

Leena Isosomppi

PITKÄKESTOINEN TYÖHARJOITTELU LUOKANOPETTAJIEN KOULUTUSOHJELMASSA

KOULUTUSKOKEILUN DOKUMENTOINTI JA ARVIOINTI

CHYDENIUS-
INSTITUUTIN
TUTKIMUKSIA



2000 - N:o 1

Chydenius-Instituutin tutkimuksia
1/2000
Chydenius Institutets undersökningar

Leena Isosomppi

Pitkäkestoinen työharjoittelu
luokanopettajien koulutusohjelmassa

Koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kokkola 2000

Chydenius-Instituutin tutkimuksia -sarjassa ilmestyvät julkaisut hyväksyy julkaistavaksi julkaisutoimikunta, jonka jäsenet ovat

erikoistutkija, YTT Kari Ilmonen (puheenjohtaja)

erikoistutkija, PsT Eila Aarnos

erikoissuunnittelija, KT Kari Kiviniemi

tutkija, KTL Olli Rosenqvist

kirjastos sihteeri Päivi Vuorio (sihteeri)

Kannen kuva: Marketta Widjeskog

Gummerus Kirjapaino Oy
Saarijärvi 2000

ISBN 978-951-39-9369-6 (PDF)

ISBN 951-39-0699-X

ISSN 0789-0710

Sisällys

Johdanto	5
1 Opettajan ammatillinen kehitys	11
1.1 Opettajan ammatillisen kehityksen viitekehyksiä	12
1.2 Opettajan uusi ammatillisuus	15
1.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteita	18
1.3.1 Opettajan ammatin tietoperusta	18
1.3.2 Opettajankoulutuksen rakenne	22
1.3.3 Koulutukselliset tavoitteet ja periaatteet	23
1.3.4 Opettajankoulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin tuloksia	25
1.3.5 Opettajankoulutuksen haasteet	26
2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	27
3 Koulutuksellinen ajattelu	29
3.1 Opetusharjoittelumuotojen kehittäminen Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksessa	29
3.1.1 Työharjoittelu ja opintoharjoittelu	30
3.1.2 Omaluokkaharjoittelu	31
3.1.3 Luokon työharjoittelu	32
3.2 Opetussuunnitelmallinen ajattelu	34
3.2.1 Poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelmalliset lähtökohdat	35
3.2.2 Luoko-koulutusohjelman opetussuunnitelma työharjoittelun taustana	40
3.3 Luokanopettajakoulutuksen teoreettiset lähtökohdat	44
3.3.1 Koulutukselliset periaatteet ja oppimiskäsitys	44
3.3.2 Koulutuksen ihmiskuva	47
3.3.3 Opettajankoulutuksen arvot ja päämäärät	49
4 Työharjoittelun arviointi: miten teoria ja käytäntö kohtasivat?	53
4.1 Erilaisia harjoitteluympäristöjä	54
4.2 Työn ja opiskelun yhteensovittaminen	58
4.3 Työharjoittelun ohjaus	59
4.3.1 Lehtoreiden ohjaus	60
4.3.2 Tutorointi	62
4.3.3 Pienryhmät ja seminaarit	67
4.4 Lehtoreiden tulkintoja työharjoittelun toteutuksesta	70
4.5 Työharjoittelun merkitys ammatillisen kehityksen tukijana	71
4.6 Työharjoittelu koulutuksellisen ajattelun sovelluksena	80
5 Luokolaisten tulkinnat opettajan ammatillisuudesta	83
6 Pohdintaa	93
Lähteet ja kirjallisuus	99

Johdanto

Suomalaisen koulutuksen yhtenä keskeisenä laatukriteerinä on pidetty pätevää opettajistoa. Opettajatarve on vaihdellut viime vuosikymmeninä voimakkaasti, ja aika ajoittain on jouduttu tilanteeseen, jossa opettajapula uhkaa jo koulutusjärjestelmän toimivuutta. Yksi seuraavan vuosikymmenen opettajankoulutuksen polttavista kysymyksistä maassamme liittyy jälleen pätevien opettajien puutteeseen.

Kun opettajia on tarvittu nopeasti lisää, on opettajankoulutusyksiköiden yhteyteen järjestetty poikkeuskoulutusta jo alalla epäpätevinä toimineille tai soveltuvia opintoja omaaville henkilöille. Poikkeuskoulutuksen tehtävänä on nähty ennen kaikkea joustava ja nopea vastaaminen opettajankoulutuksen määrälliseen tarpeeseen. Sen sijaan poikkeuskoulutuksen yhteydessä ja siihen liittyen tehty sisällöllinen opettajankoulutuksen kehittämistyö on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tässä tutkimuksessa palataan viime vuosikymmenten vaihteessa ja 90-luvun alussa toteutettuun poikkeuskoulutukseen ja erityisesti siitä virinneeseen opettajankoulutuksen koulutusohjelmalliseen kehittämistyöhön. Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa etsittiin yhteyksiä poikkeuskoulutuksen ja ns. normaalin koulutuksen välille, kun poikkeuskoulutuksen kehittämistyössä saatuja kokemuksia sovellettiin ja erityisesti harjoittelukäytänteitä kehitettiin edelleen uuden ylioppilaspohjaiseen kokeilukoulutusohjelman puitteissa kahden vuosikurssin ajan 1992-1996.

Luokanopettajien poikkeuskoulutus aloitettiin Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa vuonna 1988. Vuosikymmenen vaihteen akuuttia luokanopettajapulaa helpotettiin Chydenius-Instituutin lisäksi useissa muissa korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköissä, missä ammatinvaihtajat ja pätevoityt täydensivät aikaisempia korkeakouluopintojaan luokanopettajaopinnoilla. Luokanopettajakoulutus Chydenius-Instituutissa jatkui varsinaisen valtakunnallisen poikkeuskoulutuksen lopettamisen jälkeenkin, ja vuonna 1994 poikkeuskoulutus sai seuraajakseen luokanopettajien aikuiskoulutuksen. Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen toiminta-ajatuksena on edelleen tarjota vaihtoehtoisia opettajankoulutusväyliä monimuoto-opetuksen ja yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita soveltaen.

Chydenius-Instituutissa toteutettiin vuosina 1992-1997 edellä mainittujen kaksivuotisten poikkeuskoulutusohjelmien lisäksi koko 160 opintoviikkoa käsittävä, ylioppilaspohjainen luokanopettajan koulutusohjelma (nk. Luoko 92 ja Luoko 93).

Kokkolassa toteutettuun ylioppilasohjaiseen Luoko-koulutusohjelmaan valittu opiskelijajoukko poikkesi taustoiltaan sekä ylioppilasohjaisen normaalikoulutuksen opiskelijoista että poikkeuskoulutuksen aikuisopiskelijoista. Opiskelijoiden keski-ikä oli noin 30 vuotta (poikkeuskoulutuksessa 35 vuotta). Yliopistollisia pohjaopintoja ei vaadittu, tosin suurella osalla valituista oli jo kasvatustieteen approbatur-opinnot valmiina. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli myös opettajakokemusta ala-asteelta vähintään yhden lukuvuoden verran, monilla sitäkin enemmän. (OV 1992) Työelämän kokemus sekä valintakokeiden perusteella arvioitu suuntautuneisuus alalle painottuivat valintakriteereissä suhteessa aikaisempiin opintosaavutuksiin.

Tämän tutkimuksen kohteena olevan Luoko-koulutusohjelman kautta pyrittiin kehittämään erikoisesti opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa. Koulutusohjelman opetussuunnitelmalliset painotukset olivat teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa, sisällöllisessä eheyttämisessä, opettajan työssä opiskelussa sekä kenttäkouluharjoittelussa sovellettavien opetus- ja ohjausmuotojen kehittämisessä. Lisäksi opettajankoulutuksen valintakriteerien kehittäminen nähtiin tärkeäksi. Opettajankoulutukseen pyrittiin saamaan erilaisen elämäkokemus-, koulutus- ja työtaustan omaavia opiskelijoita. Luokon opetussuunnitelman laadinnassa kiinnitettiin erityistä huomiota myös opettajankoulutuksen filosofian ja arvopohjan määrittämiseen (OPP 1992, 2-3; Suortamo 1993, 157-158).

Nämä koulutusohjelmalliset painotukset kytkeytyvät tässä tutkimuksessa Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksessa tapahtuneeseen kehittämistoimintaan ja -ajatteluun. Uudenlaisen koulutusohjelman ohjelmalliset periaatteet, mm. yhteistoiminnallisuus, monimuotoisuus ja opiskelijälähtöisyys, pohjautuivat koulutusyksikön aikaisempiin linjauksiin. Vahvan teoreettisen ajattelun liittäminen Luoko-koulutusohjelman suunnitteluun jäseni ja syvensi puolestaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmallista ulottuvuutta. Uuden koulutusohjelman sisällöt rakennettiin alusta alkaen ottaen huomioon sekä opettajankoulutuksen senhetkinen kritiikki että oman yksikön sisällä käytettävissä olevat resurssit. Koulutusohjelman rakenteessa, opetus- ja ohjausmuodoissa ja erikoisesti opetusharjoittelussa toteutettiin ns. normaali-koulutuksesta poikkeavia ratkaisuja. Näin koulutuksellinen ajattelu, siihen liittyvät opetus- ja ohjausmuodot, opiskelijoiden valintakriteerit sekä erikoisesti työn ja opiskelun yhdistäminen ovat ne koulutusohjelman erityispiirteet, jotka nousevat tutkimuksen kannalta kiinnostaviksi. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti koulutusohjelmalle ominaista, opiskelun ja opettajantyön yhdistämiseen perustuvaa työharjoittelua.

Koulutusohjelmalla oli alusta asti kehittämiskokeilun leima. Pienen opiskelijaryhmän (16 opiskelijaa) kanssa pyrittiin kokeilemaan ja kehittämään uudenlaisen koulutusohjelma, jossa vuorottelisivat päätoiminen opiskelu ja opettajan työssä opiskelu. Mallin kehittämisellä tähdättiin teorian ja käytännön vuorovaikutukseen ja näin syvällisen asiantuntemuksen kehittämiseen jo opettajankoulutuksen aikana. Opetus-

suunnitelman mukaan uuden luokanopettajakoulutuksen ohjelmallisena lähtökoh-
tana oli opiskelun ja työn toisiinsa kytkeminen aikaisempaa laajemmassa merkityk-
sessä (OPP 1992, 2).

Kokkolassa alkavassa luokanopettajakoulutusohjelmassa (Luoko 92) teoreettisen opiskelun suhde opettajan työhön on keskeisesti kokei-
lun ja arvioinnin kohteena. Teoriaopintojen ja työn suhteen jäsen-
täminen antaa uusia mahdollisuuksia ratkaista teorian ja käytännön
suhteeseen liittyviä ongelmia. Erityisesti tässä merkityksessä alkava
koulutusohjelma voi antaa virikkeitä myös muille aloille koulutuk-
sen uudistamiseksi ja monipuolistamiseksi. (OPP 1992, 2)

Työharjoittelumuotoista opetusharjoittelua oli alunperin tarkoitus toteuttaa sekä
opintojen keski- että päättövaiheessa, kolmantena ja viidentenä opiskeluvuonna. Opis-
kelijoiden keskenään erilaiset lähtökohdat pohjaopintojen ja henkilökohtaisten
opiskelutavoitteiden suhteen muuttivat kuitenkin koulutusohjelman toteutusta ajal-
lisesti. Luokanopettajaopiskelijat osallistuivat kontaktiopetukseen kesäisin sekä vii-
konloppuisin työharjoittelu ohessa ja valmistuivat keskimäärin 3,5 vuodessa. Opis-
kelija siirtyi virkavastuulla toimivaksi opettajaksi kolmannen opiskeluvuoden syk-
sillä ja opiskeli tällöin sekä työssä että työn ohella. Muutama opiskelija suoritti työ-
harjoittelun vaihtoehtona olleen opetusharjoittelun toisen opettajan luokassa ja jat-
koi näin päätoimista opiskelua vielä kolmantena lukuvuonna. Kuitenkin suurimmalle
osalle opiskelijoista omassa luokassa toteutettu työharjoittelu muodostui siirtymä-
vaiheeksi opiskelusta työelämään.

Työharjoittelua monilta osin vastaava, luokanopettajan poikkeuskoulutuksessa
toteutettu ns. omaluokkaharjoittelu ja siitä saadut kokemukset suuntasivat työ-
harjoittelumuotoisen opetusharjoittelun kehittelyä. Poikkeuskoulutuksen omaluokka-
harjoitteluun (1992-1993) liittynyt toimintatutkimus syvensi näkemystä opetus-
harjoittelun ja opettajan työn suhteesta. Kari Kiviniemen (1995) mukaan omassa luo-
kassa suoritetun harjoittelun keskeisenä lähtökohtana tulee olla uraansa aloittavan
opettajan työhön siirtymisen helpottaminen, mikä merkitsee työhön siirtymiseen liit-
tyvien ongelma-alueiden analysointia. Omaluokkaharjoittelun suorittaneet opiskeli-
jat näkivät harjoitteluun liittyvän suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän kehittävän teh-
okkaammin käyttöteoriaa kuin aiempien harjoittelujen aikana. Tämä liittyy tutki-
jan mukaan ensisijaisesti harjoittelun toteutuskontekstiin ja siihen liittyvään itsenäi-
syyden tunteeseen. (Kiviniemi 1995, 119)

Työharjoittelumuotoinen opetusharjoittelu antaa opiskelijalle mahdollisuuden
opettajan työn ja kouluelämän kokonaisuuden sekä uuteen elämäntilanteeseen liit-
tyvien kysymysten hahmotteluun ja ratkaisujen etsimiseen koulutuksen tarjoaman
ohjauksellisen tuen saattamana. Lähtökohtana oli, että opettajan työn tutkimuk-
sellinen ja reflektiivinen luonne konkretisoituisi opettaja-opiskelijan työssä. Omassa

luokassa toteutettavan opetusharjoittelun toivottiin näin antavan uudenlaisia mahdollisuuksia opettajaidentiteetin ja omakohtaisen käyttöteorian kehittymiselle.

Työharjoittelua on luonteva tarkastella omaluokkaharjoittelun sekä monien muiden Chydenius-Instituutin poikkeuskoulutukseen liittyneiden erilaisten opetusharjoittelumuotojen jatkeena. Opetusharjoittelumuoto pyritään näin sitomaan kontekstiinsa. Työharjoittelu on osa uudentyypistä opettajankoulutusohjelmaa ja liittyy sen taustalla vaikuttavaan laajempaan koulutukselliseen ajatteluun.

Tutkimuksessa hahmotellaan työharjoitteluun liittyvien rakenteellisten ja organisatoristen ratkaisujen muotoutumista sekä liitoksia koulutusohjelman ideatason kehitykseen Chydenius-Instituutissa. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, miten erilaiset julkiset koulutukselliset periaatteet ja lähtökohdat näkyvät uudenlaisen koulutusohjelman ja siihen liittyvän opetusharjoittelun suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Tutkimus on siis luonteeltaan sekä kuvailevaa, dokumentoivaa että analyysoivaa ja arvioivaa. Se pyrkii tekemään näkyväksi erään koulutuksellisen kehittämisprosessin kulun sekä ajatus- että toimintatasolla. Tutkimuksen avulla tavoitellaan myös opetussuunnitelman kokemuksellista tasoa, opiskelijoiden ja kouluttajien tulkintoja toteutuneesta opetussuunnitelmasta.

