuntaa, soveltavat ja työelämään liittyvät tehtävät vs. referoivat tehtävät, vapauksia suovat vs. ajattelua kahlitsevat tehtävänasettelut, ajan puute),
- Kysymys 7. pienryhmätyöskentelyn ansiot (erilaisten näkemysten hyödyntäminen, yhteistyötaitojen kehittyminen, persoonallisuuksiin tutustuminen, sosiaalinen ulottuvuus, tutustuminen opiskelijatovereihin, paineen purkamisväylä),
- Kysymys 8. pienryhmätyöskentelyn ongelmia (kiire ja aikatauluongelmat, tehtävien määrä, ihmissuhdeongelmat, työnjako),
- Kysymys 9. opetusharjoittelun anti (opettajaidentiteetin ja itsevarmuuden kehittyminen vs. vasta tuleva työ kehittää, kokemukset erilaisista luokkaympäristöistä ja opettajista, ohjaavasta opettajasta riippuvaa, uuden kokeilu, sopeutuminen luokan sääntöihin, palaute ja ohjaus, suunnittelukokemukset, vuorovaikutus lasten kanssa, harjoittelu vs. opettajan työ),
- Kysymys 10. mikä harjoittelussa keinotekoista (sopeutuminen vieraaseen luokkayhteisöön ja sen sääntöihin, on opettaja mutta ei kuitenkaan ole, mallin ja odotusten mukaan toimiminen, pikkuasioihin ja teknisiin seikkoihin puuttuminen ohjauksessa, työtapojen ja rekvisiitan ymppääminen, kaavamainen tuntuunmittelu & harjoittelun raportointi, ajankäyttö, seurailijoiden läsnäolo ja numeroarviointi, opintotehtävien tekeminen harjoittelussa),
- Kysymys 11. eri harjoittelujaksojen mielekkyys suhteessa toisiinsa (harjoitteluilla ei eroa, ohjaajalla opettajalla suuri merkitys harjoittelun onnistumiseen, vapauden ja kokeilun mahdollisuus, opintotehtävien kokeminen, ohjauksen ristiriitaisuus, harjoittelun ajan kohta, arviointi vaikutti kielteisesti),
- Kysymys 12. ohjaavien luokanopettajien ohjaus (pikkuasioihin puuttuminen, arvioinnin kokonaisvaltaisuus, persoonallisuuden huomioonottaminen, mitänsanomaton ohjaus, ohjauksen vähäisyys, käsien sitominen vs. oma vapaus, kannustava vs. virheitä osoitava ohjaustyyli, suhtautumistapana minä opettaja ja sinä opettaja vs. minä opettaja ja sinä oppilas),

- Kysymys 13. koulutuksen lehtoreiden ohjaus (kannustava keskustelu, enemmän rohkeutta sanoa toivotaan vs. suoruus sanoa, kokonaisvaltaisuus vs. yksityiskohtaisuus, valmistautumattomuus ja pinnallisuus, ajan puute,
- Kysymys 14. risuja koulutukselle (kiire, eräiden opettävien aineiden osalta perusteellisempi paneutuminen, vierailevat tuntiopettajat, valinnan mahdollisuuksien rajallisuus),
- Kysymys 15. ruusuja koulutukselle (oma ammatti-identiteetti ja itsevarmuus vahvistunut, pedagogiset tiedot ja taidot, ammattinäkemys kehittynyt, lämmin ja kannustava henkilö, pieni ja kodikas koulutusyksikkö).

Päälinjana voidaan pitää sitä, että kysymyksittäin tarkasteltuna kysymyksiä 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 14 ja 15 käytettiin myöhemmin hyväksi case-kuvauksen tarkastelussa ja kysymyksiä 5, 9, 10, 11, 12 ja 13 opetusharjoittelua koskeneen raportointiosuuden tarkastelussa. Eräiden yksittäisten vastausten sisällön perusteella saattoi tähän perusjakoon tulla myös joitakin poikkeuksia.

Haastattelu, kesä 1992

Opiskelijoista 10 antoi opiskelua koskeneen loppupalautteensa haastattelun avulla. Heistä yksi antoi palautetta osittain myös edellä mainitulla lomakkeella. Haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja (esim. Hirsjärvi & Hurme 1980; Eskola & Suoranta 1996, 65–67), jossa käytiin läpi lähinnä samat kolme pääteemaa, mitkä olivat keskeisiä kyselylomakkeessakin. Kyselylomaketta voikin pitää eräänlaisena haastattelujen teemarunkona, vaikka sitä ei haastattelun kuluessa orjallisesti noudatettukaan. Kyseisten teemojen lisäksi pyrin haastatteluissa ottamaan esille aiempaan aineistonkeruuseeni perustuen lisäksi kaksi teemaa. Yhtäältä halusin selvittää opiskelijoiden näkemystä harjoitteluun liittyvästä sopeutumisprosessista tai radikaalimmin ilmaistuna siitä "harjoittelupelistä", jota olin ollut harjoittelujaksojen kuluessa havaitsevinani. Tämän lisäksi tiedustelin kultakin myös heidän näkemystään ns. "varjosuunnitelmista", joita olin todennut eräiden opiskelijoiden harjoittelun aikana käyttäneen. Haastattelu antoi nähdäkseni mahdollisuuden näiden kysymysten hienovaraiseen käsittelyyn, kyselylomakkeessa en sen sijaan katsonut tarkoituksenmukaiseksi esittää tämänkaltaisia kysymyksiä.

Haastattelut kestivät lyhimmillään noin tunnin, tavallisesti kuitenkin puolesta-toista tunnista kahteen tuntiin. Pisin haastattelu kesti noin kolme tuntia. Tavallisesti haastattelut olivat luonteeltaan keskustelunomaisia. Tämä johtunee nähdäkseni siitä, että tutkija ja haastateltavat olivat tulleet tuntemaan toisensa jo melko hyvin kuluneen vuoden aikana, mikä helpotti kontaktin saantia itse haastattelutilanteessa. Lisäksi olin kuluneen vuoden aikana keskustellut kaikkien haastateltavien kanssa opintoihin liittyvistä seikoista jokapäiväisen vuorovaikutuksemme yhteydessä, mikä oli tukemassa keskustelunomaisuutta myös haastatteluiden asiasisältöjen osalta (vrt. Syrjäläinen 1994, 86). Haastatteluista yksi oli mainitunkaltaisen keskustelunomaisuuden osalta poikkeus. Kyseisessä haastattelussa opiskelija otti tilanteessa selvästi haastateltavan roolin ja vastasi pelkästään niihin kysymyksiin, joita hänelle esitin. Samalla tilanteen vuorovaikutteisuus nähdäkseni kärsi. Muihin haastatteluihin verrattuna tämä haastattelu jäi myös pituudeltaan lyhyemmäksi eli noin tunnin pituiseksi.

Haastattelut litteroitiin sellaisenaan haastatteluaineiston käsittäessä kaikkiaan runsaat 220 sivua haastattelukeskusteluja. Analysoinnin alkuvaiheessa kukin haastattelu arvioitiin aluksi reunamerkitöjä tehden haastattelun asiasisällön arvioimiseksi. Samalla pyrin hahmottamaan ne kokonaisuudet, jotka muodostivat tiettyä teemaa koskevan alueensa haastattelukokonaisuudessa. Halusin säilyttää myös tekemäni haastattelukysymykset ja keskustelun etenemisen yleissävyn osana aineistoa, jolloin aineistoa eriteltäessä on pyritty säilyttämään esille tuleviin näkemyksiin liittyvät perustelut ja pohdinnat niihin liittyvissä asiayhteyksissään. Tämänkaltaista haastattelutilanteen kontekstuaalista luonnetta korostavaa ratkaisua voi perustella mm. Scheurichiin (1995) tukeutuen. Hänen mukaansa haastattelutilanteet eivät ole staattisia ja omalla väistämättömällä logiikallaan eteneviä, vaan haastattelun luonne vaihtelee

esimerkiksi tilanteen, ajankohdan ja haastateltavan henkilön mukaan. Tältä osin tutkijan tulee nähdäkseni siten osaltaan pyrkiä kunnioittamaan tutkittavien esittämiä ajatusrakennelmia ja sitä, minkälaisiin asiayhteyksiin tutkittavat ovat omat näkemyksensä liittäneet. Periaatteessa tämänkaltaisen tarkastelulähtökohdan voi nähdäkseni katsoa soveltuvan mm. niihin laadulliseen tutkimukseen liitettyihin ominaispiirteisiin, joissa on korostettu mm. tutkimuksen kokonaisvaltaisuutta sekä todellisuuden sosiaalisesti rakentuvaa ja tulkinallista luonnetta.

Kun kukin haastattelu oli käyty läpi ja niistä analysointiin mukaan otettavat haastatteluotteet tai analyysiyksiköt valittu, kirjasin yhteen eri haastatteluiden sisältämät sisältöalueet. Tältä pohjalta koostettiin 10 laajempaa teema-alueita, joista muodostettiin eri haastatteluja yhdistävät omat tiedostonsa.

1. aikuisuuden ja itseohjautuvuuden huomioon ottaminen (itseohjautuvuuden rajoitteita, aikuisopetuksen vaikeus, opiskelijan oma vastaanottovalmius, omat vs. vierailevat kouluttajat),
2. opintotehtävät (opintotehtävien määrä, tehtävien jako ryhmän jäsenten kesken, myönteiset ja kielteiset kokemukset, konfliktit kouluttajien kanssa, opintotehtävien palaute),
3. muuta yleispalautetta (opiskelijoiden työskentely pienryhmissä, ruusut ja risut, metodisia kommentteja),
4. lehtoreiden harjoittelunohjaus (asiaansa paneutuvat tai vähemmän paneutuvat lehtorit, ohjauksen ajallinen riittävyys, lehtoreiden kaksinaisrooli ohjaajana ja arvostelijana, lehtoreiden ja aineenopettajan yhteistyö),
5. luokanopettajien harjoittelunohjaus (ohjaajan ja harjoittelijan samankaltaiset vs. erilaiset opetusnäkömökset, sopeuduttava vierailevan harjoittelijan osaan, goffmanilaiset raamit, palautekeskustelujen arviointia),
6. opetuksen suunnittelu (suunnittelu välttämätöntä, liian tiukat suunnittelunormit, väljät suunnittelukäytännöt, varjosuunnittelu, suunnittelukäytännöt ennen koulutusta ja koulutuksen jälkeen),
7. opetuksen toteutus (harjoittelun yleisarviointia, näkemyksien avartaja, jännittäminen, samanaikaisopetus),
8. päättöharjoittelun numeroarvostelu (numeroarviointi ei ongelma vs. arvioinnin epämielikkyyttä, seuraamuksena kilpailu ja miellyttämisen halu),
9. opintotehtävien toteuttaminen harjoittelussa (suunnittelu, orientoitumisen ongelmat, opintotehtävien integroituminen opetuksen käytäntöön, tehtäviin liittyvä ohjaus ja palaute harjoittelun yhteydessä),
10. harjoittelu ja normaali opettaja työ (näkömökkiä harjoittelun ja opettajan työn välisestä suhteesta, teoria-käytäntö -suhde harjoittelussa, oppituntien ja koulun ulkopuolinen toiminta harjoittelussa).