Tutkimuksen keskeinen käsite on *opettajan ammatillinen kehitys*, jonka kautta peilataan niin opettajankoulutuksen teorianmuodostusta, koulutuksellista ajattelua kuin yksilöiden tulkintoja. Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa esitellään opettajan ammatillisen kehittymisen tarkastelussa käytettyjä teoreettisia viitekehyksiä sekä niitä haasteita, joita ammatillisen kasvun tukeminen tutkimusten ja opettajankoulutuksen arviointityön valossa asettaa opettajankoulutukselle 2000-luvun Suomessa. Chydenius-Instituutin opettajankoulutuskäytäntöjen ja koulutuksellisen ajattelun muotoutumista tarkastellaan tätä taustaa vasten erikoisesti opetusharjoittelun osalta kulu-neena kymmenenä toimintavuotena.

Koulutuksellinen ajattelu kehittyi toiminnassa ja toiminnan kautta. Tämän vuoksi on perusteltua esitellä toisessa luvussa ensin opetusharjoittelumuotojen ja vasta sen jälkeen koulutuksellisten periaatteiden, opetussuunnitelmallisten linjausten ja opettajankoulutuksen teoreettisen tausta-ajattelun piirteitä. Työharjoittelun idea ja sen ohjausjärjestelmän muotoutuminen liittyvät kiinteästi aikaisempaan opetusharjoittelumuotojen kehittämistyöhön. Luoko-koulutusohjelman osana työharjoittelumuotoinen opetusharjoittelu saa kuitenkin myös uusia opetussuunnitelmallisia painotuksia.

Luoko-koulutusohjelmassa opiskelleiden sekä toisaalta koulutuksen edustajien kokemukset ja näkemykset työharjoittelusta ja koulutusohjelman toteutuksesta auttavat arvioimaan koulutuksellisten ideoiden ja käytännön toteutuksen välistä suhdetta. Näiden tulkintojen kautta hahmotellaan niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet koulutuksellisen ajattelun ja käytännön kohtaamiseen. Samalla nousevat esiin ne usein

käytännölliset näkökohdat, jotka ovat keskeisiä työharjoittelumuotoisen opetusharjoittelun toteutuksen kannalta. Opiskelijoiden työharjoittelulle asettamat henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi peilaavat yksilötason tulkintoja opettajan ammatillisesta kasvusta koulutus- ja ammattiuran eri vaiheissa. Tutkimus pyrkii näin tarkastelemaan ja arvioimaan koulutuksen teorian ja käytännön välistä suhdetta ja koherenssia.

1 Opettajan ammatillinen kehitys

Koulutuksen tulee olla tieteellisesti ja ammatillisesti korkeatasoista. Opettajiä tulee ohjata kehittymään itsenäisiksi ja yhteistyökykyisiksi oman työn ja ammattinsa kehittäjiksi.

Opettajan tulee saada jo koulutuksen aikana monipuolinen kuva opettajan tehtävistä ja opettajan ammatin kehittämistä. Se merkitsee opettajan työn kuvan laajentamista yli pelkkien oppitunti-tilanteiden. Opettajilla tulee olla kokonaiskäsitys koulujärjestelmästä ja oppilaan opiskelusta eri vaiheissa.

(Opettajankoulutuksen kehittämistavoitteet 1990-luvulle; Komiteamietintö 1989, 94 -95)

Luokanopettajan koulutusohjelmaa ja työharjoittelua sen osana tarkastellaan tässä tutkimuksessa opettajan ammatillisen kehityksen viitekehyksessä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on saattaa alkuun, edistää ja antaa virikkeitä jatkuvalla ammatilliselle kehittymiselle. Opetussuunnitelmatyön kautta koulutus rakentaa ja tiivistää omaa tulkintaansa ammatillisesta kehityksestä, silti koulutuksen sisällä tämän käsitteen sisältö saattaa saada erilaisia painotuksia. Opiskelija tulkitsee opettajuutta ja opettajan ammatillista kasvua omista kokemuksistaan käsin. Opettajan ammatillisen kehityksen käsite ja sille annetut erilaiset merkitykset antavat lähtökohdan opettajankoulutuksen sisällölliselle ja menetelmälliselle tarkastelulle ja kehittämislle. Tässä tutkimuksessa hahmotellaan tätä keskeistä käsitettä sekä koulutuksen että opiskelijan näkökulmasta.

Seuraavassa esitellään erilaisia teoreettisia lähtökohtia opettajan ammatillisen kehityksen jäsentelylle. Erilaisten lähestymistapojen synteisiin pyrkivä uusprofessionaalinen lähestymistapa antaa aineksia Luoko-koulutusohjelman ja sen keskeisten ideoiden tarkasteluun ja arviointiin. Ensimmäisessä luvussa esitellään myös 1990-luvulla opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyntä keskustelua ja tutkimuksia. Suomalaisen opettajankoulutuksen piirissä todetut kehittämistehtävät ja haasteet liittyvät sekä opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin että koulutusohjelmien rakenteeseen ja pedagogisiin periaatteisiin. Luokon koulutuksellisia ratkaisuja peilataan myöhemmin myös näihin näkökulmiin.

1.1 Opettajan ammatillisen kehityksen viitekehyksiä

Opettajan ammatillista kasvuprosessia hahmotellaan yleensä jatkumona, joka alkaa viimeistään opettajankoulutuksessa ja jatkuu työelämässä. Ammatillisen kehityksen dimensioiden voidaan nähdä myös painottuvan eri tavalla eri elämänvaiheissa. Opettajan professionaalista kehitystä on tutkittu ja kuvattu useista erilaisista viitekehyksistä käsin. James Calderhead (1993) ja Hannele Niemi (1995) kokoavat näitä erilaisia näkökulmia ammatillisuuden kehittymiseen.

Ammatillinen kehitystä voidaan tarkastella ensisijassa *ammattilliseen kulttuuriin sosiaalistumisena*. Opettaminen ymmärretään tällöin moniulotteisena tehtävänä, jota toteutetaan voimakkaassa materiaalisessa ja ideologisessa koulukontekstissa. Sosialisatioprosessin aikana aloitteleva opettaja neuvottelee, sopeutuu, yrittää vaikuttaa ja menee ehkä mukaan käytänteisiin, joskus enemmän strategisista kuin vakaumuksellisista syistä. Tämä viitekehys on auttanut hahmottamaan sitä kompleksista vuorovaikutusta, joka syntyy, kun yksilön ja koulun arvot, uskomukset ja käytännöt kohtaavat. Uuden opettajan kyky neuvotella ja luovia voimakkaassa ideologisessa kontekstissa saadaan näkyviin sosialisatiokäsitteen kautta. Zeichnerin ja Goren (1990) mukaan on olemassa useita erilaisia sosialisatiomalleja, jotka painottavat eri tavoin institutionaalisen kontekstin voimaa ja yksittäisen opettajan mahdollisuuksia muuttaa olemassaolevia arvoja ja käytänteitä. (Calderhead 1993, 16-18) Sosialisatio voidaan nähdä mukautumisena ja sopeutumisena, mutta laajemmin myös interaktiivisena prosessina, jossa yksilön tulkinnat nousevat omien näkemysten ja yhteisön normien vuorovaikutuksesta. Tämä näkökulma mahdollistaa uusien ideoiden ja käytänteiden omaksumisen opettajayhteisössä. (Lauriala 1995)

Sosialisatiionäkökulmaa sovellettiin aluksi erikoisesti työtään aloittelevaa opettajaa ja induktiota eli aloittelevan työntekijän tukemista koskevassa tutkimuksessa (esim. Lortie 1975, Lacey 1977), mutta tämä viitekehys antaa aineksia jäsentää opettajan ja opettajaksi opiskelevan ammatillista kehitystä myös ammattiuran eri vaiheissa. Opettajaan kohdistuvalla sosialisatiotutkimuksella ja sosiokonstruktivisella viitekehyksellä on selkeitä yhtymäkohtia. Sosiokonstruktivistisissa teorioissa on keskeisellä sijalla oppimisen sosiaalinen konteksti ja sosiaaliset ehdot. Opettajan merkityksenantoja ja käsityksiä sekä niiden kehittymistä tarkastellaan tällöin sosialisatiotutkimuksen tapaan yhteydessä niitä ympäröivään kulttuuriin. Opettajan ammatillisuus on perinteisesti perustunut yksintekemiselle, uudet professionaaliset tehtävät edellyttävät sen sijaan kollektiivista ongelmanratkaisua ja kokemusten jakamista. (Niemi b,1995, 20-22; Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1997)

Ammatillinen kasvu voidaan määrittellä myös *opetukseen liittyvien tietojen ja taitojen kehittymiseksi*. Tämä on opettajankoulutuksen sisällä ehkä yleisimmin esitetty näkemys ammatillisesta kehittymisestä. Ekspertti ja noviisi-ajattelu ilmentää yhtenä esimerkkinä tätä lähestymistapaa. Noviisiopettajalla on käytettävissä vähemmän tie-

toa luokan ja oppilaiden toiminnasta kuin kokeneemmalla eksperttiopettajalla. Tästä johtuen hänen on vaikeampi tehdä oikeita tulkintoja luokan tapahtumista, ennakoita mahdollisuuksia tai toimia tilanteen mukaan. (Calderhead 1993, 18) Noviisi-ekspertti-paradigmaa kohtaan on esitetty kritiikkiä sen teknis-instrumentaalisen luonteen vuoksi. Vaikka mallien tarjoaminen noviisille voi olla hyödyllistä, toisen opettajan oppiminen niistä tai niiden omaksuminen osaksi omaa toimintaa ei ole yksinkertaista. Mallien joustava soveltaminen, niiden taustalla olevien arvokysymysten sisäistäminen ja työn kokonaisuuden hahmottaminen on vaikeaa. (Leino & Leino 1989, 17; Nummenmaa & Ruponen 1996, 177-178)

Noviisi-ekspertti-ajattelua on tarkasteltu myös osana laajempaa *learning to teach* -tutkimusta. Niemen (1995) mukaan opettajatutkimuksessa alettiin keskittyä vastaa 1980-luvulla siihen, mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen. Myös opettaja alettiin nähdään oppijana. Tehokkuustutkimustena ja vaiheteorioiden jälkeen opettajatutkimuksessa painotetaan yhä enemmän elinikäisen oppimisen näkökulmaa; opettajaksi kehittyminen on pitkäaikainen, yksilöllinen ja jatkuva oppimisprosessi. Moderni oppimisen teoria on lisäksi tuonut opettajana ammatin oppimista koskevaan tutkimukseen edellä kuvatussa mielessä sen sosiaalisen ulottuvuuden. Oppiminen on paitsi yksilöllinen myös yhteisöllinen ja tietyssä kulttuurikontekstissa tapahtuva ilmiö. (Niemi 1995, 4) Myös sosialisatiotutkimuksella ja opettajan ammatillisia valmiuksia koskevalla tutkimuksella on annattavaa toisilleen.

Niemi jäsentelee opettamaan oppimista koskevat tutkimukset 1) *konstruktivistisesti suuntautuneeseen tutkimukseen*, 2) *kokemuksellisen oppimisen tutkimukseen* ja 3) *ekspertti-noviisi tutkimukseen*. Konstruktivistiseen oppimiseen pohjautuva opettajatutkimus on noussut tärkeäksi lähtöteoriaksi erityisesti eri aineiden opetusta ja aineididaktiikkaa tarkastelevissa tutkimuksissa. Opettajana kehittyminen merkitsee laadullisia muutoksia opettajan ajattelussa, tiedonkäsityksissä ja opetettavan aineksena opettamisessa. (Niemi 1995, 13) Kokemuksellisen oppimisen malli (Kolb 1984; Kohonen 1989) on ollut paljon esillä suomalaisessa opettajankoulutus kirjallisuudessa. Tämän viitekehyksen avulla on mahdollista tarkastella itse oppimisprosessia. Käytännön kokemuksen, reflektion, teorian ja toiminnan sykli antaa pohjan ammatilliselle kehitymiselle. Aikaisempi ammatillinen tieto täsmentyy ja syventyy kokemuksellisena oppimisen prosessin aikana. Tämä vaatii kuitenkin oppijalta aktiivista ongelmien kohtaamista, entisen kyseenalaistamista ja itsearviointia. (Kohonen 1995, 52-54; Niemi 1996 a, 16) Opettajan tietojen ja taitojen hallinnan sijaan kokemuksellinen oppiminen nostaa esiin opettajan kognitiiviset ja metakognitiiviset taidot; kyvyn ja tarpeen hankkia ja arvioida tietoa sekä tätä kautta syventää näkemystään omasta työstään ja oppilaan oppimisesta.

Useat tutkimukset ovat korostaneet *persoonallisuuden ja ammatillisuuden läheistä suhdetta* opettajan työssä. Ammatilliseen kasvuun liittyen nämä tutkimukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1) henkilökohtaista käyttöteoriaa, 2) opettajan persoonallisuutta koskeviin ja 3) opettajan elämänkaareen liittyviin tutkimuksiin. Opettajat liittävät opettajan työhön ja ammatilliseen ajatteluunsa erilaisia lapsuudesta ja nuoruudesta juontuvia kokemuksia. Tämä henkilökohtainen, menneisyyden kokemuksista kumpuava käytännöllinen tieto jää osaksi opettajan ammatillista tietoperustaa. Näiden lähtökohtien tiedostaminen ja tietoinen rakentaminen nähdään ammatillisen kasvun kannalta keskeisenä kehitystehtävänä. Toisaalta opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on tärkeää, että opettaja tulee tietoiseksi oman persoonallisuutensa eri puolista sekä tiedostaa niiden merkityksen vuorovaikutuksen kannalta. Yksilön persoonallisuuden kasvuun liittyvät myös arvojen ja asenteiden sekä ammatti-identiteetin muotoutuminen (Niemi 1989, 79). Viimeksi mainittu ammatillisen kehittymisen tutkimisen suuntaus korostaa sitä, että yksilö käy elämänsä aikana läpi monia eri elämänvaiheita, joiden aikana erilaiset elämänalueet ja asiat ovat huomion kohteena. (Calderhead 1989, 19)

Opetus on paitsi käytännöllistä ja ajatuksellista toimintaa, myös moraalista pyrkimystä. Opettaja huolehtii lapsista ja nuorista, ottaa huomioon heidän etunsa ja vaikuttaa siihen, kuinka he suhtautuvat elämään ja toisiin ihmisiin. Lisäksi tärkeät yhteiskunnallista tasa-arvoisuutta koskevat ratkaisut kätkeytyvät implisiittisesti koulun ja opetuksen järjestämistä ja esim. jatko-opintokelpoisuuksien jakoa koskeviin kysymyksiin. Olsonin (1992) mukaan monissa maissa keskitytään opetuksellisiin standardeihin ja välineellisiin yrityksiin, joiden avulla manipuloidaan opetusta ja oppimista. Tällöin opettajan työn moraalinen dimensio jätetään huomiotta. Opettajan ammatilliseen kasvuun kuuluu *opettajan työn perusarvojen pohdinta sekä pyrkimys tämän arvopohjan ja ammatillisten käytänteiden yhteennivomiseen*. (Calderhead 1993, 19) Suomessa mm. Hannele Niemi on tarkastellut opettajan ammatillisuutta eettisen ammatillisuuden viitekehyksessä. Kasvu eettiseksi ammatillaiseksi edellyttää samalla kasvua reflektoivaksi opettajaksi (Niemi 1989).

Reflektio on noussut viime vuosina keskeiseksi käsitteeksi opettajan professionaalista kasvua kuvaavissa tutkimuksissa. *Reflektiivinen ammattikäytäntö ja reflektiotaitojen kehittäminen* on nähty keskeiseksi välineeksi ja myös päämääräksi opettajan ammatillisessa kasvussa. Koulutuksen tulisi kaikissa muodoissaan auttaa opettajaa analysoimaan, arvioimaan ja tätä kautta muuttamaan omaa ammattikäytäntöään, arvostamaan työnsä moraalisia ja eettisiä perusteita ja vahvistamaan opettajan tietoisuutta työympäristöstään. Reflektiivisyys ammatillisen kasvun välineenä on keskeisellä sijalla myös suomalaisessa opettajankoulutuskirjallisuudessa (esim. Järvinen 1990; Kiviniemi 1991; Ojanen 1994; Kohonen 1995; Niemi 1995a). Tutkiva opettaja tai ajatteleva opettaja on ensisijassa refleктоiva opettaja. Ammatillinen tiedon nähdään

syntyvän opiskelijassa itsessään reflektioprosessin aikana ja sen tuloksena (Ojanen 1994, 51-58). Koulutuksen puitteissa on kehitelty erilaisia välineitä ja keinoja reflektiotaidon kehittymisen tueksi. Päiväkirjat, videoinnit, käsitekartat, portfoliot ja ennen kaikkea ohjauskeskustelu opetusharjoittelun yhteydessä on koettu opettajan koulutuksessa käyttökelpoisina välineinä tässä suhteessa.

Reflektion käsite saa erilaisia painotuksia ja ulottuvuuksia erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä. Yhteistä niille on metakognitiivisten taitojen korostus opettajan ammatillisuuden ytimenä. Calderhead huomauttaa, että reflektiivisen opettamisen tavoitteet ovat hyvin kunnianhimoiset. Opettajankoulutus painottaa reflektioivan ajattelun merkitystä, kouluelämässä taas näyttää korostuvan välitön, spontaani toiminta. Reflektion käsitteeseen ja reflektiivisen käytännön toteuttamiseen liittyy Calderheadin mukaan vielä paljon ratkaisemattomia kysymyksiä. (Calderhead 1993, 20- 23) Koska reflektiotaito nähdään ensisijassa metakognitiona eli oppimaan oppimisen taitona, itse reflektion sisältöihin ja päämääriin on kiinnitetty yleisesti ottaene toistaiseksi suhteellisen vähän huomiota.

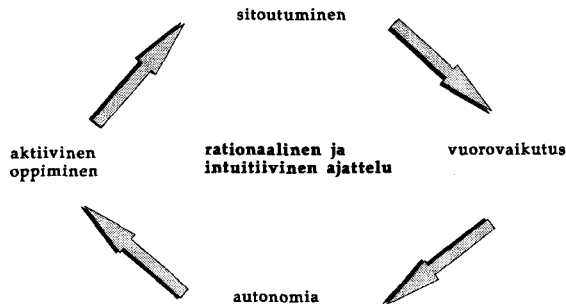
Niemi (1995 b) yhdistää opettajan ammatillisen kehityksen teoriomallissaan edellä kuvatut ammatillisen kehityksen tarkastelutavat kolmeen ammatillisen kehittymisen osa-alueeseen: *ammattilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit*. Ammatillisen kasvun tavoitteena nähdään reflektioiva ammattikäytäntö jokaisella alueella, mikä korostaa samalla opettajan ammatin eettistä luonnetta. (Niemi 1995 b, 34). Jatkuvan oppimisen, metakognitiivisten taitojen, kollegiaalisen yhteistyön, eettisyyden ja yhteiskunnallisen osallistumisen teemat liittävät opettajana kasvun ns. uusprofessionaaliseen ajatteluun. (vrt. Fullan 1993; Hargreaves, A. 1992; Hargreaves, D. 1994)

1.2 Opettajan uusi ammatillisuus

Uusprofessionalismin käsitteen avulla on tehty eroa perinteiseen ammattikunta-ajatteluun kuitenkin samalla liittämällä opettajan ammatillisuuteen perinteisten professioiden eettinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. Uusprofessionaalinen lähestymistapa tematisoi *opettajan oppijaksi ja korostaa yksilön ja yhteisön, opettajan ja koulun työyhteisön kehityksen vuorovaikutteisuutta*. Opettaja kehittyy jos työyhteisö kehittyy ja työyhteisö kehittyy, jos opettajat kehittyvät. Niemen (1995 b) mukaan opettajan kasvua tulee tarkastella sekä opettajan että yhteisön ja laajemmassa mielessä koko yhteiskunnan välisenä vuorovaikutuksena. Tällöin korostuu opettajan ominaisuuksien merkitys ja tehtävä sosiaalisessa kontekstissa. Professionaalinen opettaja sitoutuu kantamaan vastuuta paitsi omasta luokastaan myös koulun, oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämistä. Opettajan työn pohjaksi ei näin riitä opetustekninen taitaminen, vaan opettajan työn eettinen luonne edellyttää huomattavasti laajempaa näkemystä ja vastuunottoa kasvatuksen alalla. Professionaalisen opettajan toimintaa

ja ajattelua luonnehtivat valmius ohjata omaa kehitystä, muutosvalmius ja tulevaisuussuuntautuneisuus. Ammatillista asernoitumista leimaavat tietoisuus omista vaikutusmahdollisuuksista ja vaikutuskeinojen yhteisöllinen etsintä. (Niemi 1995 b, 35-43)

Niemi ja Kohonen (1995) esittävät syklisen mallin opettajana kehittymisestä uuden professionaalisen ammattikäsitteen valossa. Malli esittää ne tekijät, jotka ovat nousseet esiin eri OECD -maissa, kun on arvioitu hyviin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksia. Nämä uusprofessionaalisuuden peruskäsitteet ovat *sitoutuminen, autonomia, vuorovaikutus ja aktiivinen oppiminen sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu* (Kohonen 1995, 75; Niemi & Kohonen 1995, 35-43). Opettajan ammatillisen kehittymisen elementit ovat jatkuvasa vuorovaikutuksessa keskenään ja myös riippuvaisia toisistaan. Samalla ne ovat komplementaarisia, toisiaan täydentäviä.



Kuvio 1 Uusprofessionalismin komplementaariset peruskäsitteet (Niemi 1995)

Sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta. Sitoutuminen merkitsee oman henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässään. Tähän liittyy myös opettajan itsetutkistelu ja itsearviointi. Sitoutumiseen liittyy myös riskien ja epävarmuuden kohtaamista, koska ratkaisut ovat tilannekohtaisia ja koska usko tehtävän tärkeyteen saa myös etsimään uusia innovatiivisia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi.

Yhteistyö ja vuorovaikutus. Opettajat eivät voi eristäytyä yhteiskunnasta, vaan tehtävän toteuttaminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä useiden eri yhteistyökumppanien kanssa. Uuden aktiivisen professionaalisen ammattikäsitteen valossa opettajilta edellytetään aktiivista mukanaoloa kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossa.

Autonomia merkitsee itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. Autonomia ei myöskään ole vain itsensä toteuttamista, vaan siihen kytkeytyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen

vastuu. Autonomiaan liittyy ajatus, että on olemassa erilaisia vaihtoehtoja ja näistä vaihtoehtoista voidaan valita. Opettajien tehtävä on edistää oppilaiden mahdollisuuksia autonomiaan. Samalla autonomia koskee heidän omaa ammattiaan.

Aktiivinen oppiminen. Tiedonhankinnan strategiat kuten aktiivinen tiedonhankinta, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrolli ovat keskeisiä aktiivisen oppimisen ominaisuuksia. Ne ovat myös välttämättömiä informaatioteknologisessa yhteiskunnassa, jossa oppimisympäristöjen laatu riippuu paljon oppijan omista metakognitiivisista taidoista. Aktiivinen oppiminen koskee opettajan ammatissa sekä oppilaita että opettajia. Opettaja on oppija kuten hänen oppilaansakin. (Niemi 1995)

Uusprofessionaalisen mallin teemat ja käsitteet näyttävät olevan yhteydessä useisiin yksilön ja yhteisöjen kehitystä kuvaaviin malleihin ja teoreettisiin lähtökohtiin. Kasvatuksen eettinen perusluonne, reflektiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen merkitys sekä oppijan autonomisuuden kasvu liittyvät mm. *pragmatism*in keskeisiin ideoihin yksilön ja yhteisön rinnakkaisesta kasvusta. Yksilö rakentaa omaa minäänsä ja samalla yhteisönsä toimintaa reflektiivisen toiminnan kautta. (Törmä 1996, 31-39) Yhteisötasolla koulun kehittämisen metaforana käytetty *oppiva organisaatio* vetoaa myös yksilön ja yhteisön oppimisen rinnakkaisuuteen. Oppiminen tai muutosi nähdään konstruktivisena ja sosiaalisena prosessina, jossa organisaation tekemä yhteinen tulkinta tekee informaatiosta merkityksellistä myös yksilölle. Tällöin yksilön ja ryhmän toiminta nivoutuu yhteen ja toimintakokonaisuus kehittyy yhteisöllisenä toimintana (Sahlberg 1997, 110).

Jotta toiminta kehittyisi, kognitiivisten prosessien on kytkeydyttävä osallistumiseen ja toimintaan. Oppivan organisaation käsite korostaa johdonmukaisesti tiedollisen oppimistoiminnan ja asioiden teoreettisen hallinnan merkitystä. Yksilöllä täytyy olla mahdollisuus ja oikeus muuttaa työtapoja, asenteita ja toimintaa itsensä työssä. (Their 1990, 92-94; Ruohotie 1994, 212) Myös aikuiskoulutuksen didaktiikkaan ja toiminnan teoriaan kiinnittyvä *kehittävä työntutkimus* liittyy toisiinsa yksilön ja yhteisön työtoiminnan aktiivisen kehittämisen ja toisaalta työn sitomisen yhteiskunnalliseen ja teoreettiseen viitekehykseen (Engeström 1995). Näiden painotusten kautta yhteisötason mallit lähestyvät uusprofessionaalisia autonomian, sitoutumisen, vuorovaikutuksen ja aktiivisen oppimisen ideoita. Koulun kehittyminen edellyttää yksilöllisten ja yhteisöllisten oppimisprosessien keskinäistä limittymistä.

1.3 Opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteita

Seuraavassa kuvataan suomalaisen opettajankoulutuksen piirissä käytyä koulutusta koskevaa keskustelua, opettajankoulutusta arvioivia tutkimuksia sekä koulutusta koskevia muita arviointeja ja toimintaohjelmia viimeksi kuluneen kymmenen vuoden ajalta. Tämä antaa jatkossa pohjaa Luoko-koulutusohjelman lähtökohtien tarkastelulle. Koulutusohjelmia koskevia yksittäisiä arviointeja on opettajankoulutusyksiköissä tehty melko runsaasti, ja ne antavat tietoa opiskelijoiden kokemuksista opetusjärjestelyjen sekä koulutuksen sisältöjen suhteen. Opettajankoulutuksellisen ajattelun teoreettinen analyysi ja opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arviointi jo työelämässä toimineiden opettajien kautta syventävät yhdessä kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin kanssa kuvaa opettajankoulutuksen arvioinnin moniulotteisesta kentästä ja koulutuksen käytännön haasteista.

1.3.1 Opettajan ammatin tietoperusta

Opettajankoulutuksen kehittämiseen liittyvät oleellisesti kysymykset koulutuksen teoreettisista lähtökohdista ja toisaalta koulutuksen toteuttamiseen liittyvistä rakenteellisista ja pedagogisista kysymyksistä. Koulutusta arvioitaessa on tärkeä ottaa huomioon nämä molemmat ulottuvuudet. Opettajankoulutuksen teoreettiset lähtökohdat liittyvät *näkemykseen oppimisesta, opetuksesta ja opettajan työstä, opettajan ammatillisesta kehittämisestä ja opettajankoulutuksen tehtävästä yhteiskunnassa*. (Niemi 1992, 20) Opettajankoulutuksen teoreettisten lähtökohtien selkeyttäminen on oleellinen osa koulutuksen ja erillisten koulutusohjelmien kehittämistä. Koulutuksen sisältöjen ja periaatteiden kautta erilaisten lähtökohtien voidaan olettaa välittyvän myös osaksi opettajaksi opiskelevan omaa opettajuutta. Opettajan kompleksisen työn pohjana käsitteellistäminen ja erilaisten teoreettisten viitekehysten hyödyntäminen ovat keskeinen osa kehittyvää ammatillisuutta.

Niemi (1989) analysoi opettajankoulutuksen arviointitutkimuksessaan aloittelevien opettajien ajattelua Habermasin teorian ja kriittisen pedagogiikan sekä uusprofessionaalisuuden viitekehyksessä. Tutkija selvitti, 1) miten opettajat ennakkoivat omaa ammatillista kasvuaan ja sitä, millaisia ammatilliseen kasvuun liittyviä päämääriä heillä oli, 2) kuinka opettajat kuvasivat koulun kehittämistä ja opettajan ammatin kehitystä tulevaisuudessa sekä 3) kuinka he näkivät oman roolinsa muutosprosessissa. Haastatteluaineistosta nousseet aihealueet analysoitiin vielä Habermasin esittämien tiedonintressien mukaan ja opettajien käsitykset luokiteltiin tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen tasoon. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat olivat kiinnostuneita kehittämään ammatillisia taitojaan (esim. omaksumaan uusia opetusmenetelmiä tai opiskelemaan tietokoneen käyttöä) ja persoonallisuut-

taan, ei niinkään ammatillista ajatteluaan (esim. tutkimista tai käsitteellistämistä). Opettajat eivät juuri esittäneet emansipatorisia, toiminnan muuttamiseen tai yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyviä näkökulmia. Opettajilla ei ollut myöskään selvää näkemystä opettajan ammatin tulevaisuuteen liittyvistä kehitystarpeista. Opettajat kaipasivat hyvin käytännöllistä täydennyskoulutusta. Kaikki didaktiikkaan ja aineenhallintaan liittyvät tarpeet keskittyivät tekniseen tai praktiseen tiedonintressiin. Niemi toteaa johtopäätöksensä, että opettajien pitäisi saada lisää kokemuksia siitä, kuinka he voivat muodostaa omia käsitteitä ja kuinka he itse voivat olla aktiivisia ammatillisen kehittymisensä suhteen. (Niemi 1993, 91-102)

Huolestuttavinta Niemen tutkimuksen tuloksissa saattaa kuitenkin olla se, että opettajat kuvasivat itsensä ulkopuolisiksi suhteessa tulevaisuuden kouluun ja sen kehittämiseen. Tulevaisuuden koulua koskevat näkemykset liittyivät avoimen opetuksen mahdollisuuksiin, oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen sekä opetussuunnitelmien kehittämiseen. Näiden kehityskohteiden puolesta työskenteleminen olisi ollut mahdollista kuitenkin monilta osin jo nykyisyydessä. Jonkinlainen pessimismi leimasi ajattelua, sillä esim. 15% ala-asteen opettajista epäili koulun muuttuvan mihinkään suuntaan tulevaisuudessa. Toinen piirre liittyi opettajien passiiviseen rooliin kehittämisessä. Muutokset aiheutuisivat opettajien ajattelun mukaan lähinnä ulkoisista syistä. Toisaalta koulun muuttumattomuuden syyksi mainittiin useimmiten opettajat. Heidät kuvattiin konservatiivisiksi ja kaiken uuden vastustajiksi. Opettajat siis kritisoivat omaa ammattikuntaansa. Niemi tulkitsee tätä ilmiötä niin, että opettajat haluaisivat olla aktiivisempia ja vaikuttaa koulussa, mutta *heiltä puuttuu tarvittavat välineet. Erikoisesti omaa työtä koskeva käsitteellistäminen on vierasta*. Koulun kehittämistä koskevat ideat esitetään kapeassa viitekehyksessä, ilman sidoksia sosiaaliseen, kulttuuriseen tai kasvatukselliseen kontekstiin. (Niemi 1993, 91-101)