Harjoittelupäiväkirjat, opintoharjoittelu

Opintoharjoittelun ja omaluokkaharjoittelun osalta sain tutkimuskäyttöön myös opiskelijoiden pitämät harjoittelupäiväkirjat. Tämänkaltaista prosessissa luontevasti syntyneen dokumenttiaineiston hyödyntämisen eräänä vahvuutena on pidetty sitä, että se voi sisältää informaatiota, jota tutkijalla ei olisi ollut muuten mahdollista havainnoida (Patton 1990, 233). Tutkija ei ole myöskään itse vaikuttanut aineiston laatuun, eli aineisto on tavallaan luonteeltaan ei-reaktiivista.

Opintoharjoittelussa päiväkirjoja oli pidetty osaksi opintoharjoitteluryhmittäin, osaksi harjoittelijakohtaisesti. Kaikkiaan päiväkirjoja oli 18. Sisällöllisesti harjoittelupäiväkirjat eivät olleet tutkimuksen kannalta kovin hedelmällisiä. Pääasiassa päiväkirjat sisälsivät lähinnä tuntien ja toiminnan kuvausta, mutta melko vähän tunteja tai saatua ohjausta analysoivia ja pohtivia näkökohtia. Myös harjoittelua ohjanneet lehtorit olivat jonkin verran pettyneitä harjoittelupäiväkirjojen luonteeseen ja katsoivat niiden jääneen pääasiassa pinnallisen kuvailun tasolle, mikä ei ollut ollut niiden tarkoitus (tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991). Osaksi tätä saattaa selittää se, että harjoittelupäiväkirjoja kokeiltiin tässä muodossa koulutuksessa ensimmäistä kertaa.

Harjoittelupäiväkirjoista kirjoitettiin valikoiden tekstitiedostoon tutkimuksen kannalta mielekkääksi katsottuja, luonteeltaan oman toiminnan perusteita tai ohjaustyön luonnetta pohtivia, otteita. Oppituntien ja opetuksen toteuttamiseen liittyviä nä-

kökohtia sisällytettiin mukaan tulkittavaan aineistoon sikäli kun opiskelijat keskittyivät analysoimaan omaa työtään ja siihen liittyviä ongelmatekijöitä. Toisaalta rajasin pääasiassa pois sellaiset päiväkirjojen otteet, joissa kuvattiin hyvin lyhyesti ja teknisluonteisesti pidettyjä oppitunteja. Itse tulkitsisin niin, että päiväkirjoista tulivat rajatuksi pois suppean toteava ja vähemmän sisällöllinen aines. Mukaan analyysiin pyrin sen sijaan ottamaan aineistoa, jossa opiskelijat pyrkivät antamaan sisäisiä merkityksiä harjoittelukokemuksilleen. Tällä tavoin valikoidusta aineistosta koostettiin 52 sivun laajuinen (pistekoko 12, riviväli 1,5) tiedosto myöhemmää analysointia varten.

1. opetuksen seurantaan koskevat huomiot (seurattujen tuntien kuvausta, opetustyyli ja pedagogiset huomiot, ohjaavaa opettajaa koskevia huomioita, luokka ja oppilaat),
2. toteutetut opintotehtävät (kuvaamataito, tekstiilityö, puhe- ja ilmaisukasvatus, kansalaistaito, liikunta; toteutettujen tuntien kuvaus),
3. itse pidetyt alustunnit (toteutetut tunnit, jännitys, ryhmän palautekeskustelu),
4. muiden pitämät alustunnit (seurattujen tuntien kuvaus, ryhmän palautekeskustelu),
5. toteutetut teemapäivät ja aihepiirit (YK:n päivä, videoprojekti, prosessikirjoitusprojekti, kansainvälisyyskasvatuksen teemaviikko),
6. muu toteutettu opetus (toteutettujen tuntien kuvaus),
7. luokanopettajan ohjaus (vapauksia opiskelijoille, kannustus ja rohkaisu, yksityiskohtaisemman palautteen tarve, palautteen vähäisyys),
8. mietteitä harjoittelun toteutumisesta yleensä (tyytyväisyys toteutuneeseen harjoitteluun, kontakti lapsiin, pedagogiset ratkaisut ja kokeilut, opintotehtävät, uuteen kouluun tutustuminen, oman opetustyön yleisarviointia, opiskelijoiden yhteistyö, harjoittelupäiväkirja, 'arviointivapaa' harjoittelu).

Harjoittelupäiväkirjat, omaluokkaharjoittelu

Myös omaluokkaharjoittelua koskevat harjoittelupäiväkirjat analysoitiin vastaavaan tapaan. Tutkijan käytössä oli harjoitteluun osallistuneiden 29 opiskelijan harjoittelupäiväkirjoista 28. Yhdelle opiskelijalle olin hänen toiveidensa mukaisesti luvannut, että en tule käyttämään häntä koskevaa henkilökohtaista aineistoa tutkimukseni yhteydessä. Erittelevän analyysin perusteella opintoharjoittelupäiväkirjoja koskeva aineisto luokiteltiin seitsemään eri pääteemaan, joiden perusteella muodostettiin 48 sivuinen tiedosto.

Luokiteltujen kategorioiden esittäminen ei tässä raportissa ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista, sillä analysoinnin edetessä tutkimuksen problematiikka rajattiin koskemaan pelkästään harjoittelukouluolosuhteissa toteutettua opetusharjoittelua. Samalla omaluokkaharjoittelua koskeva osuus poistettiin raporttikäsikirjoitusluonnoksesta. Tosin esimerkiksi luvuissa 6 ja 10 myös omaluokkaharjoittelua koskevaa aineistoa hyödynnetään edelleenkin kuriositeetinomaisesti.

3 Analysoinnin synteettinen vaihe ja raportin kirjoittaminen

Aineiston käsittelyyn liittyy myös synteettinen tehtävä, jossa aineistosta löytyneitä eri teemoja ja kategorioita pyritään suhteuttamaan toisiinsa. Tämänkaltainen luokituskategorioiden välisten suhteiden miettiminen voidaan nähdä myös pyrkimyksenä teoretisoida tutkittua tapausta. (Ks. Glaser & Strauss 1967; Goetz & LeCompte 1984, 167; Strauss 1987.) Tässä tutkimuksessa aineiston kokonaisvaltaiseen käsittelyyn on pyritty neljän perusratkaisun avulla. Aineiston tarkastelu tutkimuksen kronologisen etenemisen mukaisesti, aineiston keskeisen tematiikan ja juonellisuuden hahmottaminen, aineiston tarkastelu Goffmanin kehysanalyttisen viitekehyksen valossa sekä laadullista aineistoa kiteyttävä määrällinen tarkastelu ovat kukin olleet keinoja, jonka myötä aineistoa ja siihen liittyviä kokonaislinjoja on pyritty tutkimuksessa hahmottamaan.

Aineiston tarkastelu tutkimuksen kronologisen etenemisen mukaisesti

Tapahtumien kronologinen eteneminen on antanut raportoinnille aineiston jäsenysperustan tapauskurssin tapahtumia kuvailevassa osuudessa (osa II). Kurssin etenemistä kuvaava osuus on eräänlainen kehyskertomus, joka auttaa lukijaa hahmottamaan tarkastellun kurssin kokonaisuutta ja myös tutkimuksessa tapahtuneen tutkimustehtävän suuntautumisen ja rajautumisen perusteita. Kyseisessä raportointiosuudessa raportin jäsenysperustana on ollut tutkimuspäiväkirjaan tehdyt muistiinpanot. Nostamalla tutkimuspäiväkirja keskeiseksi lähtökohdaksi, on tapahtumien kronologisen etenemisen logiikka tullut keskeiseksi ja samalla on voitu tuoda esille tutkimukseen liittynyt näkökulma aineistonkeruun ja tutkimustehtävän vähitellen tapahtuvasta kehitymisestä. Tätä kautta perehdytään tutkittavan kentän ongelmiin ja pyritään osoittamaan miten tapahtumien moninaisuudesta juuri opetusharjoitteluun liittyvät kysymykset ovat nousseet tutkimuksessa vähitellen keskeisen tarkastelun kohteeksi.

Kurssin tapahtumia kuvaileva osuus omaa siten raportissa myös metodisen merkityksen. Antropologisessa ja etnografisessa kulttuuritutkimuksessa raportin alkuun sisällytetään usein eräänlainen avauskertomus (opening narrative), jossa kuvataan tutkijan saapumista kentälle, hänen tutustumistaan uuteen kulttuuriin, miten tutkijan suhteet tutkittavien kanssa ovat muotoutuneet, millaisia ongelmia tähän vaiheeseen on liittynyt jne. (Ks. Pratt 1986; Eräsaari 1995, 48, 57). Tässä tutkimuksessa kurssin etenemistä kuvaavan osion voi katsoa pyrkivän osaltaan kuvaamaan myös tämänkaltaisia tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttaneita näkökohtia.

Aineiston keskeisen tematiikan ja juonellisuuden hahmottaminen

Edellä on kuvattu keskeisiä tutkimuspäiväkirjasta, opiskelijoille tehdyistä kyselyistä ja haastatteluista sekä heidän pitämistään harjoittelupäiväkirjoista analysoinnin myötä esiin nousseita teemoja. Toisaalta tutkimuksessa pyrittiin löytämään synteisiä eri aineistomuotojen sisältämään informaatioon laatimalla eri aineistoja yhdistävä teemakartta, jonka myötä eri aineistomuodoista koostettiin yhteen tutkimuksen keskeiset teemat. Tätä eri aineistomuodot kokoavaa alustavaa luokitusrunkoa voi pitää eräänlaisena Pattonin (1990, 386–388) suosittamana tapaustutkimuksen aineistoluettelona (case record). Kyse oli eräänlaisesta aineiston yhteenvedosta ja samalla alustavasta rakenteellisesta suunnitelmasta, jonka pohjalta varsinaista raporttikäsikirjoitusta alettiin kirjoittaa. Tämä vähitellen analysoinnin myötä syntynyt aineistoluettelo käsitti seuraavat eri aineistomuotoja syntetisoivat teemat:

I VALMISTAUTUMINEN HARJOITTELUUN

1. Ohjaajakunnan valmistautuminen harjoittelun toteuttamiseen
2. Opiskelijoiden ohjaus ja orientoituminen harjoitteluun
3. Opiskelijoiden huomiot opetuksen seurantatunneilla

II OPETUKSEN TOTEUTUS

A. Opetuksen suunnittelu

1. Suunnittelun merkityksen kokeminen
2. Suunnitteluun liittyvät normit
3. Varjosuunnittelu

B. Pidetyt tunnit, koulunpito

1. Toteutettujen tuntien kuvausta
2. Yleisarviointia opetusharjoittelusta
3. Teemapäivät & kokonaisopetus
4. Samanaikaisopetus, harjoittelijoiden toiminta ryhmänä
5. Sopeutuminen luokan toimintaan, harjoittelija, ei opettaja vs. omien pelisääntöjen muovaaminen
6. Arviointi, alustunnit, jännitys