Edellä kuvattu tutkimustulos ei ole yllättävä, sillä opettajankoulutuksen sisällä on kannettu jossain määrin huolta opettajakoulutuksen teoriapohjan kaventumisesta. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (1989) osoitettiin luokanopettajakoulutuksen kehittämistä vaativaksi tekijäksi mm. se, että yhteiskunnallisen tieto-osuuden niveltäminen koulutukseen on tuottanut suuria ongelmia. Syiksi nähtiin yleisopintojen koulutusjärjestelyt ja opetusmuodot sekä opiskelijoiden kiinnostuksen suuntautuminen muualle. (Komiteamietintö 1989, 14)

Hannu Simola (1997) osoittaa, kuinka ns. kontekstuaalisen tiedollisen aineksen osuus (nykyisin keskim. n. 4-6%) opettajankoulutuksessa on vähentynyt rinnakkain valtiollisen kouludiskurssin yksilöllistymisen myötä 1990 -luvulle tultaessa. Sen jälkeen opettajankoulutusohjelmissa on tapahtunut tässä suhteessa selvää eriytymistä. Vuoden 1995 opetussuunnitelmissa osa laitoksista korostaa entistä painokkaammin kasvatus- ja sosiaalipsykologisia sisältöjä, osa luottaa organisaatioteoreettisen ja koulukohtaisen kehittämisen kurssin tukevan entistä paremmin opettajan työn kontekstin

jäsentämistä. Osa laitoksista ei näe kontekstuaalisen aineksen lisäämistä merkityksellisenä. Simolan mukaan myös tässä suhteessa edistyksellisille laitoksille on yhteistä näkökulman tietty historiattomuus. Kouluopetuksen ja -oppimisen historiallisesti muotoutuneet institutionaaliset kehykset eivät näytä kiinnostavan suomalaista opettajankoulutusta. (Simola 1997, 30-34)

Simolan mukaan opettamisen tietoperustan tieteenalaistuminen, didaktisointuminen on merkinnyt samalla sen kaventumista, dekontekstualisoitumista. Samalla opettajan ammatillisen tietojärjestelmän ekologinen validiteetti on kyseenalaistunut. Teoreettisten opintojen, opetusharjoittelun ja koulutodellisuuden pedagogiikat elävät näin nähtynä omaa elämäänsä. Käytännön tasolla koulun muuttumattomuus sekä teorian ja käytännön sitomisen ongelmat opettajankoulutuksessa viittaavat nekin pedagogisten kehysten irrallisuuteen. Simolan analyysin mukaan 1980-luvun lopulta lähtien usko pedagogiikan voimaan näyttäisi olevan korvautumassa uskolla oppimisympäristön kaikkivoipaisuuteen. Oppimisympäristö nähdään nyt, ei historiallisesti muotoutuneena sosiaalisena ja kulttuurisena instituutiona vaan uuden reformipuheen mukaan suhteellisen helposti muokattavissa olevana emotionaalisyfysisenä työskentely-ympäristönä. (Simola 1997, 25-33)

Koulun kehittämisen ja opettajankoulutuksen tietoperustaa sekä samalla opettajan ja opettajaksi opiskelevan reflektion kohdetta koskevia kysymyksiä on lähestytty eri tavoin. Kari Kiviniemi (1991) kuvaa kansainvälisessä opettajankoulutus-kirjallisuudessa esiintyviä reflektiokäsitteitä ja niiden taustaparadigmoja. Reflektion erilaajuisia viitekehyksiä ei hänen mukaansa voi arvottaa keskenään, sillä ne sulkevat aina osan kasvatuksellisesta ilmiöstä tarkastelun ulkopuolelle. Opettajankoulutuksen järjestäjien ongelma ei näin nähtynä olisikaan se, kuinka rajata reflektion kohteita vaan kuinka tarjota useita erilaisiin konteksteihin soveltuvia näkökulmia, joiden kautta opiskelija voisi pohtia omia toimintakäytäntöitään. Opiskelijan omaa näkemystä ei myöskään saisi ohittaa tässä suhteessa. (Kiviniemi 1991, 41)

Opettajankoulutuksen teoreettisen pohjan laajentaminen ja erilaisten viitekehysten soveltaminen edellyttää ohjaajalta sekä opiskelijalta käsitteistöjen ja erilaisten kielipelien hallintaa, mikä puolestaan edellyttää yhteiskunnallisten ja filosofisten aineiden entistä painotetumpaa asemaa opettajankoulutusohjelmissa. Toinen reflektion kohdetta kysyvä aspekti on se opettajan työn kuvan muutos, joka on tapahtunut viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana. Työn määrä on kasvanut ja opettajan työstä suhteellisesti yhä pienempi osa (n. 60%) koostuu itse opettamisesta tai oppituntien pidosta (Hansen 1997, 16).

Juhani Aaltola (1991) kiinnittää huomiota opettajankoulutuksen *atomismiin*, tietoa tarjotaan runsaasti, koulutus on kiireistä ja kokonaisperspektiiviä ei juurikaan synny varsinkaan koulun ulkopuoliseen elämään ja kehityssuuntiin. Hänen mukaansa uudet opettajat tulisi motivoida entistä tietoisemmin ja laajemmin sosiaaliseen elä-

mään ja sitä koskevien ongelmien erittelyyn. Opettajankoulutukseen on raivattava tilaa yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevalle analyysille samoin kuin yhteiskunta- ja kasvatustieteen filosofialle. (Aaltola 1991, 8) Juha Hakala (1993) esittää myös Deweyn (1966) ajatuksiin viitaten, että koulu ja yhteiskunta tulee nähdä ykseytenä. Eräs keino tämän ykseyden näkemiseen on pyrkiä valjastamaan pedagogisesti sävyttynyt yhteiskunta-analyysi (kasvatuksen tutkimus) menetelmien ja tilanteiden (opetusharjoittelu ja didaktiikka) elimelliseksi osaksi. Tutkinnonuudistuksen jälkeisessä opettajankoulutuksessa tämä on hänen mukaansa usein unohdettu. Hakala muistuttaa myös kasvatustieteen laajasta luonteesta paitsi empiirisenä, myös filosofisia kysymyksiä tarkastelevana tieteenalana. (Hakala 1993, 386-387)

Opettajankoulutusteorian kehittäminen on otettu esiin mm. Oulun yliopiston opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa. Opettajankoulutusteoria ja siihen liittyvien kasvatustieteen filosofisten tekijöiden merkitys nähtiin keskeisenä opettajankoulutuksen uudistamisessa. Tämä pohja antaa kouluttajille yhdistävän tekijän koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja siksi kouluttajien samoin kuin opiskelijoiden tulisi tuntee se. (Niemi 1992, 18-19) Opettajankoulutuksen arviointitutkimuksessaan Niemi (1995) tiivistää koulutuksen kehittämisen keskeiset sisällölliset tavoitteet.

1. Koulutuksen on annettava valmiudet kohdata opettajan koko työne kuva.e
2. Opiskelijan vuorovaikutuksen taitoihin on kiinnitettävä huomiota ja laajennettava tätä aluetta siten, että se kattaa vuorovaikutuksena oppilaisiin, koko kouluyhteisöön, vanhempiin ja muuhun lähiyhteisöön sekä yhteiskuntaan laajemminkin, kuten hallintoon ja päätöksentekoon.e
3. Opettajankoulutuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota oppimiskokemusten laatuun ja ennen kaikkea luotava mahdollisuudet aktiiviselle oppimiselle. (Niemi 1995, 214)e

Opettajankoulutuksessa määritellään opettajan ammatillisen kasvun dimensiot. Samalla joudutaan ottamaan kantaa siihen, voidaanko opettajan ammatillinen kasvu tiivistää koulutuksen näkökulmasta opetustaidon hallinnan kasvuksi vai tuleeko opettajan toimintaa tarkastella tietoisesti tätä opettajankoulutuksen perinteistä kehystä laajemmassa viitekehityksessä. Keskeiseksi nousee sen hahmottelu, mikä on oleellista opettajan työssä ja toisaalta miten opettajan ammatillista kasvua tuetaan koulutus- ja työuran eri vaiheissa.

1.3.2 Opettajankoulutuksen rakenne

Opettajankoulutuksen arvioinneissa opiskelijat ja kouluttajat nostavat esiin ensisijaisesti koulutusohjelmien rakenteeseen ja opettajankoulutusteorian ja käytännön suhteeseen liittyviä näkökohtia, mutta jossain määrin myös edellä kuvattuja laajempia kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen seurantalutkimuksessa, jonka tutkimusaineisto hankittiin 80-luvun lopulla, neljännen vuosikurssin luokan-opettajaopiskelijat arvioivat omaa koulutusta melko kriittisesti. Vajaa 20% opiskelijoista oli täysin tyytyväisiä opintojensa senhetkiseen rakenteeseen. Korjauksia toivottiin erityisesti opintojen ajoitukseen ja ajankäyttöön, opintojen joustavuuteen ja erilaisten kokeilujen käyttöönottoon. Opiskelijoiden mielestä teoriaopetusta oli opintojen alussa liikaa käytännön harjoittelun kustannuksella. Teorian ja käytännön toivottiin tukevan toisiaan paremmin. Koulutuksessa opiskeltiin pääasiassa aineenhallintaa ja opetusmenetelmiin liittyviä perustaitoja. Toiset olivat tähän tyytyväisiä ja näkivät juuri nämä taidot keskeisiksi opettajan työn kannalta. Toiset kritisoivat opetuksen kapea-alaisuutta ja pinnallisuutta voimakkaasti. Olkinuoran (1991) tutkimuksessa 90 % opiskelijoista piti opiskelua luokanopettajan koulutusohjelmassa "koulumaisena" ja toivoi opiskelun mielekkyyden lisäämistä ja opetusmuotojen tarkoituksenmukaistamista. (Lerkkanen 1993, 86-94)

Oulun yliopiston opettajankoulutuksen ongelmakohtia selvitettiin 90-luvun alussa sekä kouluttajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Kouluttajat moittivat ohjelman koordinoimattomuutta ja sekavuutta, teorian ja käytännön integraation puutetta ja opiskeluprosessin laadun heikkoutta. Nämä vastaavat opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä (1989) esitettyjä opettajankoulutuksen keskeisiä ongelma-alueita. Suurimmat ongelma-alueet luokanopettajakoulutuksessa nähtiin liittyvän koulutusohjelman pirstaleisuuteen ja opintojen määrälliseen lisääntymiseen. Kasvatustieteelliset opinnot ovat opiskelijoiden mukaan jääneet irrallisiksi käytännöstä. (Komiteamietintö 1989) Niemen (1992) mukaan samat ongelmat olivat tulleet esiin koko 80-luvun, ja ne liittyivät koko opettajakoulutuksen rakenteeseen ja filosofiaan. Opiskelijoiden kannalta koulutusohjelma oli sekä pirstaleinen että jäykkä. Ohjelma oli kaikille samanlainen, eikä antanut mahdollisuuksia valinnaisuuteen tai korvaaviin opintoihin ja suorituksiin. Opiskelijoita vaivasi myös koulutuksen pinnallisuus, opintoviikkojen liiallinen työ määrä ja sisältöjen päällekkäisyys. Kouluttajat toivoivat koulutusta kehitettävän niin, että opiskelun laatu tulisi syvällisemmäksi, teoria ja käytäntö integroituisivat ja koulutuksella olisi yhteinen "suunta". Opiskelijat toivoivat enemmän vastuuta ja valinnanvapautta. Koulutukseen haluttiin lisätä opetusharjoittelua, erityisesti pitkäkestoista ja kenttäkoulussa toteutettavaa harjoittelua, sekä kouluttajien kehittämistä. (Niemi 1992,15-16)

Kouluttajien ja opiskelijoiden palaute ongelmakohtista ja kehittämiskohteista koottiin Oulussa rakenteellisiin ja organisatorisiin kehittämiskohteisiin, jotka liittyvät

mm. koulutuksen eheyttämiseen, valinnaisuuteen ja opiskelijälähtöisempään suunnitteluun, sekä pienempiin hallinto- ja koordinoituyksiköihin uudistusten toteuttamisen ja hallinnan helpottamiseksi.

1.3.3 Koulutukselliset tavoitteet ja periaatteet

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ilmaisevat koulutukselle asetettuja tavoitteita sekä koulutuksellisia periaatteita. Koulutuksen kehittämistyön laajemmissa linjauksissa on käytetty samoja työkaluja. Seuraavassa tarkastellaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmaa (1993), joka sisältää kolme keskeistä pedagogista periaatetta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmallisen työn pohjaksi. Opettajankoulutuksen tulisi luoda

- 1) entistä paremmat mahdollisuudet opiskelijoiden yksilöllisyyden, kykyjen, luovuuden, harrastusten ym. huomioon ottamiseen,
- 2) mahdollisuuksia syvälliseen pohdintaan, ongelmanratkaisun, älyllisesti ja taiteellisesti monipuoliseen ilmaisuun sekä kokonaisvaltaiseen opiskeluun sekä
- 3) tilaisuuksia ajatusten ja kokemusten esittämiseen, yhteisöllisiin kokemuksiin sekä jatkuvaan oppimiseen ja kasvuun.

Yksilöllisyyden, opiskelijälähtöisyyden, vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden sekä elinikäisen oppimisen ideat sisällytetään näiden linjausten kautta 90-luvun opettajankoulutusajatteluun. Kokonaisvaltainen opiskelu näyttää viittaavan tässä yhteydessä persoonallisuuden eri osa-alueisiin. Opettajan ajattelun kehittyminen sekä toisaalta taiteellinen ilmaisu nousevat kuitenkin muita alueita vahvemmin esiin tässä muotoilussa. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa esitellään niitä välineitä ja koulutuksellisia korostuksia, joiden avulla opettajuuteen kasvua tulisi tukea koulutuksen taholta:

- tietoisuus omasta maailmankuvasta, ihmiskuvasta, arvoista ja kasvatustavoitteista
- tiedonkäsityksen selkeyttäminen
- valinnaisuus, itsearviointi ja tavoitteiden asettaminen itseluottamuksen ja itsetuntemuksen välineinä
- itsenäisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen sekä luovuuden kehittäminen
- omakohtaiset oppimiskokemukset; ohjaamiskäytänteiden siirtovaikutus opiskelijoihin
- oppimisprosessin ymmärtämisessä auttavat oppimisen psykologia, kehityspsykologia ja sosiaalipsykologia sekä erityispedagogiikka. Yhteiskunnalliset sisällöt auttavat ymmärtämään kou-

lutuksen yhteiskunnallisia tekijöitä. Koulutuksen historia sosiologian ja filosofian näkökulmasta laajentaa käsitystä koulun todellisuudesta

- itsenäinen päätöksenteko opetusharjoittelussa auttaa kokonaisvastuun ottamista oppilaan kasvusta, motivoi ja lisää opettajuuteen sitoutumista
- opetusharjoitteluun tulee liittää entistä enemmän myös muuta koulun toimintaa kuin opettamista
- opettajankoulutusta pitää kehittää oppivaksi yhteiseksi, jossa vallitsee kollegiaalinen ja erilaisille mielipiteille turvallinen ilmapiiri. Opettajankoulutus ja opettajuus on jatkuvaa oman työn tutkimista ja ammatillista kasvua, oppivassa yhteisössä ammatti-identiteetti voimistuu, yhteistyötaidot kasvavat ja suvaitsevaisuus lisääntyy
- tieteellisyys liittyy kiinteästi tutkivaan opettajuuteen. Koulutuksen päämääränä on tutkiva opettaja, joka hallitsee eri tilanteiden analysoinnissa tarvittavat menetelmät, niiden tulkinnan sekä vaadittavat toimenpiteet muutoksen aikaansaamiseksi
- elinikäinen oppiminen ja jatkuva ammatillinen kehitys
- metakognitiivisten taitojen merkitys

Opiskeluympäristö; kouluttajat, opetussuunnitelma, opiskelutoverit, sosiaaliset tilanteet ja ilmapiiri antavat edellytykset opiskelulle. *Suotuisaan opiskeluympäristöön sisällytetään kehittämissuunnitelmassa mm.*

- mahdollisuus tiedonkäsittelytaitojen kehittämiseen
- valinnaisuus
- looginen, selkeästi hahmotettava opetussuunnitelma oman opintosuunnitelman pohjana
- riittävä ohjaus
- aktiivinen opiskelu; vastuu ja itsearviointi
- yksilöllinen eteneminen
- opetusharjoittelun ohjauksessa ohjaajan yksityiskohtainen, kannustava palaute ja syvälinen itsearviointi
- yhteisöllisyyden kokemus

Opintojen integroitumista voidaan tukea mm. sisältöjen integroinnin, sovelletun monimuoto-opetuksen ja yhteisöllisyyden kautta. Kehittämissuunnitelmassa muistutetaan myös siitä, että opettajankoulutuksen tulee olla kiinteässä yhteydessä koulun todellisuuteen. Kiinteä vuorovaikutus auttaa yhteisten päämäärien sisäistämistä. Opettajankoulutuksen tulee luoda yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan.