III HARJOITTELUUN OHJAUKSEEN LIITTYVÄT NÄKÖKOHDAT

A. Ohjaavien luokanopettajien ohjaus

1. Ohjaustilanteen kuvaukset
2. Ohjaajan merkitys suuri

3. Mitäänsanomaton, vähäinen ohjaus
4. Arvioinnin kokonaisvaltaisuus vs. pikkuasioiden/virheiden osoittaminen
5. Vapauden ja kokeilun mahdollisuus, persoonallisuuden kunnioitus
6. Kahleet, mallin ja odotusten mukaan toimiminen, ristiriidat
7. Kokeilutoiminnan kehittämistarve

B. Lehtoreiden ohjaus

1. Ohjaustilanteen kuvaukset
2. Vähäinen, mitäänsanomaton ohjaus
3. Kokonaisvaltainen, kannustava ohjaus vs. ohjauksen yksityiskohtaisuus
4. Asiaansa paneutuvat ohjaajat vs. valmistautumattomuus
5. Lehtoreiden kaksinaisrooli ohjaajina vs. opetustaidon arvioijina
6. Lehtoreiden ja ohjaavien opettajien yhteistyö

IV KAKSI NÄKÖKULMAA OPETUSHARJOITTELUN TEORIA-KÄYTÄNTÖ -SUHTEESEEN

A. Yleisiä kommentteja harjoittelun ja käytännön opetustyön vastaavuudesta

1. Harjoittelu ja opettajan työ
2. Koulun ulkopuolinen toiminta
3. Teoria-käytäntö -suhde

B. Opintoharjoittelu

1. Toteutetut opintotehtävät
2. Suunnittelu
3. Tehtävien integroiminen käytäntöön
4. Tehtävien määrä
5. Ohjaus ja tehtäväpalaute

C. Omaluokkaharjoittelu

1. Yleisarviot
2. Koulutuksen lehtoreiden ohjaus
3. Opetuksen suunnittelutyö
4. Opetustyöstä esiin nousevat ominaispiirteet omaluokkaharjoittelussa

Edellä on kuvattu vain aineistoluettelon pääluokitus. Alkuperäiseen aineistoluetteloon oli merkitty oheisten teemojen lisäksi koodit siitä, mitkä eri aineistot käsittelevät kyseistä aihealuetta. Mainitut teemat olivat myös ensimmäisten raporttikäsikirjoitusten rakennetta jäsentävänä perustana. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti raporttia ei ole kirjoitettu yhdellä kertaa, vaan raportin käsikirjoitus on muotoutunut vähitellen useampien luonnostelujen jälkeen (ks. Wolcott 1990, 21; Sherman 1993). Käsikirjoituksen hioutuessa raportoinnin temaattinen jäsentäminen muuttui edellä kuvattuun verrattuna jonkin verran. Suurimpana asiaan vaikuttavana tekijänä oli omaluokkaharjoitteluun liittyneen tarkastelun rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle. Siten edellä kuvattua neljästä teema-alueesta viimeinen, opetusharjoittelun teorian ja käytännön suhdetta koskeva teema, hahmotettiin raportissa uudelleen osaksi muuta tematiikkaa ja samalla omaluokkaharjoittelua koskeva osuus jätettiin raportista pois.

Aineiston tarkastelu Goffmanin kehysanalyttisen viitekehyksen valossa

Eräänä aineistoa jäsentävänä tarkastelu-ulottuvuutena tutkimuksessa on käytetty Erving Goffmanin kehysanalyysiä (ks. lähemmin promenadiluku 5). Kehysanalyysin näkökohtia soveltaen on raportissa pyritty tarkastelemaan niitä erilaisia tulkintakehyksiä, joita opiskelijat saattavat opetusharjoitteluun liittää. Siten voidaan sanoa, että tältä osin tietty teoreettinen viitekehys on jäsentämässä aineistoa ja antamassa tietyn perusrakenteen raportin osassa IV.

Toisaalta voidaan sanoa, että tietty teoria ei ole yksisuuntaisesti määrittämässä aineiston esittämisen luonnetta. Tältä osin voidaan nimittäin korostaa aineiston luonteen ja teorian yhteen nivomisen vuorovaikutteista luonnetta. Goffmanin kehysanalyysi katsottiin siis soveliaaksi nimenomaan tutkimuksessa jo kertyneen aineiston jäsentäjänä ja käsitteellisenä selkeyttäjänsä. Kun edellä siis puhuttiin toisaalta aineiston merkityksestä ja myös tutkijan tulkinnallisesta otteesta raporttia kirjoitettaessa, voidaan todeta, että kehysanalyysi on tutkimuksen kuluessa katsottu soveliaaksi tavaksi aineiston ja aineistosta muodostuneiden tutkijan konstruktioiden jäsentäjänä.

Laadullisen aineiston määrällinen analyysi

Tutkimus on perustunut laadulliseen lähestymistapaan ja keskeisenä pyrkimyksenä on ollut analysoida opiskelijoiden opetusharjoittelulle antamia merkityksiä. Toisaalta työssä on ilmaistu myös tutkijan laadullisesta aineistosta tekemiä määrällisiä tulkintoja siitä, miten tyytyväisiä opiskelijat yleensä ovat olleet opetusharjoitteluun, lehtoreiden ja ohjaavien luokanopettajien harjoittelunohjaukseen sekä opetusharjoitteluun liittyvään suunnittelukäytäntöön. Tämänkaltaisen, mm. graafisessa muodossa esitetyn, tarkastelun lähtökohtana on ollut havainnollistaa laadullisesta aineistosta esiin-nousevaa opiskelijoiden näkemystä analysoinnin painopisteen ollessa kuitenkin keskeisesti aineistoon liittyvien merkitysten tarkastelussa. Joka tapauksessa mainittua tarkastelua voi pitää eräänlaisena laadullista aineistoa määrällisestä näkökulmasta yhteenvetävänä ja koostavana raportin elementtinä.

On otettava huomioon, että määrällisessäkin tarkastelussa on mukana tutkijan tulkinnallinen ulottuvuus. Siinä kun esimerkiksi survey-tutkimuksen kyselylomakkeen täyttää tutkittavat, eli he itse vastaavat omien näkemystensä luokittelusta tiettyihin vastausvaihtoehtoihin, perustuu luokittelu tässä tapauksessa puolestaan tutkijan näkemukseen aineiston luonteesta. Tutkijan luokittelun kohteena on tällöin ollut opiskelijoilta kerätty laadullinen kysely- ja haastatteluaineisto.

Tutkijan suorittaman aineiston luokittelun lähtökohtana on ollut opiskelijoiden näkemysten suhteuttaminen viisiportaiseen asteikkoon ulottuvuudella erittäin myönteinen vs. erittäin kielteinen. Seuraavassa on lyhyesti esitetty esimerkkien valossa perusteita tutkijan tekemille luokituksille:

Luokittelu ulottuvuuksiin erittäin kielteinen / erittäin myönteinen

Mikä harjoittelussa puolestaan tuntui keinotekoiselta (tai jopa opettajana kehittymistä ehkäisevältä?) (kysymys 10, erittäin kielteisiä kokemuksia luokanopettajien ohjauksesta)

Luokanopettajan arviointi oli keinotekoisista ja usein luonnotonta. ... (jatkaa teeman käsittelyä kysymyksessä 12) Pahimmillaan se ei noudattanut juuri mitään hyvään ja oikeaan arvosteluun kuuluvia sääntöjä. Yleisesti voisi todeta, että arvostelijat liian usein luulevat, että arvostelu on vain virheiden esille tuomista. ...

Kun opiskelija vastauksissaan ilmaisi painokkaasti omia tuntemuksiaan, käytti vastauksissaan / haastattelun yhteydessä voimakkaita kantaansa liittyviä tehostesanoja tai -ilmaisuja (esim. "parasta antia, hyvin suuressa määrin, keinotekoisista, luonnotonta, yhtä tyhjän kanssa, kangisti täydellisesti"), luokiteltiin vastaus ulottuvuuksiin erittäin myönteinen tai erittäin kielteinen. Vastauksille oli ominaista omien tuntemusten ja tunteiden voimakas ilmaisu. Vastaaja oli näkemyksessään myös johdonmukainen esim. koko haastattelun ajan tai vastatessaan kyselylomakkeen eri kysymyksiin.

Luokittelu ulottuvuuksiin kielteinen / myönteinen

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (kysymys 13, myönteinen näkemys harjoittelun ohjauksesta)

Ohjaus oli mielestäni sopivan "etäistä" eli asioita ei pureskeltu harjoittelijalle valmiiksi, vaan itsenäisyys säilyi.

Kun vastauksissa / haastatteluissa korostuivat joko kielteiset tai myönteiset näkökohdat, mutta niihin ei liittynyt voimakkaita korostuksia tai laatusanoja, luokittelin vastukset luokkiin kielteinen tai myönteinen. Kommentteille oli tällöin ominaista toteavuus ja asiallisuus, eikä omakohtaisia tuntemuksia tuotu siinä määrin esiin kuin edellisessä ulottuvuudessa.

Luokittelu ulottuvuuteen ei selvää myönteistä tai kielteistä kantaa.

Entä miten vastaavasti arvioit koulutuksen lehtoreilta saamaasi opetusharjoittelun ohjausta? (kysymys 13, ei selkeää kantaa lehtoreiden ohjauksesta)

Ohjausta on saanut riittävästi, mikäli on itse ollut aktiivinen. Lehtoreillakin on vaan turhan paljon työtä, niin että kovin syvällisiin ohjausprosesseihin ei ole päästy – ainakaan minun kohdallani.

Kun opiskelijoiden näkemykset on luokiteltu luokkaan ei selvää myönteistä tai kielteistä kantaa, on vastauksille saattanut olla ominaista esim. toteavuus ja luettelomaisuus, jolloin varsinaista kantaa asiaan ei kuitenkaan ole otettu puoleen tai toiseen. Toisaalta opiskelija on saattanut ilmaista myös niin myönteisiä kuin kielteisiäkin mielipiteitä, mutta tällöin hän on tutkijan arvion mukaan tuonut esiin tasaveroisesti sekä myönteisiä että kielteisiä näkökohtia.

4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen eräänä lähtökohtana on mm. korostettu tulkinallisuuden merkitystä ja sitä, miten laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein tarkastella niitä erilaisia merkitysrakenteita, joiden avulla tutkittavat eri elämän, tässä tapauksessa opetusharjoitteluun liittyviä, ilmiöitä hahmottavat. Luotettavuustarkastelun kannalta tämänkaltaisen laadulliselle tutkimukselle ominainen tarkastelunäkökulma edellyttää mm. Lincolnin ja Guban (1985) mielestä totunnaisista luotettavuuskäsityksistä poikkeavia tarkastelunäkökulmia. Guba ja Lincoln katsovat, että perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin luotettavuuskäsitteet ovat kehitetty lähinnä perinteisen (rationalistisen tai positivistisen) tutkimusparadigman pohjalta ja he ovat pyrkineet kehittämään naturalistiseen tai konstruktivistiseen paradigmaansa paremmin soveltuvaa käsitteistöä ja peruskriteeristöä. Seuraavassa keskitytään tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban kehittelemän käsitteistön varassa.

Tutkittavien konstruktioita koskevan tarkastelun uskottavuus (credibility)

Kun lähtökohtana korostetaan sitä, että on monia erilaisia tulkinallisia todellisuuksia, erilaisia sosiaalisesti muodostettuja konstruktioita, joihin tutkimus kohdentuu, on Guban ja Lincolnin mukaan (1985, 294–296) naturalistisesti (tai konstruktivistisesti) suuntautuneen tutkijan tehtävänä siten osoittaa, miten hänen esityksensä vastaa tutkittavien konstruktioita (credibility=vastaavuus). Tutkimuksessa tehtyjen uudelleentulkintojen tulee olla uskottavia suhteessa alkuperäisiin moninlaisiin konstruktioihin nähden.

Tutkimuksessa on esitetty melko runsaasti mm. opiskelijoiden omia näkemyksiä haastatteluotteiden ja esseevastausten muodossa. Tältä osin raportointia voi pitää luonteeltaan aineistokeskeisenä, mikä antaa samalla tilaa opiskelijoiden itsensä muotoilemille tulkinnoille. Esimerkiksi raportin haastatteluotteissa on myös pyritty säilyttämään haastateltavien ajatusrakennelmat suhteessa asiayhteyksiinsä (vrt. Scheurich 1995). Raportoinnissa pyritään siten käyttämään hyväksi tutkittavien esittämiä konstruktioita, vaikka raportoinnin jäsenys ja logiikka onkin viime kädessä tutkijan.

Toisaalta voidaan kysyä, miten kokonaisvaltaisesti tutkimuksessa on kyetty tutkittavien sisäisiä konstruktioita hahmottamaan. Tältä osin voidaan arvioida mm. opiskelijoiden avoimeen kyselyyn antamien esseevastausten sekä haastattelutilanteiden luonnetta. Molempien aineistonkeruutapojen yhteydessä opiskelijat perustelivat melko runsaasti näkemyksiään opiskelua koskevia mielipiteitä esittäessään. Tosin joitakin poikkeuksiakin oli esseekysymysten osalta mm. kahden opiskelijan vastausten jäädessä niukoiksi ja toteaviksi. Haastattelut puolestaan olivat tavallisesti keskustelunomaisia luonteeltaan, missä yhteydessä opiskelijat perustelivat yleensä melko runsaasti omia näkemyksiään ja mielipiteitään. Kymmenestä opiskelijasta tosin yhden opiskelijan kommentit jäivät lyhyiksi ja näkemysten perusteita koskevista apukysymyksistä huolimatta haastattelu ei muodostunut yhtä antoisaksi kuin muut haastattelut. Vastaavasti myös opintoharjoittelussa pidetyt päiväkirjat olivat luonteeltaan vaih-

televia. Eräissä pohdittiin ja arvioitiin tarkemmin opetustoiminnan ja opetusharjoittelun luonnetta, mutta usein harjoittelupäiväkirjat jäivät luonteeltaan kuvaileviksi.

Tutkittavien eri konstruktioita koskevan uskottavuuden parantamiseksi tulisi tutkijan Lincolnin ja Guban (1985, 301–307) mukaan mm. pitkittää kanssakäymistään tutkittavien kanssa (prolonged engagement) sekä pyrkiä pitkäkestoiseen havainnointiin (persistent observation). Siten heidän mukaan voidaan pyrkiä eliminoimaan paremmin se, että tutkija vaikuttaisi tutkittavien käyttäytymiseen, samoin myös tutkija saa paremman käsityksen siitä, mikä on olennaista tutkittavassa tilanteessa. Niin ikään uskottavuutta voidaan parantaa myös trianguloinnin myötä, jolloin käytetään esimerkiksi useita eri metodeja aineistoa kerätessä sekä kerätään aineistoa useista eri lähteistä tai tutkimuksen viiteryhmistä (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 40–43).

Kun Lincoln ja Guba kiinnittivät huomiota pitkitetyn vuorovaikutuksen merkitykseen tutkittavien kanssa, voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa tutkimus- ja aineistonkeruuprosessi on jatkunut oikeastaan koko sen ajan kuin kyseisen vuosikursin opiskelijat ovat koulutuksessa olleet. Olen ollut opiskelijoiden kanssa jatkuvassa kanssakäymisessä koulutuksen alkuvaiheista lähtien (ks. luku II). Siten keskinäinen tutustuminen on tullut mahdolliseksi ja tutkijalle on samalla kerrottu omia harjoittelua koskevia näkemyksiä omaehtoisesti myös epävirallisemmissä yhteyksissä koko koulutuksen ajan. Tämänkaltainen epämuodollisiin keskusteluhaastatteluihin perustuva aineisto onkin nähdäkseni ollut osaltaan rakentamassa tutkimuksen uskottavuutta. Eräät tutkimuksessa keskeisiksi tulleista huomion kohteista tulivat alunperin esille juuri näissä opiskelijoiden kanssa käydyissä epävirallisissa keskusteluissa.

Menetelmätriangulaation osalta voidaan todeta, että metodisesti tässä tutkimuksessa on käytetty hyväksi useita eri aineistonkeruumenetelmiä, joiden myötä keräätynyttä informaatiota on voitu suhteuttaa toisiinsa. Samoin huomioon on pyritty ottamaan myös eri osapuolten näkökohdat harjoittelun luonteesta. Tältä osin on tosin todettava, että tutkimus on kuitenkin opiskelijakeskeinen, eikä heidän kauttaan keräätynyttä aineistoa ole juurikaan pyritty peilaamaan esimerkiksi harjoittelun ohjaajien näkemyksiin, jotka luultavasti poikkeaisivat monessakin kohdin opiskelijoiden näkemyksistä.

Eräänä luotettavuuden tarkastelun osana tutkimuksessa voidaan Lincolnin ja Guban (1985, 314–316, 373–378) mukaan käyttää hyväksi myös tarkastuskäytäntöä, jossa tutkimuksessa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja (member checking). Raportin tarkastuksen suorittaa tällöin ne henkilöt, joilta aineisto on kerätty. Tämän tutkimusraportin osalta tätä vaihetta ei ole sellaisenaan toteutettu. Perusteita tälle ratkaisulle on useita. Aineistonkeruusta ja koulutuksen päättymisestä oli tutkitun kurssin osalta kulunut mm. jo melko runsaasti aikaa. Edelleen katsoin, että tutkimusprosessin aikana opiskelijoilta oli kerätty suhteellisen runsaasti aineistoa, joka melko monipuolisesti kartoittaa opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä opetusharjoittelusta.

Sen sijaan käsikirjoitusversio on annettu luettavaksi kahdelle myöhempien vuosikurssien opiskelijalle. Samalla raportti tuli sellaisten opiskelijoitten arvioitavaksi, joiden osalta opetustaidon arvosanan antamisesta on jo luovuttu. Siten tutkimustuloksien arviointivaiheessa raporttia ovat arvioimassa opiskelijat, jotka ovat suorittaneet harjoittelunsa opetustaidon arvioinnin suhteen uudistetussa harjoittelujärjestelmässä ja arvioivat myös raportin sisältöä tältä osin hieman toisesta perspektiivistä käsin. Opiskelijoitten lisäksi raporttikäsikirjoitusta kommentoi myös yksi harjoittelunohjauksesta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa vastaava lehtori, joka on toiminut ohjaajana myös Chydenius-Instituutin järjestämässä opetusharjoittelussa. (Ks. liite 6.)

Tutkijan esittämien tulkintojen vahvistettavuus (confirmability)

Mikäli tutkimuksessa perusolettamuksena omaksutaan näkemys todellisuuden sosiaalisesti rakentuvasta luonteesta, voi myös tutkimusta pitää konstruktiona ja tutkijan tulkintana tarkastelun kohteena olleesta ilmiöstä. Kun perinteisessä rationalistis-

sa paradigmassa tutkijan asemaa on tarkasteltu objektiivisuuden käsitteen avulla, katsovat Lincoln ja Guba kvalitatiivisessa tai naturalistisessa paradigmassa painopisteen siirtyvän tutkijasta aineistoon. Todisteita ei niinkään vaadita tutkijan tai hänen käyttämänsä menetelmän objektiivisuudesta, pikemminkin siitä, missä määrin aineisto tukee hänen tekemiään tulkintoja. Tämänkaltaista arviointia voi tutkijan ohella olla tekemässä myös ulkopuoliset arvioijat, jotka tarkastavat, että tutkimuksessa on tehty tulkintoja yhtäpitävästi aineiston kanssa. (Lincoln & Guba 1985, 299–300, 318–327.)

Edellä kuvattua näkemystä hämärtää nähdäkseni se, että kysymys tutkijan tulkinnallisuuden ja aineiston välisestä suhteesta ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole yksiselitteinen. Yhtäältä tutkijan tulkinnat vaikuttavat jo aineistonkeruuvaiheessa, esim. observointitilanteessa, jolloin tutkija ei voi vangita tilannetta sellaisenaan, vaan havaintojen kielellisessä kuvauksessa on samalla kyse myös tutkijan konstruktioihin sidoksissa olevasta tekstin tuottamisesta (ks. Atkinson 1991). Kuten aiemmin todettiin, aineiston analyysiä tehdessään ja luokituskategorioita muodostaessaan tutkija on siten tulkinnallisen tehtävän edessä. Vaikka aineistosta onkin löydettävissä perusteet sille, miten tutkimuksessa on päädytty tietynlaiseen luokitteluun tai aineiston analyysiin, niin on myös niin, että joku toinen tutkija löytäisi samalle aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaisi enemmän mahdollisesti joitakin muita aineistosta löydettäviä ulottuvuuksia.

Kun edellä on esitetty jonkinasteinen vaade siitä, että tutkijan tulkinnat tulisi voida vahvistaa aineiston avulla, on kyse kuvatunkaltaisen aineistonkeruun ja -analysoinnin valossa vain eräänlaisesta kehämäisen päättelyn kaltaisesta itsestään selyydestä, jolloin itse aineisto ei oikeastaan todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska tulkintoja vääristäneet ratkaisut on saatettu tehdä esimerkiksi jo aineistoa kerätessä.

Oleellista lienee joka tapauksessa tehdä jossain suhteessa ero toisaalta varsinaisen autenttisemmän aineiston ja toisaalta tutkijan tulkintojen välillä. Tässä raportissa esimerkiksi haastatteluotteet ja tutkimuspäiväkirjamerkintöihin perustuvat kuvaukset antavat lukijalle sitä autenttista perustaa, jonka valossa lukija voinee arvioida myös tutkijan aineiston perusteella tekemiä tulkintoja.

Aineistonkeruussa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneiden muutosten vastaavuus suhteessa tutkimuksen raportointiin (dependability)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota reliabiliteettikäsitteen avulla siihen, miten pysyviä tuloksia tutkimus kykenee tuottamaan. (Lincoln & Guba 1985, 298–299.) Kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei välttämättä voi pukea tämänkaltaiseksi reliabiliteetti-ongelmaksi (esim. Mäkelä 1990; Tynjälä 1991.)

Pikemminkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Tutkimuksen kannalta on tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruun menetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu ja osata tuoda esille tämä kehitysprosessi myös raportoinnissa. Tällöin myös ulkopuoliset voivat arvioida tämänkaltaista vaihtelevan tutkimusprosessin hallintaa. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 299, 317–318; Strauss & Corbin 1990, 252–254; Tynjälä 1991; Denzin 1994.)