Vaihtoehtoiset opintomahdollisuudet voivat liittyä suunnitelman mukaan paitsi sisältöihin, myös opetusharjoitteluun. Koska opettajiksi opiskelevat ovat eri kehitysvaiheessa ja suuntautuvat erilaisiin kasvattajan ammatteihin, opetusharjoittelun määrä, muoto, toteutuspaikka ja -aika voivat olla erilaiset. Tasa-arvo opetusharjoittelussa toteutuu, kun jokainen saa tarpeensa mukaan harjoitusta. Vaihtoehtoisuus pitää sisällään myös erilaisten suoritusten hyväksymisen koulutuksen osaksi.

Koulutuksen arviointi koskee opetussuunnitelmaa, opettajankouluttajia sekä opiskelijoiden ja oppilaiden kehitystä. Opiskelijat ovat keskeisiä koulutuksen arvioijia. He arvioivat koulutusta pääasiassa opiskelun aikana, mutta sitä tulisi pyrkiä arvioimaan myös tutkimalla valmistuneiden opettajien käsityksiä koulutuksen vaikuttavuudesta. (Kehittämissuunnitelma 1993, 31-47)

1.3.4 Opettajankoulutuksen kansallisen ja kansainvälisen arvioinnin tuloksia

Keväällä 1993 opetusministeriö asetti toimikunnan arvioimaan kasvatustieteiden tilaa. Sen tehtävänä oli arvioinnin lisäksi tehdä ehdotuksia kasvatustieteellisen alan opintojen ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Toimikunta otti lähtökohdakseen aktiivisen oppimisen ja opettajan ammatin eettisen luonteen. Se korosti myös arviointiprosessin loppuyhteenvedossa, että opetussuunnitelman uudistamisen tulee pohjautua filosofialle, joka näkee oppijan itseohjautuvana, vastuullisena persoonana ja opettajat ja koulut keskeisessä roolissa yhteiskunnassa ja maailmassa. Opettajankoulutus ei voi näin nähtynä keskittyä vain luokahuoneessa sovellettavien taitojen tuottamiseen. (Niemi & Kohonen 1995, 90) Opettajankoulutuksen lähtökohdaksi osoitettiin näin opettajan uusprofessionaaliset lähtökohdat.

Vuonna 1994 Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunnassa vierailut kansainvälinen arviointiryhmä korosti *opiskelijoiden aktiivisen opiskelun ja vastuunoton merkitystä*. Opettajan tulee suunnitella ja organisoida luokkatyöskentelyä tavoitteellisesti ja itseohjautuvasti yhteistyössä oppijoiden kanssa. Jotta tähän päästään *opettajankoulutuksen tulee antaa opiskelijoille mahdollisuuksia ottaa yhä enemmän vastuuta omasta opiskelustaan yhteistoiminnallisissa opiskeluympäristöissä*. Juuri tällä alueella suomalaisen opettajankoulutuksen seminaariperinne ja koululaitoksen keskusjohtoisuus ovat tukeneet opettajan epäitsenäistä roolia. Yhä edelleen opettaja nähdään ulkopuolisten asiantuntijoiden tuottaman teorian soveltajana, oppimateriaalin käyttäjänä ja opetussuunnitelmien toteuttajana. (Hämäläinen & Buchberger & Kohonen & Niemi 1996, 74-75)

Monet kansainvälisen arviointiryhmän huomiot olivat rinnakkaisia suomalaisten opettajankoulutusarvioiden kanssa ja antoivat näin tukea kansallisille huomioille ja pitkäaikaisille kehittämishaasteille (Niemi & Kohonen 1995, 83-95). Arviointiprosessin keskeiset tulokset hahmottavat suomalaisen opettajankoulutuksen

vahvuuksia ja kehittämistarpeita. Opettajankoulutukseen riittää Suomessa runsaasti korkeatasoisia hakijoita ja opiskelijat sitoutuvat opiskeluunsa hyvin; keskeyttämisprosentti on pieni ja keskimääräinen valmistumisaika suhteellisen lyhyt. Tilastolliset indikaattorit osoittavat opettajankoulutuksen tehokkuuden tässä mielessä hyväksi. Edellä jo esiin tulleet opettajankoulutuksen heikkoudet nousevat toisaalta jälleen esiin; luokanopettajakoulutuksessa perusopinnot koetaan pinnallisiksi ja pirstaleisiksi sekä teorian ja käytännön yhdistäminen vaikeaksi. Syventävien opintojen ja opetusharjoittelun todetaan tukevan opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua kuitenkin kohtalaisen hyvin. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia tulisi kehittää niin, että ne rohkaisisivat

- aktiivista ja itseenäistä opiskelua,
- tarkastelemaan opetuskäytänteitä suhteessa uusiin opettamista, oppimista ja opettajan ammatillista kasvua koskeviin teorioihin,
- integroimaan paremmin käytännön ja teorian sekä
- integroimaan paremmin oppimista ja opettamista koskevan perustutkimuksen sekä soveltavan tutkimuksen ja tiedon. (Niemi & Kohonen 1995, 89)

1.3.5 Opettajankoulutuksen haasteet

Edellä esitetyissä kannanotoissa, arvioinneissa ja tutkimuksissa nousi esiin useita yhteisiä teemoja opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoiksi. Monet niistä ovat liitettävissä myös opettajan uuden ammatillisuuden määrittelyyn. Tiivistäen näitä ovat

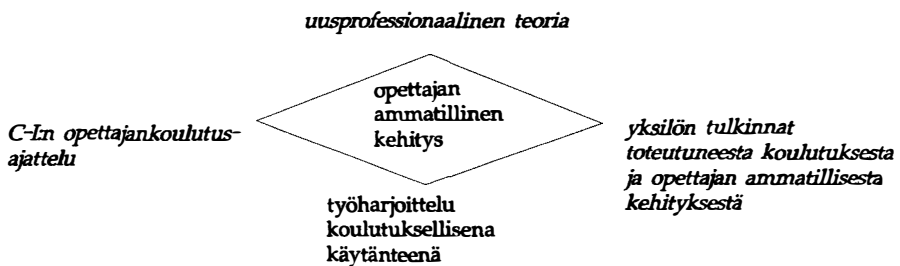
- opettajankoulutuksen **opetussuunnitelmallisen ajattelun selkeyttäminen**,
- jatkuvan ammatillisen kehittymisen tukeminen, **elinikäinen oppiminen**,
- **aktiivisen oppimisen ajatus**; opiskelijaa tuetaan ottamaan entistä enemmän vastuuta omasta kehittämisestään,
- **teorian ja käytännön entistä tehokkaampi integrointi**; opettaja tutkijana,
- opettajankoulutuksen **laaja viitekehys**; opettaja ja koulu yhteiskunnallisina vaikuttajina,
- opetusharjoittelussa **opettajan toimenkuvan laaja-alaisuus**,
- **yksilöllisen opiskelun** ja valinnaisuuden korostaminen,
- **yhteistoiminnallisuus** sekä
- **itsearviointi ja reflektio** ammatillisen kehittymisen ja opettajankoulutuksen kehittämisen tukena.

2 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa kuvataan ja arvioidaan Luoko-opettajankoulutusohjelmaa ja erikoisesti sen yhteydessä toteutettua työharjoittelua kirjallisten opetussuunnitelmien sekä koulutuksen edustajien ja opiskelijoiden näkökulmasta. Koulutusohjelmaa tarkastellaan yhteydessä Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutusajatteluun ja toisaalta uusprofessionaaliseen näkemykseen opettajan ammatillisesta kehityksestä. Tutkimuksen kautta hahmotellaan näin sekä koulutuksen ideatasoa että yksilöiden tulkintoja sen käytännön toteutukseen liittyneistä piirteistä.

Tutkimuksen kautta etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten Luoko-koulutusohjelman teoreettiset lähtökohdat ja Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen koulutukselliset periaatteet suhteutuvat opettajankoulutuksen keskeisiin kehittämishaasteisiin ja uusprofessionaalisiin lähtökohtiin?
2. Miten Luoko-koulutusohjelman yhteydessä toteutetun työharjoittelun teoreettiset lähtökohdat ja käytännön toteutus kohtasivat ja mitkä tekijät nousivat keskeiseksi koulutuksellisen teorian ja käytännön sitomisen kannalta?
3. Mitä merkityksiä Luoko-koulutusohjelmassa opiskelleet antavat opettajan ammatilliselle kehitykselle ja millaisena he näkevät työharjoittelun merkityksen tämän kehityksen tukijana opiskelun aikana ja sen jälkeen?



Kuvio 2. Tutkimusasetelma

Tutkimuksen arvolähtökohdat ovat pluralistiset. Arvioinnilla, myös opettajan-koulutuksen arvioinnilla, on oma yleisönsä, asianosaisensa. Näillä tarkoitetaan aloitteellisia toimijoita, joita voivat olla koulutusohjelman kehittäjät, rahoittajat, toimeenpanijat ja opiskelijat. Arvioijan tuottama todellisuus ei ole kaikkien jakama yhteinen todellisuus ja totuus. Arviointi nostaa esiin erilaisia oikeutettuja vaatimuksia ja tiedostamisen kohteita. Arviointitutkimuksen tarkoitus ei ole niinkään tuottaa yhtä, oikeaa totuutta tai kuvaa toiminnasta, vaan antaa palautetta asianosaisille ja yleisölle sekä avartaa sen näkökulmaa. Näin nähtynä arviointi lähestyy kasvatuksellista toimintaa. Termit 'responsiivinen evaluaatio' tai 'demokratintinen arviointi' viittaavat ympäristöön suhteutuvaan, toiminnan kontekstin ja asianosaisten erilaiset merkityksenannot ja mahdollisesti ristiriitaiset intressit huomioonottavaan paradigmaan. (Raivola 1996, 36; Syrjälä 1996, 37) Demokratintinen arviointi antaa tilaa erilaisille näkökulmille ja tulkinnoille sekä niiden väliselle neuvottelulle. Se edistää tiedon saatavuutta ja yksilön oikeutta tietää sekä ilmaista vapaasti omia näkemyksiään. (Syrjälä 1996, 38)

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ovat tulkinnalliset. Tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden tekemät, aikaan ja paikkaan sidoksissa olevat sosiaaliset merkityksenannot. Tutkimuksen empiirinen osuus perustuu laadulliseen aineistoon ja analyysiin; kouluttajien haastatteluihin (N=5), ja Luoko-koulutusohjelman läpikäyneille suunnattuun avoimeen kyselyyn keväällä 1997 (N=34, vastanneita 24), sekä opiskelijoiden aikaisemmin työharjoittelun yhteydessä kirjoittamiin suunnitelmiin, harjoittelukertomuksiin ja arviointeihin. Haastateltujen kouluttajien, suunnittelijoiden ja lehtoreiden haastatteluaineistoon viitataan tutkimusraportin tekstissä lyhenteellä K/no, luokolaisten teksteihin ja kyselylomakevastauksiin pelkällä aineistonumerolla.

Aluksi Luoko-koulutusohjelman yhteydessä toteutettua työharjoittelua tarkastellaan suhteessa opetussuunnitelmaan, koulutukselliseen ajatteluun ja näiden kehittymiseen Chydenius-Instituutissa. Tämä antaa mahdollisuuden peilata koulutuksen pitkän aikavälin linjauksia opettajankoulutuskirjallisuuden esittämään uuteen opettajankoulutusajatteluun ja koulutuksen ajankohtaisiin haasteisiin.

3 Koulutuksellinen ajattelu

3.1 Opetusharjoittelumuotojen kehittäminen Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksessa

Seuraavassa kuvataan Chydenius-Instituutissa toteutettuja erilaisia opetusharjoittelumuotoja ja niihin liittyvää koulutuksellista ajattelua erityisesti työharjoittelumuotoisen opetusharjoittelun kehittämisen näkökulmasta. Luoko-koulutusohjelmassa toteutetulla työharjoittelulla oli juurensa ja lähtökohtansa siinä opetus-suunnitelmallisessa työssä, jota oli tehty luokanopettajien poikkeuskoulutuksen alusta lähtien. Työharjoittelun idea ja siihen liittyvä ohjausjärjestelmä muotoutuivat aikaisempien opetusharjoittelukokemusten pohjalta. Erityisesti ns. omaluokkaharjoittelusta saadut kokemukset antoivat vahvan pohjan työharjoittelun suunnittelulle. Toisaalta työharjoittelu sai koulutuksellisen ajattelun tasolla uusia painotuksia, kun se sidottiin Luoko-koulutusohjelmaan. Uuden koulutusohjelman rakenne ja keskeiset ideat liittyivät juuri opettajan työn ja opiskelun suhteeseen, niiden vuorotteluun ja osittaiseen yhdistämiseen.

Opetusharjoittelun ajatuksellista ja käytännöllistä toteutusta pyritään tarkastelemaan suhteessa toisiinsa. Teorian ja toiminnan vuorottelu muodostaa kehitystoiminnalle tyypillisiä syklejä ja verkkoja, joissa teoreettinen ajattelu ja käytännön toiminta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Koulutuksen kokeiluluontoisuuden ja pienen yksikön joustavuuden antamat mahdollisuudet tiedostettiin ja niitä pyrittiin hyödyntämään.

Kokkolan malli on eräs osoitus siitä, että poikkeuskoulutus on erinomainen kohde tulevaisuuden opetus- ja opiskelumuotojen kokeilulle. Koulutus on riittävän joustavaa ja opiskelijat osaavat antaa palautetta opiskelusta opettajan todellisen työn kannalta. Kokeilussa tehdyt virheet voidaan korjata jo vuoden kuluttua eikä niiden vaikutus ole niin pitkäaikainen kuin tavallisen koulutuksen hitaasti kehittyvässä opetussuunnitelmassa. (Suortamo 1990, 115)

Edellä kuvatusta kehittämistoiminnan luonteesta johtuen kehittämisprosessia on luontevinta kuvata tässä tutkimuksessa, ei rationaalisen suunnittelun näkökulmasta suunnitelma-toteutus-arviointi-skeemana, vaan käytännön toiminnasta läh-

teväenä toiminnan, arvioinnin ja ajattelun kehittymisen prosessina, syklinä tai polkuna. Tausta-ajattelu liittyy toiminnan teorian ja pragmatismien antamiin lähtökohtiin, joissa ajattelun ja työn kehittäminen tapahtuu itse toiminnassa. Tämä sopii hyvin paitsi työharjoittelun suunnittelun ja organisoimisen tarkasteluun myös itse työharjoittelun teoreettiseksi rakennuspuuksi. Edellä kuvattu ajattelutapa näkyy myös tämän luvun rakenteessa, jossa toiminnan kuvaus edeltää varsinaista koulutuksellisen ajattelun jäsentelyä. Seuraavassa hahmotellaan ensin opetusharjoittelumuotojen ja sitten niihin liittyvän laajemman koulutuksellisen ajattelun kehittymistä Chydenius-Instituutissa. Esiin nostetaan erikoisesti Luokon työharjoittelua edeltäneet ja sen muotoutumista suunnanneet opetusharjoittelumuodot.