Tässä tutkimuksessa tämänkaltaisten kehitystrendien esilletuontiin on pyritty raportoinnin rakenteellisten ratkaisujen myötä. Toisaalta lukijan on hyvä muistaa, että raportti ei koskaan voi vangita tutkimukseen liittyneitä muutostrendejä sellaisenaan, vaan että raportoinnissa on kyse näiden kehitysprosessien tulkinnallisesta konstruktioista. Joka tapauksessa raportissa on pyritty kuvaamaan toisaalta itse tutkimuskohteen olleen kurssin etenemistä, samoin erityisesti tutkimuksen tehtävänasettelun vähitellen tapahtunutta täsmentymistä. Myös tutkimusaineiston keruussa on tapahtunut muutoksia tutkimustehtävän täsmentymisen myötä, mikä niin ikään on tuotu esille mm. raportin promenadiluvuissa.

Tutkimustulosten ja johtopäätösten siirrettävyys toisiin tapahtumakonteksteihin (transferability)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen yleistettävyyttä on pidetty ongelmallisena (ks. Firestone 1993). Olosuhteiden tai ilmiöiden ainutlaatuista korostettaessa voidaan samalla arvioida, että sellaisenaan tietty tutkittu ilmiö ei yleensä toistu. Miten tietyn yksittäistapauksen avulla voidaan siis tehdä yleisiä johtopäätöksiä muiden vastaavan kaltaisten ilmiöiden suhteen?

Lincolnin ja Guban (1985, 296–298) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voitaisiin yleistettävyyden sijasta puhua paremminkin siirrettävyydestä (transferability) tutkitun ilmiön ja uusien tarkasteltavana olevien ilmiöiden välillä. Tutkijat voivat tehdä päätelmiä vain tutkimastaan kohteesta, johon liittyvät erilaiset tekijät he tuntevat. Tämän tiedon hyödyntäminen muissa konteksteissa puolestaan on tutkimuksen hyödyntäjien vastuulla, joiden tehtävänä on pohtia tutkitun ilmiön ja vertailtavana olevien ilmiöiden samankaltaisuutta ja eroavuuksia.¹ Ts. tutkimusta hyödyntävien on pohdittava tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä suhteessa omaan uuteen kontekstiinsa ja niihin erilaisiin puitetekijöihin, jotka he itse tuntevat paremmin kuin tutkija. Tästä näkökulmasta tutkijan tehtävänä on esittää riittävästi kuvausta tutkittuun tapaukseen liittyneistä ominaispiirteistä, niin että ne olisivat otettavissa huomioon pohdittaessa tutkimusta jonkin toisen kohteen kannalta. Lincoln ja Guba (1985, 316) esittävät, että siirrettävyyden vaade on otettavissa huomioon mm. etnografisesta tutkimuskirjallisuudesta tutun ns. "tiheän kuvauksen" (thick description) avulla.

Tämänkin tutkimuksen osalta voidaan puhua toteutuksen ainutlaatuisuudesta jo siitäkin näkökulmasta, että Kokkolan opetusharjoittelujärjestelyt poikkeavat selkeästi eri opettajankoulutuslaitosten normaalikouluissa tapahtuvasta opetusharjoittelusta. Jo Kokkolan omatkin olosuhteet ovat muuttuneet raportissa kuvattuun ajankohtaan nähden ja esimerkiksi harjoittelujaksot ovat kokeneet uudistuksia, ohjaajien omaama ohjauskokemus on karttunut, henkilökunnassa on tapahtunut muutoksia jne. Toisaalta tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että voimme olettaa oppivamme jotain yksittäisestä tapauksesta (esim. Stake 1994).

Mikäli tämän tutkimuksen osalta ajatellaan raportin siirrettävyyttä muihin olosuhteisiin, olen tutkimuksessa pyrkinyt kuvailemaan melko yksityiskohtaisesti koulutukseen ja opetusharjoitteluun liittyneitä puitetekijöitä. Tässä suhteessa lukijalle lienee hahmottunut ainakin jossain määrin kuva toteutetusta harjoittelusta. Tosin eri opetusharjoitteluiden luonnetta on monine erilaisine vivahteineen kuitenkin mahdotonta vangita täydellisesti raportin muotoon. Raportti tuonee kuitenkin esiin sellaisia näkökohtia, jotka antavat lähtökohtia mm. eri opetusharjoittelujaksojen luonteen arviointiin.

Aineistokeskeistä siirrettävyyttä olennaisempana pidän kuitenkin tuloksia koskevan pelkistämisen ja abstrahoinnin merkitystä. On nimittäin esitetty, että erilaisista yksittäisistä aineistokeskeisistä näkökulmista voi vähitellen kehittyä jotain yleisempää ja teoreettisemman merkityksen omaavaa. Kyse on tavallaan raakahavaintojen yhdistelemisestä laajemmiksi metahavainnoiksi eli vähitellen tapahtuvasta tutkimusaineiston pelkistämisestä. Tällaisten pelkistysten tai "ydinkategorioiden" kautta asioita on

¹ Lincolnin ja Guban esittämä näkemys on lähellä tapauskohtaisen yleistämisen (case-to-case transfer) ajatusta, jossa ei siis uskota tulosten suoraan siirrettävyyteen tapauksesta toiseen. Keskeisempänä nähdään tällöin, että tietyssä tutkimuksessa esitettävät näkökohdat tavoittavat lukijassaan jonkin oivalluksen ja johtavat omien toimintojen ja käytäntöjen omakohtaiseen punnintaan. (Ks. Firestone 1993; Suoranta 1995, 27.) Stake (1994) kytkee vastaavaan tarkasteluun myös konstruktivistisen näkökulman puhuessaan ns. naturalistisesta yleistämisestä, jolloin tutkija auttaa lukijaa tiedostamaan tiettyjä alkuperäisiä kokemuksia, ikään kuin lukija itse olisi ne kokenut. Kuvaukset auttavat lukijoita ymmärtämään tapahtumia siitä perspektiivistä, mistä tutkija on asioita kokenut. Stake tulkitsee tapaustutkimuksessa olevan siten kyseessä tutkijan pyrkimyksestä auttaa lukijoita tiedon konstruoinnissa. Tältä osin tutkijan esittämien kuvausten merkitys ja samalla luotettavuus tulee esille oikeastaan siinä, missä määrin kuvaukset auttavat lukijoita tiedon konstruoinnissa ja uuden tiedon suhteuttamisessa entisiin näkemyksiinsä. Tämänkaltaisen tutkimuksen arviointi ei oikeastaan voi olla muiden kuin lukijoiden vastuulla.

katsottu olevan mahdollista tarkastella myös yleisemmällä tasolla. Näkemys liittyy samalla myös siihen, miten kvalitatiivista tutkimusta voidaan käyttää apuna teoreettisten näkökulmien muodostajana. (Ks. esim. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987; Alasuutari 1993, 196.)

Tässä työssä tämänkaltaiseen käsitteelliseen abstrahointiin ja tulosten pelkistämiseen on pyritty selkeästi raportin viimeisessä epilogi-osassa (V). Opetusharjoitteleluun liittyviä kysymyksiä on tällöin pyritty tarkastelemaan ja pohtimaan mm. reflektioteoreettisten sekä Goffmanin kehysanalyyttisen näkemysten valossa.

Luotettavuustarkastelun merkityksestä

Lopuksi vielä pari näkökulmaa yleensä luotettavuustarkastelun merkityksestä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Smith (1984) on mm. esittänyt varauksia sen suhteen, mitä luotettavuustarkastelu voi kvalitatiivisessa otteessa ylittää. Kun esimerkiksi naturalistisen paradigman eräänä peruslähtökohtana on näkemys monista tulkinnallisista tai konstruoiduista todellisuuksista ja toisaalta otteeseen on kytketty tiukkoja kriteereitä, joiden avulla tutkimuksen luotettavuus voitaisiin ratkaista ja joiden käyttöä tutkimukselta tulisi myös edellyttää, ovat nämä kaksi näkökulmaa Smithin mukaan keskenään ristiriitaisia. Hänen mukaansa tulisi luopua joko mainitunlaisista tulkinnallisten peruslähtökohtien korostamisesta tai sitten pyrkimyksestä omata joitakin perustavaa laatua olevia kriteereitä tutkimuksen luotettavuuden suhteen. Smith itse kallistuu viimeksi mainitulle kannalle. Siten tutkijan esittämiä tulkintoja ei tule esittää ikään kuin hän esittäisi, miten asiat tai esimerkiksi tutkittavien tulkinnat ovat todella ilmenneet, vaan pikemminkin kyseessä on Smithin mukaan tutkijan pyrkimyksestä laajentaa tieteellistä keskustelua ja pitää sitä yllä (vrt. myös Syrjäläinen 1990, 6).

Kun tässä tutkimuksessa on korostettu tulkinnallisuuden merkitystä, niin voidaan edelleen jatkaa, että mikään tulkinta ei anna tutkitusta ilmiöstä tyhjentävää selitystä. Kuten Palonen (1988, 15) toteaa, tulkinta on aina ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä. Siten jokainen tulkinta on hänen mukaansa kiistettävissä ja jokaiselle tulkinnalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja. (Vrt. myös Coe 1991.)

Tässä suhteessa myös edellä esitetty luotettavuustarkastelu tulee suhteuttaa oikeisiin yhteyksiinsä. Kun kyse on tutkijan subjektiivisista tulkinnoista (johon vaikuttaa oma tiedekäsitys ja omaksutut teoreettiset näkökulmat), ja ilmiöille annettavista merkityssisällöistä, luotettavuustarkastelun tehtävänä ei siten ole ninkään osoittaa, että saadut tulokset olisivat "totta". Enemmänkin pyrkimyksenä on antaa lukijalle välineitä arvioida, onko tutkijalle muodostunut ja hänen kirjallisesti ilmaisemansa käsitys tutkitusta ilmiöstä lukijan kannalta luotettava ja uskottava, ja mitä eri perusteita tutkijan esittämille tulkinnoille on löydettävissä (vrt. Mäkelä 1990). Tältä osin kyse on samalla siten siitä, että tutkija pyrkii osoittamaan, millä perusteilla ja mistä näkökulmasta hän on osallistumassa yleiseen tieteelliseen keskusteluun.

Toisena huomautuksena toteaisiin, että tutkimuksen uskottavuus tai luotettavuus ei tietenkään synny pelkästään tiettyjen yksittäisten kriteereiden tarkastelusta ja näiden kriteereiden sisältämien vaateiden täyttämisestä. Luotettavuus liittyy kiinteästi koko tutkimusprosessiin ja raportoinnin kokonaisuuteen. Mikäli lukija haluaa siis arvioida tutkimuksen ja raportoinnin luotettavuutta, on hänen luonnollisesti siten syytä arvioida kriittisesti tutkimusraporttia kokonaisuudessaan. Näin etenkin, kun korostetaan tutkimuksen ja myös sitä koskevan raportoinnin prosessiluonteisuutta, kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

HARJOITTELUA OHJAAVAN LEHTORIN JA KAHDEN OPISKELIJAN NÄKEMYKSIÄ RAPORTTIKÄSIKIRJOITUKSESTA

Raporttikäsikirjoitus annettiin valmistuttuaan luettavaksi kahdelle myöhemmin (siis tutkimuksessa tarkastellun kurssin jälkeen) koulutuksensa käyneelle opiskelijalle sekä yhdelle lehtorille. Menettelyn lähtökohtana oli suhteuttaa raportissa esitettyjä tulkintoja näkemyksiin, joita Chydenius-Instituutissa järjestettävää koulutusta tuntevilla on opetusharjoittelun luonteesta. Olettamuksena on, että tällainen tarkastelu antaa luki-joille samalla lisänäkökulmia arvioida raportissa tehtyjen tulkintojen uskottavuutta.

Käsikirjoitusta kommentoineista opiskelijoista toinen oli aloittanut koulutuksensa vuonna 1993 ja toinen 1995. Raporttiin tutustumisvaiheessa toisen opiskelijan osalta opetusharjoittelun päättymisestä oli kulunut noin puolitoista vuotta, toisen opiskelijan osalta harjoittelukokemukset olivat puolestaan vielä tuoreessa muistissa.

Edelleen käsikirjoitukseen tutustui vuosien ohjauskokemuksen omaava Jyväskylän yliopiston normaalikoulun luokanlehtori, joka tunsikin myös Chydenius-Instituutissa järjestettävää opetusharjoittelua. Lehtori oli toiminut myös raportissa tarkastellun kurssin erään harjoittelujakson ohjaajana.

Vaikka raportin arvioijina ovatkin henkilöt, jotka tuntevat Chydenius-Instituutin tarjoamaa opettajankoulutusta, tarjoavat he tutkittuun kurssiin nähden samalla tiettyä etäisyyttä. Opiskelijat ovat käyneet omat harjoittelujaksonsa myöhemmin, jolloin mm. opetustaidon arviointikäytännöstä oli Chydenius-Instituutissa jo luovuttu. Lehtori puolestaan on työskennellyt päätoimisesti luokanlehtorina normaalikoulun alasteella Jyväskylässä, minkä voi myös katsoa tuovan tarkasteluun tiettyä välimatkaa. Samalla lehtori voi katsoa arvioivan käsikirjoitusta nimenomaan ohjaajan näkökulmasta siinä kun raportissa opetusharjoittelua on arvioitu pääasiallisesti opiskelijoiden perspektiivistä.

Sekä opiskelijoita että lehtoria pyydettiin kommentoimaan tutkimuksessa esitettyjä tuloksia ja johtopäätöksiä omien harjoittelu- ja ohjauskokemustensa näkökulmasta. Heitä pyydettiin esittämään kantansa siitä, mistä tutkimuksen tulkinnoista ja painotuksista he ovat yhtä mieltä sekä mihin seikkoihin he suhtautuvat kriittisesti.

Toiselle opiskelijoista annoin käsikirjoituksen toukokuussa 1996 ja sain kuuden sivun palautteen tammikuussa 1997. Toinen opiskelijoista puolestaan sai raportin luettavakseen heinäkuussa 1996 ja hän palautti yhdeksän sivun laajuiset kommenttinsa syyskuun lopussa. Lehtori puolestaan sai käsikirjoituksen tutustuttavakseen lokakuun lopussa ja raportin oheen tekemät kommentit hän palautti tutkijalle tammikuussa 1997. Lisäksi kävimme hänen kanssaan myös puhelinkeskustelun raporttiin liittyvistä näkemyksistä.

Raportin päälinjoista oltiin samoilla linjoilla

Käsikirjoitukseen tutustuneiden mielenkiinto näytti suuntautuvan erityisesti osuuteen IV, jossa olin tarkastellut harjoittelua kehysanalyttisestä näkökulmasta käsin. Raportin muihin osuuksiin viittaavat kommentit olivat sen sijaan vähäisempiä. Joitakin kommentteja tosin muuhunkin raporttiin nähden esitettiin.

Raportissa esitettyjen näkemysten osalta opiskelijat totesivat olevansa samoilla linjoilla. Kun tutkimuksessa todetaan, miten opiskelijoiden kokemukset harjoittelukouluolosuhteissa toteutetusta harjoittelusta olivat yleensä melko myönteisiä, niin käsikirjoitusta kommentoineet opiskelijat olivat tosin asian suhteen varauksellisempia. Toinen opiskelijoista viittasi kuvioon kuusi arvioiden samalla, että LAIKO-95 kurssin opiskelijat suhtautuivat harjoitteluun kriittisemmin kuin tutkimuskohteena ollut joukko. Samalla kyseinen opiskelija kritisoi erityisesti *Koskelan* harjoittelukoulussa toteutettua harjoittelua. Täysin harjoittelujaksojen merkitystä ei haluttu kuitenkaan

tyrmätä, vaan kielteisistä kokemuksista huolimatta ja tietyin varauksin opetusharjoittelukokemuksilla nähtiin olevan merkitystä oman opettajana kehittymisen kannalta.

Olen vanhentunut ja alkanut nähdä asioita monipuolisemmin. Nyt olen alkanut ymmärtää, että opettaa voi eri tavalla ja oppilaat oppivat eri tavalla. Se, mikä jollekin oppilaalle sopii hyvin niin se ei välttämättä sovi jollekin toiselle. Opetusharjoittelut ovat siis antaneetkin paljon aineksia opettajaksi kehittymiseen. Olen oppinut ymmärtämään erilaisia opettajia. *(Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1993–1995)*

Tutkimusraportissa on käsitelty luvussa 6.2 kokeilu- ja kehittämistoiminnan rajallisuutta Kokkolan harjoitteluolosuhteissa. Myös toinen opiskelijoista kiiruutti huomiota tähän kysymykseen. Uudenlaisista opettajankoulutuksen käytännöistä huolimatta erityisesti harjoittelussa oli edelleen löydettävissä vanhojen perinteiden rasitteita. Opiskelija toivoikin, että kokeilutoiminta voisi kouluissa kehittyä niin, että Kokkolassa järjestettävässä harjoittelussakin olisi enemmän mahdollisuuksia tutustua erilaisiin opetuskokeiluihin ja vaihtoehtoiisiin näkemyksiin opetustyön toteutuksesta.

Toinen opiskelijoita puolestaan yhtyi raportissa esitettyyn näkemykseen siitä, että opiskelijat olivat tyytyväisempiä lehtoreiden kuin luokanopettajien ohjaukseen. Opiskelija arvioi tämän johtuvan lähinnä siitä, että tavallaan sekä lehtorit että harjoittelijat ovat samalla puolella aitaa, lähtökohtanaan uudenlaiset pedagogiset virtaukset ja periaatteet, jotka eivät välttämättä luokanopettajille ole aina itsestäänselvyys.

Sivulla 126 ... on luonnehdinta, jonka mukaan opiskelijat ovat tyytyväisempiä lehtoreilta kuin ohjaavilta luokanopettajilta saamaansa ohjaukseen. Tutkimuksessa esitettyjen näkökohtien lisäksi lienee luonnollista, että juuri luokanopettaja edustaa sitä osin luutunutta ja vanhanaikaista kouluinstituutiota, jota opiskelussa (so. Instituutin lehtoreiden ohjauksessa) uusilla virtauksilla ja periaatteilla kyllästetty "uudenaikainen" opettaja on lähdessä parantamaan. Voisi kuvitella, että ohjaava lehtori ja opiskelija/harjoittelija ovat mm. tästä syystä ikään kuin luontevammin "samalla puolella". *(Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997)*

Opiskelijoiden tapaan myös lehtorin arviot olivat pääasiassa käsikirjoituksessa vedettyjä linjauksia tukevia. Kun käsikirjoitukseen perehtyneitä oli pyydetty arvioimaan, mihin seikkoihin he käsikirjoituksessa suhtautuvat kriittisesti, luonnehti lehtori keskustelussamme, että mitään dramaattista ei raportista ole tässä mielessä löydettävissä. Kirjallisessa palautteessaan lehtori ilmaisi myös tyytyväisyytensä siihen, että opiskelijakeskeisyydestään huolimatta raportti ei ole liian yksipuolinen.

Olet tehnyt huiman työn. Kerronta on tarkkaa ja vastaa arkikokemuksiani. Olet tasa-
puolinen ja valotat opiskelijoiden lisäksi myös riittävästi muita näkökulmia. Tämä näkyy mm. siinä, että et kärjistä, etkä ota "heiveröisin" perustein vahvasti kantaa. *(Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta)*

Puhelinkeskustelussamme (13.1.1997) lehtori tosin arvioi, että raportissa on suurelta osin ohitettu ne konkreetit sisällöt ja esimerkiksi se tiettyihin oppiaineisiin liittyvä käytännön didaktinen ohjaus, joka on kuitenkin keskeinen ohjaustyön perusta. Tältä osin kritiikkiä voinee pitää sikäli aiheellisena, että tutkimuksessa ei juurikaan ole pyritty analysoimaan opetusharjoittelun ohjaustyötä tämänkaltaisten konkreettisten ohjauksisäältäjen näkökulmasta. Pikemminkin raportin ja tulosten tulkinnan painopiste on ollut siinä, miten opiskelijat tulkitsevat opetusharjoittelua ja millaisia sisäisiä merkityksiä he opetusharjoittelulle ovat antaneet.

Raporttikäsikirjoituksen kommentointi keskittyi kehysanalyttiseen tarkasteluosuuteen

Opiskelijoiden kommentit keskittyivät erityisesti osuuteen, jossa olin analysoinut harjoittelukokemuksia Erving Goffmanin kehysanalyttisestä viitekehyksestä käsin. Opiskelijat antoivat tukensa raportissa tehdyille linjauksille, samoin raportissa esille tuodut opiskelijoiden mielipiteet tuntuivat käsikirjoitusta kommentoineista läheisiltä.

Sivuilla 144–147 tyypitellään yksinkertaisen tehokkaasti opiskelijan/harjoittelijan asema tavallaan univeraalissa harjoitteluympäristössä. Hän voisi olla kuka tahansa ja missä tahansa. Silti hän olisi kuten minä tai Nieminen (*mainitsee opiskelijatoverinsa nimen*). En tunne Goffmanin esitystä sen enempää kuin mitä tästä tutkimuksesta olen saanut lukea, mutta juuri tällä kohdin asian eteenpäin vieni sujuu kokemuksieni mukaan erinomaisesti. Minusta teksti on hyvää silloin, kun se hipoo "itsestäänselvyyttä", ts. käsittelee, kääntelee ja tyypittelee todellisuutta sillä tavalla, että se tuntuu tutulta. Mieleen tulee ajatuksia tapaan "juuri näin se on, just noin minäkin olen sen ajatellut", vaikkei itse asiassa ole ehkä vielä ajatellutkaan. On vasta tuntenut sen suuntaista. Koko tutkimuksen "message" alkaa mielestäni jäntevöityä tässä. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997*)

Toinen opiskelijoista puolestaan totesi, että harjoittelu kuten moni muukin inhimillisen vuorovaikutuksen muoto, omaa toisinaan pelaamisen piirteitä. Opiskelija epäili, että ohjaavan luokanopettajan on hankala katsoa, mikäli opiskelijat toimivat harjoittelussa erilaisten opetusajatusten mukaisesti kuin mihin hän itse on sitoutunut. Siksi teatraalinen peli syntyy juuri ohjaajan ja ohjattavan erilaisista näkemyksistä johtuen, mistä käsikirjoitusta kommentoinut opiskelija toi esille omakohtaisen esimerkin.