Luokanopettajakoulutuksen ideatason kehitystä tarkastellaan tässä luvussa pääasiassa koulutusohjelmien opetussuunnitelmien (OPS 1988-1993), opettajakoulutuksen kirjallisten dokumenttien (mm. opetusharjoittelun ohjauskunnan pöytäkirjojen ja muistioiden, opiskelijavalintatietojen ja harjoittelutiedotteiden) sekä poikkeuskoulutukseen liittyneen koulutuksen tavoitteita ja muotoja kuvaavan kehittämiskirjallisuuden, pääasiassa opettajakoulutuksen edustajien erilaisissa julkaisusarjoissa ilmestyneiden artikkeleiden kautta. Tutkija on lisäksi haastatellut koulutusohjelman suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneita henkilöitä.

3.1.1 Työharjoittelu ja opintoharjoittelu

Ensimmäisen luokanopettajien poikkeuskoulutusohjelman (1988-1990) opetusharjoittelu (20 ov) jakautui työ- (6 ov), perus- (4 ov), kenttä- (2 ov) ja päättöharjoitteluun (8 ov). Perus- ja päättöharjoittelu toteutettiin Torkinmäen ala-asteella Kokkolassa. Kenttäharjoittelu, joka oli yhdysluokkaharjoittelua, voitiin suorittaa vaikka opiskelijan kotipaikkakunnalla. Normaalikoulutukseen nähden uutena harjoittelumuotona ja samalla toiminnallisella tasolla opetussuunnitelmallisena linjauksena oli ns. työharjoittelu. Opiskelijat vastasivat pareittain joko syys- tai kevätlukukauden ajan virkavastuulla tietyn luokan opettamisesta Kokkolassa, Pietarsaareissa tai Kälviällä. Harjoittelumuodossa nähtiin yhdistyvän sekä koulutuksellisia että opintososiaalisia etuja. Työharjoittelun toivottiin edistävän samanaikaisopetusta ja yhteissuunnittelua. Samalla harjoitteluluokan nähtiin tarjoavan selkeän kohteen etätehtävien tekemiselle. Opiskelijoiden yhteistyön toteutumisesta luokan sisällä saatiinkin myönteistä palautetta. Harjoittelu pystyttiin joiltain osin sitomaan myös kasvatustieteen syventäviin opintoihin. Useat opiskelijat hankkivat pro gradu -työnsä empiirisen aineiston työharjoitteluluokassaan. (Suortamo 1990, 112-113)

Työharjoittelukokeilun ohjausajattelussa luotettiin parityöskentelyn tukeen, kouluttajien vähyyden vuoksi varsinaista harjoitteluoehjausta ei opiskelijoille voitu järjestää. Tämän aiheuttamat puutteet ilmenivät opiskelijoilta saadusta palautteesta.

Opiskelijat toimivat pareittain ja heillä oli näin mahdollisuus saada tukea toisiltaan, mutta sen lisäksi he olisivat halunneet enemmän kouluttajien palautetta ja ohjausta. Opiskeluun liittyvää työmäärää pidettiin myös kohtuuttomana. Koulupäivän jälkeen opiskelijoilla saattoi olla kontaktiopetusta Kokkolassa, minkä lisäksi etätehtävät ja koulutyön suunnittelu vaativat oman panoksensa. Opiskelijat kokivat ongelmallisena myös etätehtävien suorittamisen. Kaikkien opetettavien aineiden etätehtäviä ei ollut mahdollista toteuttaa alkuopetusluokissa, joita suuri osa harjoitteluluokista kuitenkin oli. Työharjoittelun suorittaminen eri aikoina, syksyllä tai keväällä, tuotti ongelmia opetuksen järjestämiselle. (Suortamo 1990, 112-113) Ilmerneet ongelmat voidaan nähdä koulutusohjelman alkuvaiheen vaikeuksina, ainakin osittain väistämättöminä välivaiheina ajattelun ja toiminnan kehittämisessä.

Opetusharjoittelukokonaisuuden yleisrakenne säilyi opettajien poikkeuskoulutuksessa jatkossa pääpiirtein samanlaisena koko poikkeuskoulutuksen ajan. Ainoastaan työharjoittelun osuus muuttui ensimmäisen poikkeuskoulutusvuoden jälkeen. Ensimmäisen vuoden ongelmat työharjoittelun toteutuksessa aiheuttivat sen, että radikaalista ratkaisusta, työssä opiskelusta, palattiin ohjatumpaan opetusharjoittelumuotoon. Työharjoittelumuotoisen opetusharjoittelun kehittämisestä siis luovuttiin toistaiseksi. Toisena vuonna (1989) työharjoittelu muutettiin kunnallisen peruskoulun nimikkoluokassa suoritettavaksi ns. opintoharjoitteluksi. Luokan oma opettaja toimi kolmen hengen opiskelijaryhmien ohjaajana.

Opintoharjoittelu perustui opetettavien aineiden perusopintojen ja käytännön toiminnan integrointiin. Opetusharjoitteluun liittyviä opintotehtäviä suoritettiin, kuten itse opintoharjoitteluakin, yhteistoiminnallisesti pienryhmässä, joten käytännön toiminnassa korostui myös vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksien kehittäminen (OPS 1989-1991). Harjoittelulle asetettujen tavoitteiden arvioitiin toteutuneen opintoharjoittelun osalta edellisen vuoden työharjoittelua paremmin. Kehittämistarpeet liittyivät ensisijassa ohjausjärjestelmän jäsentymiseen ja eri tahojen yhteistyöhön. Luokanopettajien tehtäväkuva ja asema opintoharjoittelun ohjausjärjestelmässä ei ollut vielä riittävän selkiytynyt, minkä nähtiin aiheuttaneen jonkin verran epävarmuutta harjoittelun läpiviemisessä. Kouluttajien ja ohjaavien luokanopettajien välisen yhteistyön koettiin jossain määrin kangertelevan. Koulutuksen järjestäjien näkökulmasta kokemus osoitti, että kouluttajien koulutus on edellytys opetusharjoittelun onnistumiselle. (Suortamo 1990, 114)

3.1.2 Omaluokkaharjoittelu

Poikkeuskoulutuksen aikana 1991-1994 kehiteltiin uudelleen työharjoittelumalliin pohjautuvaa opetusharjoittelua ns. omaluokkaharjoittelun puitteissa. Kari Kiviniemi (1995) kuvaa toimintatutkimuksen muodossa ensimmäistä omaluokka-

harjoittelua, joka tutkijan mukaan sai virikkeensä opiskelijoiden päättöharjoittelua ja lähinnä sen keinotekoisesta luonnetta kohtaan osoittamasta kritiikistä sekä toisaalta koulutuksen lehtoreiden valmiudesta uusimuotoisen harjoittelun kokeiluun ja erikoisesti yhdysluokkaharjoittelun tehostamiseen (Kiviniemi 1995, 22-25). Ensimmäisen työharjoittelun kokemukset ja käynnissä ollut opetusharjoittelun kehittämistyö antoivat entistä paremman pohjan omassa luokassa suoritettavan opetusharjoittelun toteuttamiselle.

Omaluokkaharjoittelun ohjausjärjestelmä säilyi perusteiltaan samanlaisena kuin entisessä päättöharjoittelussa. Päättöharjoitteluun liitettyä opetustaidon arviointia oli ennakoitu niin, että säädösten mukaista opetustaidon arviointia oli tehty jo edellisenä keväänä suoritettussa päättöharjoittelussa. Koulutuksen lehtoreiden ohjaus säilyi siis periaatteessa samanmuotoisena kuin syventävässä harjoittelussa. Ohjaukset hoidettiin tilanteesta riippuen puhelimitse tai henkilökohtaisten tapaamisten puitteissa, lisäksi ryhmäohjaukset pidettiin kontaktiohjauksena Kokkolassa. Lehtori ohjasi suunnittelua ja kävi seuraamassa vähintään kolme tuntia opetusta opiskelijan luokassa. Opiskelijoiden tueksi kentälle edellytettiin kuitenkin paikallinen luokanopettajatutor, joiden hankkiminen jäi opiskelijoiden vastuulle. (Kiviniemi 1995, 28-29) Kiviniemen toimintatutkimuksessa esiin nostamia seikkoja (mm. ohjauksen määrän lisääminen, yhteistoiminnallisten opiskelumuotojen kehittäminen) otettiin ohjauskunnan mukaan huomioon harjoittelun kehittämisessä ja erikoisesti Luokon työharjoittelussa (O 21.11. 1994),s

3.1.3 Luokon työharjoittelu

Syksyllä 1992 Chydenius-Instituutissa käynnistettiin luokanopettajien poikkeuskoulutusohjelman rinnalla ylioppilaspohjainen Luoko-kokeilukoulutusohjelma. Kolmannen opintovuotensa aikana suurin osa näistä opiskelijoista toimi ainakin syyslukukauden virkavastuulla luokanopettajina ja suoritti samanaikaisesti opetusharjoittelua. Työharjoittelua tarjottiin opiskelijoille vaihtoehtoisena harjoittelumuotona toisen opettajan luokassa tapahtuvan opetusharjoittelun rinnalla. Työharjoittelumahdollisuutta käytti valtaosa Luoko-kurssien opiskelijoista (vuonna 1994 kolmetoista opiskelijaa ja vuonna 1995 yksitoista opiskelijaa).

Aikaisempien harjoittelukokemusten perusteella Luokon työharjoittelun ohjausmuotoja oli kehitetty opiskelijaa paremmin tukeviksi. Työharjoittelukokonaisuus (10 ov) koostui useasta osasta: orientaatiojaksosta keväällä (2 ov), varsinaisesta työharjoittelusta syksyllä (6 ov) ja tammi-helmikuulle sijoittuneesta kooste- ja arviointijaksosta (2 ov). Syksyllä alkavaa harjoittelua pohjustettiin jo edellisenä keväänä ns. orientaatiojakson aikana. Opiskelijoita ohjaavan lehtori johdolla keskityttiin tuoloin mm. oman oppimisenäkemyksen ja käytännön reflektointiin sekä tulevan koulun ja sen opetussuunnitelman ja arvopohjan analysointiin.

Orientaatiojakson sisällöt koostuvat 20 kontaktiopetustunnin lisäksi oman opetuksen kuvauksesta ja opetussuunnitelmaan liittyvästä kirjallisuustehtävästä. Ryhmät suunnittelevat ja videoivat yhden oppitunnin, ja nauhoituksen pohjalta käytiin ohjattu ryhmäkeskustelu. Opiskelija kirjoitti myös kuvauksen omasta opetuksestaan ja siihen liittyen oppimisenäkemyksestään. Tehtävänä oli analysoida omaa opetusta ja verrata sitä erilaisiin oppimisenäkemyksiin sekä itsereflektion avulla pyrkiä havaitsemaan omat kehitystarpeet. Kirjallisuustehtävän puitteissa tutustuttiin Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin sekä Hunterin ja Schreirerin (1992) teokseen *Elävä opetussuunnitelma*. Opiskelija joutui pohtimaan, mitä tarkoittaa elävä opetussuunnitelma, miten opettaja voi sitä käytännössä toteuttaa ja miten uusissa opetussuunnitelman perusteissa tämä näkökulma on huomioitu. Opiskelija tutustui lisäksi tulevan koulunsa arvoperustaan (jos tuleva koulu oli jo selvillä) ja pohtimaan kodin ja koulun kasvatustavastuuta.

(Työharjoittelutiedote, kevät 1994)

Varsinainen työharjoittelu sisälsi syksyn aikana kaksi kolmen viikon jaksoa, joihin liittyi koulutuksen lehtoreiden suorittamaa opetuksen seuraamista (n. 6-8 h), seminaarit kerran kuukaudessa viikonloppuisin sekä kokoontumiset pienryhminä maakunnissa. Lisäksi harjoittelijoilla edellytettiin olevan paikalliset luokanopettaja-tutorit ohjauksellisenä tukena. Työharjoittelun sisällöt määriteltiin työharjoittelusuunnitelmassa seuraavasti:

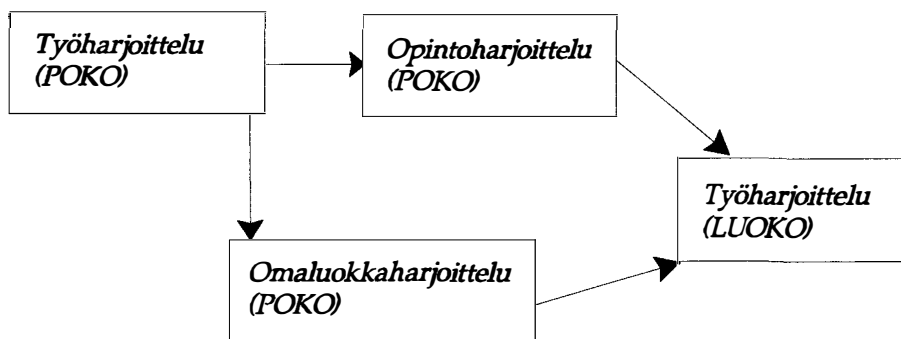
Opiskelija

- valmistautuu työmuotoihin ja tehtäviin,
- työskentelee vastuullisena luokanopettajana yhden lukukauden,
- vastaa opettajan kaikista tehtävistä (suunnittelee, toteuttaa, arvioi),
- kehittää omaa persoonallista opetustyyliään,
- osallistuu pienryhmätyöskentelyyn ja yhteisiin opintoihin,
- suorittaa annetut opintotehtävät sekä
- tekee koosteen ja kokonaisarvion harjoittelusta.

Ohjauksen, seminaarien ja pienryhmätyöskentelyn lisäksi työharjoitteluun sisällytettiin erilaisia opettajan työhön ja omaan kouluun ja luokkaan liittyviä kirjallisia oppimistehtäviä:

- perusorientaatio: kuvaus työympäristöstä, työstä
- suunnitelmat: lukukausi-, jakso- (2 kpl) ja päiväsuunnitelmat
- oppimistehtävät: oppikirja/OPS -analyysi, laajennettu tuntisuunnitelma (+videointi)
- seminaareihin liittyvät tehtävät
- harjoittelupäiväkirja
- arviointivaiheeseen liittyvät tehtävät

Luokan työharjoittelussa voidaan nähdä aineksia kaikista aikaisemmin esitellyistä harjoittelumuodoista. Erityisesti poikkeuskoulutuksen työharjoittelu, mutta myös omaluokkaharjoittelusta saadut kokemukset osoittivat ohjauksellisen tuen merkityksen harjoittelijan kannalta. Luokan työharjoittelussa koulutuksen lehtoreitten seuraamien tuntien määrää lisättiin kolmesta ainakin kuuteen. Tämän lisäksi pedagogiset seminaarit ja ryhmäkokootumiset lisäsivät vuorovaikutuksen ja koulutuksellisen tuen mahdollisuutta. Opintoharjoittelun tapaan työharjoitteluun liitettiin harjoittelijan omaa työtä; suunnittelua, arviointia, koulua ja luokkaa koskevia opinto- tehtäviä. Erilaisten harjoittelumuotojen toteutuksesta saadut kokemukset hyödynnettiin uudessa työharjoittelussa, ja samalla kehiteltiin ja kokeiltiin aikaisempaan nähden tehostettuja ohjausmuotoja.



Kuvio 3. Luoko -koulutusohjelman työharjoittelun muotoutuminen aikaisempien opetus- harjoittelumuotojen pohjalta

3.2 Opetussuunnitelmallinen ajattelu

Ensimmäinen luokanopettajakoulutusohjelma aloitettiin Kokkolassa syksyllä 1988. Jo tuolloin alkavan koulutuksen tavoitteeksi nimettiin mm. luokanopettaja- koulutuksen sisältöjen ja menetelmien kehittäminen. (OPP 92, 2) Koulutukselle laadittiin ”normaalin koulutuksen opetussuunnitelmaan pohjautuva täysin oma opetussuunnitelma” (Suortamo 1990, 108). Tämä opetussuunnitelmallisen peruslähtökohdan muotoilu kuvanee normaalikoulutuksen ja uuden opettajankoulutusmuodon jännitteistä suhdetta koulutusratkaisun alkuaikoina. Toisaalta se voidaan tulkita suhteessa uuden koulutusohjelmamuodon kehittämisen ja kokeiluluontoisuuteen myös tietyllä tapaa avoimeksi lähtökohdaksi, työn tietoiseksi alkupisteeksi, josta käsin tarkastellaan edessä avautuvia mahdollisuuksia. Opetussuunnitelmaratkaisua, oman erillisen opetussuunnitelman kehittämistä perusteltiin aikuisopiskelijoiden lähtökohdilla sekä koulutuksen kokeiluluontoisuudella. Keskeiseksi toteutusmuodoksi

valittiin aluksi monimuoto-opiskelu ja siihen liittyen opiskelijan omatoimisuus, itseenäisyys ja itseohjautuvuus (Suortamo 1990, 109).

3.2.1 Poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelmalliset lähtökohdat

Poikkeuskoulutuksen ensimmäisten vuosien (1988-1990) opetussuunnitelmien yleiset osat kuvaavat ennen kaikkea poikkeuskoulutuksen tarkoitusta ja organisointia. Opetussuunnitelmissa korostuvat koulutusohjelman rakenne, puitteet ja sisällöt. Koulutuksen tavoitteet kuvataan opetussuunnitelmassa tiiviisti:

- 1.t Luokanopettajatehtävissä epäpätevänä toimivien pätevyttämisen.t
- 2.t Luokanopettajapulan vähentäminen.t
- 3.t Luokanopettajakoulutuksen menetelmien ja sisältöjen kehittäminen
(OPS 1988,1)

Koulutusohjelman päätavoitteissa ei mainita pätevyttämisen lisäksi suoraan yhtään yksityistä opiskelijaa ja hänen kehitystään koskevaa sisällöllistä tavoitetta. Koulutusratkaisun yhteiskunnalliset perusteet ja lähtökohdat korostuvat näin tavoitemuotoiluissa. Kolmas tavoite, luokanopettajakoulutuksen menetelmien ja sisältöjen kehittäminen, oli opettajankoulutuksen tulevaisuutta ajatellen merkittävä koulutuksellinen linjaus, jota perusteltiin valittujen opiskelijoiden poikkeuksellisilla lähtökohdilla (Kynäslahti, Lauriala, Suortamo 1995). Chydenius-Instituutilla ei ollut perinteisten opettajankoulutuspaikkakuntien lailla valmiita puitteita, henkilöstöä, tiloja tai opetusharjoittelua varten tarvittavia rakenteita, vaan ne jouduttiin luomaan alusta pitäen (vrt. Falck & Suortamo 1995, 16). Tämä tekee ymmärrettäväksi sen, että alkuvuosina oli välttämätöntä keskittyä ennen kaikkea koulutuksen organisatorisiin kysymyksiin. Jo ensimmäisessä opetussuunnitelmassa todetaan kuitenkin opetussuunnitelman prosessinomaisuus ja toisaalta tietoinen kehittämisyritys.

...tavoitteet ja suuntaviivat edellyttävät koulutukselta jatkuvaa kehittämistä ja kokeilua. Suunnitelmaa on kehitettävä jatkuvasti saatavien kokemusten pohjalta. Tavoitteena onkin löytää opettajankoulutuksen toteutukselle uusia linjoja niin, että niitä voitaisiin soveltaa myös tavalliseen luokanopettajakoulutukseen. (OPS 1988, 2)

Luokanopettajakoulutuksen ihmis- ja oppimiskäsitys liitetään opetussuunnitelman lyhyessä luonnehdinnassa yhteen.

Poikkeuskoulutuksen opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden lähtötaso. Mahdollisuuksien mukaan on pyrittävä irti perinteisistä opetustavoista aikuisopetukselle tyypillisten opinto-muotojen (mm. monimuoto-opetus) suuntaan. Opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä ja ideointia tulee hyödyntää mahdollisimman paljon. Ope-

tuksen sisällöt tulee laatia sellaisiksi, että ne tukevat ja hyödyntävät opiskelijoiden aiempia tietoja, taitoja ja kokemuksia opettamisesta ja opetustyöstä.

Opiskelu kokonaisuudessaan tulisi saada hyvin motivoivaksi ja opiskelijan kasvattajapersoonaa monipuolisesti kehittäväksi. Tähän pyrittäessä päästää parhaisiin tuloksiin, kun koulutus kaikilta osin nivotaan riittävän läheisesti opettajan käytännön työhön (työharjoittelu ja opetusharjoittelu) sekä oppimisen ja opettamisen ongelmien ratkaisemiseen.

Työharjoittelulla tarkoitetaan koulutuksen taholta ohjattua ala-asteen viranhoidtoa, joka tapahtuu pareittain koulutuksen määräämissä työharjoittelupaikoissa Kokkolassa tai sen lähikunnissa. Työharjoittelu toteutetaan pareittain ja opettavien aineiden perusopinnot nivotaan siihen kiinteästi suunnittelu- ja toteutustehtävien muodossa. (OPS 1988, 2)

Opetussuunnitelman näkemys opiskelijasta korostaa aikuisopiskelijan normaali-koulutuksen opiskelijasta poikkeavaa lähtötasoa, opettajakokemusta ja itsenäisyyttä. Tällaisen opiskelijan motivointiin kiinnitetään erityistä huomiota valitsemalla sopivia opiskelumuotoja ja ennen kaikkea sitomalla käytännön työ ja opiskelu kiinteästi toisiinsa. Työharjoittelu nousee tältä pohjalta korostetusti esille aikuisopiskelijalle sopivana opiskelumuotona. Toinen opetusmuotoja koskeva maininta opetussuunnitelmassa liittyy monimuoto-opetukseen. Uuden luokanopettajakoulutusohjelman kouluttajat kouluttautuivat itse opiskelun monimuotoistamiseen ensimmäisen kerran keväällä 1989 (Suortamo 1990, 111).

Opetussuunnitelmassa todetaan, että opiskelu kokonaisuudessaan tulisi saada hyvin motivoivaksi ja *opiskelijan kasvattajapersoonaa monipuolisesti kehittäväksi*. (OPS 1989, 2) Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan tarkenneta tätä yleisluonteista yksilötason tavoitetta. Ensimmäinen luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelma keskittyy koulutuksen ulkoisiin ehtoihin ja muotoihin. Koulutusohjelman teoreettisten näkemysten ja arvolähtökohtien eksplikointi puuttuu vielä. Koulutukselliset periaatteet ovat kyllä jo näkyvissä, mutta niitä ei sidota vielä laajempiin yhteyksiin.

Poikkeuskoulutuksen pääpyrkimyksiksi tiivistyivät valtakunnallisesti opintojen yksilöllistäminen, teorian ja käytännön yhteys ja monimuoto-opetus (Falck & Suortamo 1995, 15-17), joista nimenomaan teorian ja käytännön suhdetta koskeva lähtökohta nousee keskeiseksi opetusharjoittelun kautta. Nämä koulutukselliset periaatteet liitetään käytännön toteutusmuotoihin jo ensimmäisen koulutusohjelman opetussuunnitelmassa. Luokanopettajakoulutuksen menetelmien ja sisältöjen kehittämistä edellyttävä yleistavoite elää näin toiminnan, kokeilun ja uusien opetusmuotojen käytännön kehittämissä jo koulutuksen alkuvuosina.

Yksilöllistämisen idean ymmärrettiin opetussuunnitelman valossa toteutuvan henkilökohtaisten opintosuunnitelmien kautta (OPS 1988-1990, 1). Opiskelijoilla oli aikaisempia suorituksia ja työkokemusta, joiden pohjalta jokaiselle opiskelijalle tehtiin henkilökohtainen opintosuunnitelma. Käytännössä tämä merkitsi kuitenkin lähinnä helpotuksia yhteisen opetussuunnitelman sisältöjen suorittamisesta. Yksilöllistämisen syvällisempi taso jäi vielä opintosuunnitelmien osalta näin saavuttamatta, mihin kiinnitettiin myös koulutuksen sisällä huomiota. (Kiviniemi 1991, 46-47)

Teorian ja käytännön nivomisen ajatusta toteutettiin Chydenius-Instituutissa mm. sitomalla teoreettisia opintoja opetusharjoitteluun *opintoharjoittelun* ja myöhemmin (1992-) *omaluokkaharjoittelun* puitteissa. Opetusharjoittelua koskeva kehittämistyö sai koulutuksen alkuvuosina muotonsa näissä kahdessa uudessa harjoittelumuodossa. Opetussuunnitelmissa viitataan jatkuvasti normaalikoulutuksen opetussuunnitelmaan työskentelyn pohjana, mutta kuvataan samalla uusien harjoittelumuotojen peruseriaatteen. (OPS 1988-1990; OPS 1989-1991)

Poikkeuskoulutuksen työharjoittelu: opettajan työssä opiskelua

Ensimmäisen poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelman mukaan *opetusharjoittelu ja siihen liittyvät opinnot suoritettiin samojen tavoitteiden mukaan kuin normaalissa koulutuksessa*. Uutena opetusharjoittelun muotona opetussuunnitelmassa esiteltiin työharjoittelu, joka ajoittui ensimmäiseen opiskeluvuoteen. (OPS 1988-1990, 4). Edellisessä luvussa kuvatun poikkeuskoulutuksen ensimmäisen vuoden opetusharjoittelujen (työharjoittelu, perusharjoittelu, kenttäharjoittelu ja päättöharjoittelu) tavoitteeksi asetettiin ns. normaalikoulutuksen mukaisesti

- antaa mahdollisuus teoriaan ja käytännön todelliseen yhteensovittamiseen ohjatussa työharjoittelussa,
- perehdyttää opettamisen perusteisiin soveltaen normaalin koulutuksen tavoitteita ja logiikkaa ottaen huomioon opiskelijoiden tiedot, taidot ja kokemukset,
- tutustuttaa yhdysluokkaopetuksen peruskysymyksiin sekä
- kehittää opiskelijan itsenäistä, luovaa ja persoonallista opetuskäyttäytymistä. (OPS 1988, 17)

Vaikka opetussuunnitelmallisessa muotoilussa pitäydettiin normaalikoulutuksen tavoitemuotoilussa, samanaikaisesti pyrittiin kuitenkin kehittämään omaleimaista opetusharjoittelumuotoa, työharjoittelua. Kuten aikaisemmin todettiin, poikkeuskoulutuksen ensimmäisen vuoden työharjoittelun ohjaus ei toteutunut resurssien puutteen vuoksi tavoitteiston edellyttämällä tavalla. Koulutuksellisen ajattelun kannalta *työn ja opiskelun tai työn ja oppimisen liittäminen toisiinsa* nousi kuitenkin esiin uutena opetussuunnitelmallisena lähtökohtana. Harjoittelukokeilu oli myös koulutusohjelman kehittämistavoitteiden mukainen. Työharjoitteluidean pohjalta oli mah-

dollisuus rakentaa uutta, aikuisopiskelijalle sopivaa opetusharjoittelumuotoa. Työharjoittelu jäi opetusharjoittelumuotona koulutuksen alkuvaiheessa vielä keskeneräiseksi ja olisi vaatinut toimiakseen sekä teorian tason että käytännön tason kysymysten käsittelyä ja ratkaisumallien kehittelyä. Työharjoittelukokemukset antoivat kuitenkin luokanopettajakoulutuksen kehittämisen kannalta arvokasta tietoa ja näkemystä, vaikka tietysti yksilötason kokemuksina jossain määrin aiheuttivat turhautumistakin (Suortamo 1991, 76).

Opintoharjoittelu: teorian ja käytännön sitominen opintotehtävien avulla

Aikaisemmin kuvatuista syistä työharjoittelu muutettiin opintoharjoitteluksi ensimmäisen vuoden jälkeen. Toisena vuotena aloitetussa koulutusohjelmassa uutena opetusharjoittelun muotona oli opintoharjoittelu, joka korvasi ensimmäisen vuoden työharjoittelun. (OPS 1989-1991, 4) Opintoharjoittelun tavoitteenasettelut vastasivat opetussuunnitelmassa täysin työharjoittelulle asetettuja tavoitteita. Samalla kuitenkin harjoittelun idea, ohjauksen rakenne ja myös laajuus (työharjoittelun kahdeksasta opintoviikosta opintoharjoittelun kuuteen opintoviikkoon) muuttuivat. Tämä yhdessä seuraavan vuoden uusien opetussuunnitelmallisten linjausten kanssa kuvaa toiminnan ja teorian välistä vuorovaikutusta. Vastaava kehityskulku on havaittavissa ensimmäisen työharjoittelun kohdalla. Itse toiminta edeltää toiminnan hahmottamista ja ajattelun kehittymistä (vrt. Miettinen 1990). Muuttunut käytäntö näkyi seuraavan vuoden opetussuunnitelmassa opintoharjoittelun tavoitteita koskevinä muutoksina.

Koulutusohjelman opetussuunnitelmassa vuosille 1990-1992 säilytettiin koulutukselliset yleislinjaukset, mutta *opintoharjoittelun tavoitteissa ei enää viitattu normaali-koulutuksen tavoitteisiin ja logiikoihin, vaan etsittiin omaa linjaa*. Tavoitteena oli

- tarjota opetusharjoittelulle perinteisestä opetustaidon arvioinnista vapaa ympäristö,
- perehdyttää mahdollisimman varhain ala-asteen opetus- ja kasvatustoimintaan sekä opetussuunnitelmaan,
- harjaannuttaa kykyä havaita oppilaissa kasvatuksen ja opetuksen kannalta oleellisia piirteitä ja luoda pohjaa valmiudelle toimia mielekkäästi havaintojen pohjalta,
- totuttaa yhteistyöhön ja yhteissuunnitteluun,
- soveltaa opettavien aineiden perusopinnoista saatua tietoa luokkatoimintaan erityisesti suoritettavien etätehtävien avulla sekä
- suunnata ja ohjata ajattelua kohden kasvatuksen teorian ja käytännön yhdistämistä.

Tavoitteenasettelut ovat huomattavasti eriytyneempiä ja yksityiskohtaisempia kuin aikaisemmissa opetussuunnitelmissa. Opetustaidon arviointia kohtaan valtakunnallisestikin osoitettu kritiikki heijastuu opintoharjoittelun tavoitteistossa.