Minulla on muistissani omasta opetusharjoittelustani se, että (luokalle) uutta ja erilaista tapaa opettaa ..."kestettiin" kohdallani pari päivää. Miksi? Siksikö, että homma ei toiminnut, vai siksi, että en mennyt tavallista latua??? Asia ei ole minulle vieläkään selvinnyt. Aluksi ideat olivat luokanopettajan mielestä hyviä, mutta muutaman päivän kuluttua haluttiin palata vanhaan järjestelmään. Eli 1) opetetaan asia, 2) täytetään työkirja ... jne. jne.

Aluksi tämä tuntui pahalta kun en saanut ja en ehkä uskaltanutkaan vetää "teemojani ja projektiani" alusta loppuun vaan jouduin ne lopettamaan kesken ja näin ollen ehkä niiden opetuksellinenkin anti jäi puolitiehen. Minusta ei silloin ollut oman pääni pitäjäksi. ...

Tunnit alkoivat harjoittelun kuluessa sujua ohjaavan luokanopettajan mielestä hyvin (koska tein ne samalla tavalla kuin hänkin olisi ne suunnilleen pitänyt). Näin ainakin ajattelin. Oppilaat oppivat, mutta olisivat oppineet myös omalla tyylilläni. Näin uskallan väittää kaksi vuotta harjoittelujen jälkeen.

Mielessäni protestoin, kun piti muuttaa useimmat tunnit toisen ajatuksen mukaisiksi. Opiskelutoverini vakuutti, että helpoimmalla pääsen, kun hoidan opetuksen niin kuin ohjaava luokanopettaja haluaa. Samainen opiskelutoverini vieraili kesällä 1996 luonani ja naureskeli, että eikö ollut aikamoista teatteria koko harjoittelu ja lisäsi vielä lausahdukseensa, että minkäläistahan teatteria se on ennen ollut, kun numerot jaettiin. Tuntemukseni on, että nämä ajatukset olivat melko yleisiä. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1993–1995*)

Toisaalta opiskelija myös piti ymmärrettävänä, että opettajilla on toiveita siitä, miten hänen luokassaan harjoittelijoiden tulisi toimia. Opettajat käyttävät hänen tulkintansa mukaan harjoittelussaan erilaisia varotoimenpiteitä halutessaan varmistaa, että harjoittelun aikana hänen oppilaansa oppivat sen mikä on tarpeen. Siksi ohjauksen myötä myös harjoittelijoita veloitetaan toimimaan tiettyjen suuntaviivojen mukaisesti. Raporttikäsikirjoitusta kommentoinut opiskelija siis toisaalta ymmärsi opettajan huolenpidon oppilaittensa oppimisesta, mutta toisaalta juuri tästä huolenpidosta voi tulla ongelma harjoitteluvuorovaikutuksen ja harjoittelijan opettajana kehittymisen kannalta.

Opiskelija huomautti myös, että teatraalisuus ja pelinomaisuus kehittyvät silloin, kun ohjaajan ja ohjattavan näkemykset eroavat toisistaan. Mikäli opiskelija pääsee samalla tavalla ajattelevan opettajan luokkaan, "kaikki käy melkein kuin tanssi". Toisaalta myös ohjaajilta vaaditaan kyseisen opiskelijan mielestä tiettyä vahvuutta ja suvaitsevuutta tilanteessa, jossa hänen ja harjoittelijan opetustyötä koskevat näkemykset eroavat toisistaan. Toisinaan sitä on harjoittelijan kokemusten mukaan myös löytynyt.

Tavallista parempaa ammattitaitoa vaatisivat ne ohjaavat luokanopettajat, jotka saavat luokkaansa opiskelijan, jonka avulla opetusajatus eroaa paljon heidän omastaan ... varsinkin jos he aikovat antaa harjoittelijan noudattaa omaa opetusajatustaan. Täytyy

myöntää, että hyvää itsetuntoa se vaatii. Tällaisen harjoittelunohjaajan tapasin yhden monien eri harjoittelujeni aikana. "Hullulta näyttää, mutta antaa palaa vain" sanoi ohjaaja ryhmällemme ja me toimittiin eri tavalla kuin luokassa oli yleensä totuttu toimimaan. Kaikki onnistui hyvin, vaikka rikoimmekin sen luokan opetuksellisia varotoimenpiteitä vastaan, tosin luokan opettajan luvalla. Opettaja alkoi myös itse käyttää opetusajatuk-siamme myöhemmin hyväksi. Se tuntui mukavalta. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikir-joituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1993–1995*)

Myös lehtori katsoi puhelinkeskustelussamme goffmanilaisen lähestymistavan sopi-neen hyvin opiskelijoiden harjoittelukokemusten analysointiin ja antavan lisänäkö-kulmia myös opetusharjoittelun ohjaustyöhön. Tosin teatraaliseen harhautukseen liit-tyviä sanankäänteitä lehtori piti tyyliltään ehkä turhan voimakkaina ja kärjistävinä (puhelinkeskustelu lehtorin kanssa 13.1.1997).

Kirjallisessa palautteessan lehtori oli nähdäkseni varauksellisempi. Lehtori ei kiistänyt harhautusten mahdollista olemassaoloa harjoittelun elementtinä, mutta esitti kysymyksen tällaisen ilmiön määrällisestä osuudesta harjoittelussa. Lehtori myöskin arveli useissa eri yhteyksissä tällaisen harhautusluonteisuuden ilmenevän lähinnä opiskelijan tai ohjaajan persoonasta johtuen, harjoittelun puitteilla lehtori ei usko ole-van kovin suurta merkitystä. Omiin Kokkolan ohjauskokemuksiinsa viitaten lehtori arvioi, että ehkä ohjaavissa luokanopettajissa saattoi olla kaksi tai kolme henkilöä, joilla oli taipumusta asettaa opiskelijoille jonkinlaisia kahleita. Yleistä tämä ei hänen arvionsa mukaan kuitenkaan ollut. Edelleen lehtori arvioi, että kenties Chydenius-Instituutin järjestämässä aikuiskoulutuksessa tällaista harhautusluonteisuutta saattaa ilmetä, mutta peruskoulutuksen yhteydessä lehtori arveli kyseen olevan lähinnä marginaali-ilmioistä. Näkemystään lehtori perusteli lähinnä normaalikoulun lehtorei-den ohjauskokemuksella.

Se mitä jäin kaipaamaan, oli ... (*harjoittelussa ilmenevän*) näytöksen ja harhautuksen mää-rällinen osuus aineistossasi. Alussa esität ns. yleistä tyytyväisyyttä, joka lukijan mielessä implikoi myös suh[teellisen] onnistuneita ohjauskontakteja. Lopussa jää pahasti epätie-toiseksi a) ovatko nämä muutaman opiskelijan kokemuksia vai huomattavan osan ko-kemuksia? b) "epäonnistuuko" ohjaussuhde yleensä jonkun ohjaajan kanssa (siis tietyn ohjaajan kanssa keskimääräistä enemmän)? Vai onnistuuko/epäonnistuuko ohjaussuhde kenen hyvänsä ohjaajan kohdalla? Jos näin, niin ontologia saa uusia näkökulmia. Selittä-vät tekijät ped[agogisten] näkemysristiriitojen ohella/lisäksi saattavat löytyä tekijöi-den/kokijoiden persoonista. (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta*)

Oletan, että peruskoulutuksessa tätä (*harhauttamista*) tänäpäivänä esiintyy marginaali-sesti, konkareita (*siis normaalikoulun luokanlehtoreita*) ei juuri harhauteta. Ymmärrän hy-vin, että esim. Matti (*mainitsee erään Chydenius–Instituutissa opiskelleen nimeltä*) harhautti eläkeikää lähestyvää, "seminariaaikaista" ohjaajaansa. Mitä muuta hän korrektisti olisi voinut tehdä? (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta*)

Varjosuunnittelun ilmeneminen ei tuntunut tutulta

Tutkimuksessa ilmenneen "varjosuunnittelukäytännön" osalta sen sijaan opiskelijat eivät kokeneet näkemyksiä kovin tutuiksi eikä asia ole tullut yhtä poikkeusta lukuun-ottamatta yleisemminkään esille myöhempien vuosikurssien kanssa. Saattaakin olla, että tutkimuksen käsittelemäni varjosuunnittelukäytäntö muodostui erityisesti tutki-muksen kohteena olleen kurssin alakulttuuriksi, mutta käytäntö ei ole ollut ominaista enää myöhemmille vuosikursseille. Jatkossakin opiskelijat ovat tosin kritisoineet ylei-semmin liian pikkutarkoiksi tai muodollisiksi kokemiaan harjoittelun suunnittelukäy-täntöjä.

Minkäänlaiseen varjosuunnitteluun en ole koskaan törmännyt. En ole kuullut puhetta sellaisesta enkä myöskään harrastanut sellaista. Suunnitteluun monet suhtautuvat taval-laan nihkeästi, varsinkin harjoittelun alkaessa. Monet ovat taipuvaisia olemaan sitä miel-tä, että opettajan työ on sen verran intuitiivista, improvisatorista ja "säveltämistä" vaati-vaa, ettei suunnitelmia kannata tehdä. Koulutuksessa kuitenkin korostetaan voimak-kaasti suunnitelmien merkitystä sekä vaaditaan ja vaaditaan niiden tekemistä. Ehkäpä

tällä hiukan yliampuvalla suunnitelmien korostamisella saadaan aikaan tyydyttävä suunnitteluallttius tuleville kansankynttilöille, koska harjoittelujaksojen edetessä kritiikki suunnitelmia kohtaan selvästi väheni. ... kappale sivulla 163 kuvaa aika osuvasti käsitystäni asiasta (tosin ilman viittauksia varjosuunnitteluun). (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997*)

Lehtori puolestaan korosti sitä, että harjoittelijan laatiman kirjallisen suunnitelman merkitys lehtorin kannalta on yksinkertaisesti saada selvyyttä siitä, "mitä täällä on oikein tekeillä". Hän myös totesi, että suunnitelma on vain väline tai työkalu, jonka muodollisella esittämistavalla ei sinänsä ole kovin suurta merkitystä, kunhan suunnitelma muuten on järkevä. Kun varjosuunnittelua koskevassa luvussa olen todennut, että raportissa esitetynkaltaiset opiskelijoiden kokemukset saattavat olla osaltaan selittämässä tutkimuksissa todettua opettajakunnan kielteistä suhtautumista suunnitelma-asiakirjoja kohtaan, katsoi lehtori, että tutkimuksessani esitettyyn aineistoon nähden tämä näkemys on "heppoisesti" perusteltu.

Miksi suunnitelmia tehdään? Mikä on suunnittelun funktio? Suunnitelman funktio ohjaajan näkökulmasta on yksinkertaisesti tieto: "Mitä täällä on oikein tekeillä?" ⇨ ennen opetusta, jos opiskelija konsultoi ohjaajan kanssa ⇨ opetusharjoittelutilanteessa, jos ei ole konsultoinut opettajan kanssa ⇨ paperi, josta hahmottaa opiskelijan aiheet! (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta*)

Tottakai järkevä, looginen suunnitelma – jonka merkitys on ymmärrettävissä – on kelpo kamaa, vaikka se olisi pahville piirretty! (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta*)

Harjoittelunkontekstin merkitys on keskeinen, mutta problemaattinen

Raportin epilogiosuudessa olen pohtinut vapaamuotoisemman kenttäkouluilla toteutettavan ja toisaalta strukturoidummissa harjoittelukouluolosuhteissa tapahtuvan harjoittelun suhdetta. Olen tarkastellut mm. harjoittelukontekstin merkitystä ja opetustyöhön sitoutumisen mahdollisuutta harjoittelukouluissa. Käsikirjoitukseen perehtyneen lehtorin mukaan harjoittelukoulujen ydinongelma on juuri tämänkaltaisissa seikoissa, mutta kysymys on problemaattinen. Kun raportissa kysyn, missä määrin harjoittelija voisi harjoittelukoulussa kokea itsensä työyhteisön jäseneksi, johon liittyy oma vastuunsa, oma sosiaalinen vuorovaikutuksensa muiden yhteisön jäsenten kanssa ja myös sitoutuminen harjoittelukoulun toimintaan, arvioi lehtori tätä kysymystä seuraavasti:

Paha kysymys?

- Opiskelija on aina opiskelija, kuin myös opettaja on opettaja. Eri roolit. Opettaja luo oppimisympäristöjä ja tukee/kannustaa oppijan oppimista ja oppii siinä myös itse.
- Ope on töissä, opiskelija opiskelemassa/oppimassa.
- Open "viiteryhmä" on kollegat, opiskelijan opisk[elu]kaverit
- Ope on töissä "olemassa", opiskelija "käymässä". Harj[oitte]lujaksot ovat 3–6 kalenteriviikkoa. (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta*)

Lehtori korostaa siten toisaalta myös opettajan ja harjoittelijan roolien ja myös viiteryhmien eroavuutta sekä myös harjoittelun väliaikaista luonnetta. Myös toinen opiskelijoista sivusi strukturoidun versus kenttäkouluissa järjestettävän harjoittelun tematiikkaa, tosin hieman vastakkaisesta näkökulmasta. Opiskelija otti voimakkaasti kantaa Chydenius-Instituutissa toteutettavan ns. omaluokkaharjoittelun puolesta. Opiskelijan mukaan tässä harjoittelumuodossa kontrollin tunne ei ole niin sitovaa ja toisaalta myös normaalit opettajan työhön liittyvät tehtävät antavat oman leimansa harjoittelulle.

Omaluokkaharjoittelun arvostus on korkealla. Silloinhan pääsee toimimaan ns. omillaan ja (ehkäpä erityisesti suomalaisille) osin hämmäntävä ja kiusallinen päällekatsominen on olematonta verrattuna harjoitteluun harjoittelukoulussa. Muutenkin olosuhteet omaluokkaharjoittelussa muistuttavat paljon enemmän oikeata opettajan työtä (mukaan tu-

levat yhteydet vanhempiin, hammaslääkärit, välituntivalvonnat, yllättävät tilanteet, joista joutuu itse selviämään, jne.). Sivuuilla 174–176 sivutaan tärkeitä asioita! (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997*)

Opetustaidon arvosanakäytännöstä luopumiseen suhtauduttiin myönteisesti, silti opiskelijat esittivät näytösluonteisuutta ilmenevän edelleenkin

Vaikka opetustaidon arvosanakäytäntöä ei raporttiin tutustuneiden opiskelijoiden kohdalla ollut enää voimassa, tuntui harjoittelua koskenut kuvaus molemmista opiskelijoista silti läheiseltä. Kuten toinen opiskelijoista totesi, oli harjoittelun arkitodellisuus haastateltavien puheiden perusteella ollut kutakuinkin samankaltainen hänen kurssinsa kokemuksiin nähden. Opetustaidon arvosanan poistuminen koettiin myönteisenä, mutta silti myös tiettyä suorituskeskeisyyttä ja näytösluonteisuutta todettiin ilmenevän edelleenkin. Nyt nämä piirteet ilmenevät kenties hieman toisenlaisista syistä johtuen kuin aiemmin. Tosin opiskelijat epäilivät, että arvosanakäytännön takia tämänkaltaiset piirteet ovat tulleet aikoinaan vielä korostuneemmin esiin.

Oman kurssini osalta opetustaidon arvosana oli poistunut, onneksi. Ajatukseni on, että ehkä samaa asiaa ajoi positiivisten arvostelujen haluaminen ... Voisiko olla että ennen miellytettiin luokanopettajaa opetustaitoarvosanan kohoamisen toivossa, nyt halutaan ehkä miellyttäviä arvioita, palkkioita nekin. Miellyttäviä arvioita omasta tunnista on helppo saada, jos opetusajatus on samanlainen kuin ohjaavalla luokanopettajalla. Jos opetusajatus on erilainen, on ehkä mahdollisuutena tehdä oman päänsä mukaan ja saada todennäköisesti haukut tai harhauttaa luokanopettajaa tekemällä samanlaisia tunteja kuin mitä luokanopettaja tekee ja saada keuhut. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1993–1995, ei opetustaidon arvosanaa*)

Uumoilen, että niinä aikoina, jolloin opetustaidon arvosana merkittiin näkyviin, nämä harjoittelun goffmanilaiset kerrostumat harjoittelun tulkintakehyksinä olivat vielä voimakkaammin näkyvissä kuin "meidän aikanamme". Kun olen omalta osaltani havainnoinut itseäni ja kollegoitani harjoittelutilanteissa ja kun selvästi tunnistan esitetyt harjoittelun ominaispiirteet, voin vain kuvitella, millaista touhu aikoinaan olikaan. Tarkoitin sitä, kun harjoitteluun lähdettiin hakemaan hyvää arvosanaa. Siinä harjoittelija todellakin saattoi joutua näyttelemään jotakuta muuta kuin itseään. ... Hiukan kärjistäen muotoiltuna käsitykseni opetusharjoittelusta on se, että opiskelijat pitävät sitä koulutodellisuudelle varsin vieraana puuhasteluna. Keinotekoinen, todellisuudelle vieras, apinointi, yms. ilmaiset kuvaavat suhtautumista mitä parhaiten. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997, ei opetustaidon arvosanaa*)

Raporttiin tutustuminen pessimismiin vaivuttajana ja tuntemusten vapauttajana

Kaikkiaan käsikirjoituksen lukeneet opiskelijat olivat samoilla linjoilla tutkimuksen tulkintojen kanssa ja erityisesti osuudessa IV esitetty kehysanalyttinen tarkastelu oli herättänyt mielenkiintoa. "Tutkimus hahmottaa realistisen kuvan harjoittelijan maailmasta ja hänen mahdollisuuksistaan", arvioi toinen opiskelija raporttia. Raporttiin tutustuminen on näyttänyt herättäneen samalla tiettyä pessimismia. Vaikka harjoittelulla saattaakin olla omia kehittäviä merkityksiään, juuri harjoitteluun liittyvät keinoitekoisuuden tuntemukset jättivät toisen raporttiin tutustuneen opiskelijan mukaan kuitenkin kriittiset painotukset päällimmäisiksi opetusharjoittelun merkitystä arvioitaessa.

Uskon, että opetusharjoittelu sinänsä sen nykyisissä muodoissaan (joku koulu jossakin, luokanopettajan silmien alla, tunti siellä, toinen täällä ja päälle kokopäivä, tms.) ei ... voi "vapautua" kehyksistään tai luoda keinotekoisien oloista nahkaansa. Asetelma kerta kaikkiaan on sellainen, ettei harjoittelijalle jää muuta mahdollisuutta kuin aikainen tai ronski tulkinta. Näin lähinnä siksi, että hommaan liittyy suunnittelun ylikorostaminen vaiheessa, jossa tuntuma ohjaavaan luokanopettajaan on ensimmäisen mielikuvan ja ns. vaikutelman tasolla. Joudutaan väkisin katsomaan kehyskaleidoskooppiin. Ohjauskeskustelut eittämättä parantavat tilannetta, mutta tuskin tekevät sitä kovin hedelmälliseksi

kuitenkaan. Uskon, että kehyksiin sisältyvät vieraantumisen mahdollisuudet ovat taipuvaisia toteutumaan yleisesti ottaen voimakkaammin kuin mitä onnistuneilla ohjauskusteluilla pystytään toteutumista ehkäisemään ja ohjaamaan rakentavammille urille.

Kuten Nietzsche sanoi: kaikki, mistä ei kuole, kasvattaa. Onhan se niin, että "harjoittelun myötä oman opettajaidentiteetin koetaan kehittyvän ja oman varmuuden opettamiseen liittyvistä kysymyksistä koetaan kasvavan". ... Epäilen sopeutumisen vaatimuksia noissa (*harjoittelukoulun*) oloissa kuitenkin niin korkeiksi, että voiko mainittua kehittymistä ja kasvamista soveltaa muualla kuin sen kaltaisissa olosuhteissa, joissa ko toiminta on opittu (so. harjoitteluolosuhteissa). ...

Mutta toisaalta. Oppiihan harjoittelussa jotakin kauaskantoistakin. Itse sain ensimmäisen tilaisuuden tarkkailla ekaluokkalaisia livenä. Se oli hyödyllistä. Se oli antoisaa. En kuitenkaan voi sille mitään, että kun näin jälkepäin ajattelen harjoittelua ja luen opiskelijoiden mielipiteitä ja tutkijan tulkintoja, ajaudun eräänlaiseen pessimismiin. Tarkoitan tällä juuri sitä, että yleisesti ottaen ohjaus ei pysty korjaamaan sitä "häiriötä", joka harjoittelijalle ikään kuin luonnostaan muodostuu hänen tulkintojensa, luulojensa, yms. seurauksena. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1995–1997*)

Siinä kun lukukokemus oli lähinnä vahvistanut toisen opiskelijan pessimististä näkemystä, tuntui raporttiin perehtyminen toisesta opiskelijasta puolestaan tavallaan terapeuttilta tai helpottavalta kokemukselta, joka saa tarkastelemaan omia, osin kriittisiäkin harjoittelumuistoja nyt uudessa valossa. Vaikka raportti onkin paneutunut erityisesti opiskelijoiden näkemyksiin, kertoo kyseinen opiskelija raporttiin perehdyttyään ymmärtävänsä nyt paremmin myös ohjaajiaan. Tämänkaltaiseen, optimistisempia sävyjä omaavaan näkökulmaan raportti onkin tyydyttävämpi lopettaa.

Kari, tutkimusraporttisi on ollut todella mielenkiintoista luettavaa ja monien haastattemiesi henkilöiden mielipiteistä löysin myös lähellä omia ajatuksiani olevia mietteitä. Täytyy sanoa, että ne helpottivat omaa oloani ja aloin vähitellen pystyä ajattelemaan lämmöllä harjoitteluajokojeni ohjaavia luokanopettajia. Monet heistä ajattelivat eri tavoin opetuksesta kuin minä, mutta ehkä väärää tapaa opettaa ei ole. Meidän on vain hyväksyttävä toisen tapa. (*Kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, opiskelija vuosikurssilta 1993–1995*)