Opintoharjoittelussa oli vielä vara harjoitella, sillä siihen ei sisällytetty opetustaidon ulkoista arviointia. Oppilaantuntemus sekä yhteistyötaidot nousivat tavoitteistossa esiin osana luokanopettajan kvalifikaatioita. Opintoharjoittelukokonaisuuteen liitettiin ensimmäisen kerran omana sisältöalueenaan myös kasvatustieteellistä kirjallisuutta: Calderhead, J. (ed.) 1988 *Teacher's professional learning*. Seuraavana vuonna vaihtoehtoisia kirjoja oli jo useampia. (OPS 1990-1992, 23; OPS 1991-1993, 23)

Opintoharjoittelun keskeisenä ajatuksena oli toiminnan ja teorian sitominen toisiinsa harjoitteluluokassa sovellettavien opintotehtävien avulla. Opetettavien aineiden perusopinnot sekä vähitellen myös kasvatustieteellisten opintojen sisältöjä siidottiin näin konkreettisiin opetuskäytäntöihin. Opetusharjoittelu toteutettiin 3-4 hengen ryhmissä, mutta opintotehtävien toteutuksen osalta pääasiassa yksilöllisesti. Saadun palautteen mukaan opiskelijat olivat todenneet tenttejä korvaavat opintotehtävät vaativammiksi ja rankemmiksi kuin tentit. Samalla poikkeuksetta vakuutettiin, että tämä opiskelumuoto tuottaa huomattavasti parempia oppimistuloksia. Opintoharjoittelun kehittämistä vaativaksi alueeksi nousi opintotehtävien muoto ja määrä. Kirjallisten raporttien rinnalle etsittiin myös muita mahdollisuuksia tuotosten esittämiseksi. Opintoharjoittelussa saatujen kokemusten pohjalta kouluttajien koulutus korostui edelleen. (Suortamo 1991, 78-79) Parissa opettajankoulutusyksikössä kehitelty opintoharjoittelu omaksuttiin osaksi luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetusharjoittelumuotoja myös monissa muissa poikkeuskoulutusyksiköissä (Falck & Suortamo 1995, 17).

Omaluokkaharjoittelu: vapaus ja vastuu

Omassa luokassa virkavastuullisena opettajana suoritettu omaluokkaharjoittelu toteutettiin ensimmäisen kerran Chydenius-Instituutissa syksyllä 1992. Työharjoittelun henkiinherättäminen uudessa muodossa sai virikkeensä sekä opiskelijoiden tarpeista että kenttäharjoittelun opettajien ja erikoisesti koulutusta suunnittelevien henkilöiden huomioista. Kiviniemi kuvaa uuden opetusharjoittelumuodon nopeaa käynnistämistä, suunnittelua ja organisointia. (Kiviniemi 1995, 22-25) Opetussuunnitelmassa päättöharjoittelun tavoitteet säilyvät entisenlaisina edelliseen vuoteen verrattuna. Harjoittelun tavoitteena oli opetussuunnitelman mukaan

- soveltaa normaalikoulutuksen kokoviikkoharjoittelulle asetettuja tavoitteita
- syventää yhteissuunnittelua ja kokonaisopetuksen suunnittelun taitoja (OPS 1992-1994, 30)

Harjoittelun sisällöt viittasivat edelleen osittain päättöharjoittelulle ominaisiin ohjausmuotoihin (OPS 1991-1993, 25; OPS 1992-1994, 31). Vuosikurssin 1992-1994 päättöharjoittelu II:n toteutusta kuvaavaan kohtaan oli lisätty kuitenkin maininta siitä, että päättöharjoittelu II voitiin suorittaa Kokkolan ja Vaasan harjoittelukoulujen

lisäksi opiskelijan omassa luokassa, ja että tällöin päättöharjoittelua ohjaisivat tehtävään koulutetut tutorit ja koulutuksen lehtorit. (OPS 1992, 31)

Näyttäisi siis siltä, että opetussuunnitelman näkyvällä tasolla ei tapahtunut juuri mitään opetusharjoittelua koskevaa niiden parin vuoden aikana, jolloin omaluokkaharjoittelua uutena opetusharjoittelumuotona jo toteutettiin käytännön tasolla. Todellisuudessa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmatyö uudistui juuri samoihin aikoihin toista kautta, kun ylioppilaspohjainen Luoko-kokeilukoulutus alkoi rinnakkain kaksivuotisen poikkeuskoulutuksen kanssa. Toinen opetussuunnitelmallista ajattelua eteen päin vienyt tekijä oli ensimmäiseen omaluokkaharjoitteluun liittynyt toimintatutkimuksellinen ulottuvuus. Uutta opetusharjoittelumuotoa, sen suunnittelua, toteutusta ja eri osapuolten kokemuksia ja näkemyksiä seurattiin koulutuksen tutkijan toimesta. Kiviniemen omaluokkaharjoittelua kuvaava tutkimusraportti antaa kokonaisvaltaisen kuvan omaluokkaharjoittelusta aikuiskoulutukseen sovellettuna harjoittelumuotona.

Kaksivuotisten poikkeuskoulutuksen (1992-1994, 1993-1995) eli Pokon ja ylioppilaspohjaisen poikkeuskoulutuksen eli Luokon kirjallisia opetussuunnitelmia on mielenkiintoista tarkastella rinnakkain. Luoko-koulutusohjelman suunnittelutyö vaikutti näkyvällä tasolla jonkin verran myös Pokon opetussuunnitelmaan, jonka koulutuksen yksilötason tavoitteita koskevat ilmaukset myötäilivät jo Luokon opetussuunnitelmallisia linjauksia (OPS 1992-1994, 2-3).

3.2.2 Luoko-koulutusohjelman opetussuunnitelma työharjoittelun taustana

Luoko-koulutusohjelma poikkesi monilta lähtökohdiltaan aikaisemmista opettajankoulutusohjelmista, joten sen toteuttamisen perustelu ja teoreettisen pohjan esittäminen nousi tärkeäksi. Luokon yhteydessä tehdyn opetussuunnitelmatyön puitteissa kirjoitettiin auki ja julkilausuttiin osittain jo luokanopettajan poikkeuskoulutuksen aikana kehitettyjä koulutuksellisia periaatteita. Samalla opetussuunnitelmallinen ajattelu laajeni ja syveni teoreettisesti ja siihen liitettiin myös joitain uusia komponentteja. Luokon opetussuunnitelmallisessa työssä etsittiin vastauksia moniin edellisessä luvussa kuvattuihin opettajankoulutusta yleisesti vaivanneisiin ongelmiin, ennen kaikkea teorian ja käytännön erillisyyteen sekä koulutusohjelmien hajanaisuuteen.

Opetussuunnitelman peruslinjaukset

Uuden koulutusohjelman opetussuunnitelmassa (1992) asetettiin koulutuksen lähtökohdaksi teoreettisen opiskelun suhde, ei ainoastaan oppimiseen ja opettamiseen vaan koko opettajan työhön (OPP 1992, 2). Koulutusohjelman kautta etsittiin

toiminnallisia ratkaisuja siihen, "kuinka nivoa opettajan työn karunarkiset käytännöt opettajankoulutuksen osaksi" (K/2). Koulutusohjelman rakenteessa lähdettiin rohkeasti yhdistämään opettajan arkityö opettajaksi opiskeluun. Erkki Viljanen oli esittänyt ensimmäisen kerran jo kahdeksankymmentäluvun alkupuolella opettajankoulutusmallin, jossa opettajaksi opiskelu ja opettajan työssä harjoittelu vuorottelisivat. (Viljanen 1992, 148-171) Tämän mallin mukaisesti ylioppilas pohjaisen Luokokoulutusohjelman suunniteltiin sisältävän paitsi eripituisia opetusharjoittelujaksoja, myös opettajana toimimista kentällä. Koulutuksen 3. ja 5. vuotena opiskelija toimisi työharjoittelussa opettajan virkavastuulla omassa luokassa. Tätä ennen opiskelun alkuvuosina opiskelija olisi kiinteästi yhteydessä nimikkoluokkaansa ja peilaisi näin jatkuvasti kasvatuksen teoriaa käytännön toimintaan. Tätä toteutettiin käytännössä 2-4 päivän mittaisina, muutaman viikon välein toistuvina harjoittelujaksoina nimikkoluokassa. Luokoajattelun mukaisesti opiskelijalla tuli olla "toinen jalka opettajan arjessa, toinen koulutuksen ja teorian tuntumassa". Koulutusohjelman suunnittelua ohjasi yleisemminkin synergia-ajattelu, jonka avulla pyrittiin vastaamaan yleisesti opettajankoulutusta kohtaan esitettyyn koulutuksen sirpaleisuutta sekä teorian ja käytännön keskinäistä vierautta koskevaan kritiikkiin. (K/2)t

Toinen Luoko-koulutusohjelmalle leimallinen piirre oli ns. normaalikoulutuksesta poikkeavat opiskelijavalintakriteerit. Näillä haettiin vastausta opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin ja niiden yksipuoliseen opettajakuvaan kohdistuneeseen kritiikkiin. Työkokemusta ja motivoituneisuutta opettajan työhön korostettiin valintakriteereissä suhteellisesti enemmän kuin lukiossa osoitettua koulumenestystä.

Luokon valintakokeisiin kuului perinteisen opetusnäytteen ja haastattelun lisäksi refleктоivan esseen kirjoittaminen kirjallisuuden ja videon pohjalta. Tällä tehtävällä pyrittiin löytämään ammatilliseen reflektioon kykenevät ja koulun kehittämiseen suuntautuneet opiskelijat. Koulutukseen noin 500 hakijasta valikoitui lopuksi 16 opiskelijaa, joita kouluttajat luonnehtivat "väkeviksi opettajapersoniksi" ja "opetusnäytteiden perusteella huippujoukoksi opettajina", ja joilla oli " huomattavasti enemmän kokemuksia ja näkemyksiä kuin uusilla ylioppilaillla". (K/1; K/2)

Luokon opetussuunnitelmassa nousevat esiin pedagogisina periaatteina poikkeuskoulutuksesta perityn monimuotoisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja opiskelijälähtöisyyden lisäksi kasvatustieteen roolin korostaminen. Kasvatustiede olisi se liima, joka sitoisi opettajankoulutusohjelman erilaiset palaset yhteen. Synergia-ajattelu näkyy opetussuunnitelmassa myös ns. integroitujen opintokokonaisuuksien hahmottelussa. Eri aineiden didaktikot velvoitettiin yhteissuunnitteluun, ja tätä kautta erillisistä ainedidaktikoista pyrittiin didaktiikan suhteen integroivaan näkemykseen. Syventävien opintojen tutkielmat oli tarkoitus liittää työharjoittelusta saataviin virikkeisiin, tutkimuskohteisiin ja kokeiluihin, ja neljännen opiskeluvuoden jälkeen

olisi vielä mahdollista palata kentällä peilaamaan ja mahdollisesti soveltamaan tutkielman ja opintojen antia. Sivuaineiden opiskelussa pyrittiin irti tenteistä korvaamalla ne työharjoittelussa tehtävillä soveltavilla opintotehtävillä. (K/1; K/2) (ks. liite 1)

Opetussuunnitelmassa koulutusohjelman tavoitteeksi ilmaistaan opettajapersoonallisuuteen ja opettajan ammatillisuuteen liittyen eriytyneitä tavoitealueita. Opetussuunnitelman näkemys opettajalta vaadittavista kvalifikaatioista on laaja-alainen. Hyvä opettaja on Luokon opetussuunnitelmassa *kasvattajan työhön eettisesti asennoitunut, yhteiskunnasta laajasti kiinnostunut, lapsen kehitystä tukeva, yhteistyöhön kykenevä ja luova* (OPP 1992, 3).

Näissä tavoitteissa voidaan nähdä edustettuina koulutuksen tarjoaman kasvatuksellisen tiedon eri osa-alueet (kasvatustilfilosofia, kasvatustilfilosofia, kehityspsykologia, sosiaalipsykologia). Tulevaisuuden opettaja kuvataan ammattinsa asiantuntijana, joka hallitsee kaikki ammattialansa tiedontasot intuitiosta käsitteellisempään tietoon ja pystyy joustavasti prosessoimaan niiden välillä. Hänellä on valmiuksia reagoida ajankohtaisiin muutoksiin ja hän luottaa ja suuntaa tulevaisuuteen. (OPP 1992, 4) Oman toiminnan ja kokemusten reflektointi ja tutkivan otteen omaksuminen nähdään tukevan sekä persoonallisuuden kehittymistä että ammatillista kasvua. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös opiskelijan omia lähtökohtia ja nostetaan niiden tietoinen käsittely ja kehittäminen koulutuksen tavoitteeksi.

Tavoitteena on tehtävänsä orientoitunut, ei ajalehtiva opettaja. Opettajan orientaatioperustassa on tärkeintä yhteinen humanistis-eettinen lähtökohta, mutta opettajan henkilökohtainen orientaatioperusta voi muutoin painottaa psykologisesti, pedagogisesti, filosofisesti, sosiologisesti, kulttuurisesti. Koulutuksessa pyritään tunnistamaan ja tukemaan opiskelijan henkilökohtaista orientaatioperustaa. Oman minän, oman arvomaailman, oman opettajapersoonan tutkiskelu vahvistaa orientaatioperustaa. (OPP 1992, 4)

Edellä kuvatut opetussuunnitelman tavoitteet ja painotukset, opettajan laaja-alainen orientaatioperusta, tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja tutkivan, aktiivisen otteen omaksuminen työhön vastaavat juuri niitä näkemyksiä, joita opettajankoulutuksen kehittämisestä on usealta eri taholta viime vuosina esitetty. Samalla ne liittyvät koulutusohjelman teoreettiset lähtökohdat selkeästi opettajan uutta ammatillisuutta koskevaan ajatteluun.

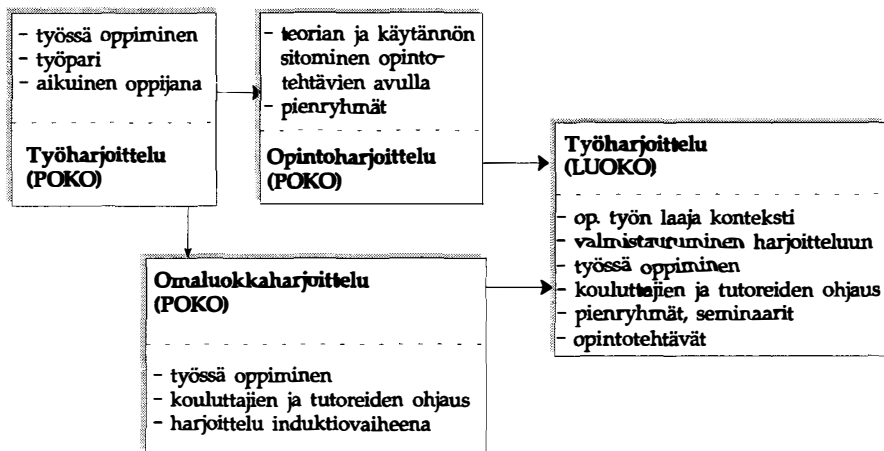
Omaluokkaharjoittelusta saadut myönteiset kokemukset ja siihen liittyneen tutkimuksen osoittamat selkeät kehittämiskohteet antoivat entistä paremmat lähtökohdat pitkäkestoisen työharjoittelun toteuttamiselle (O 21.11.1994). Omaluokkaharjoittelun yhteydessä harjoittelun toiminnallinen kehittäminen edelsi harjoittelun opetussuunnitelmallista ilmaisua. Uusimuotoiselle työharjoittelulle Luokon yhteydessä ilmaistut tavoitteet osoittivat sen poikkeavan paitsi jossain määrin muodoltaan myös ennen kaikkea sisällöltään aikaisemmista harjoittelumuodoista.

Opiskelija lähtee työharjoitteluun hyvin valmistautuneena, jotta ta-

voitteet, tehtävät ja työmuodot tulevat tutuiksi; tutustuu opettajan koko tehtäväkenttään; kehittää laajojen opetuksellisten kokonaisuuksien suunnittelun ja toteutuksen taitojaan; tekee itsenäisiä, luovia ja kasvatuksen sekä opetuksen kannalta tarkoituksenmukaisia ratkaisuja; perehtyy ja osallistuu koulun sisäiseen kehittämiseen, koulun omaan opetussuunnitelmatyöhön, oppilashuoltoon ja koulun yhteisöllisyyteen; arvioi ja analysoi työharjoittelua sen aikana ja sen jälkeen - yksin ja yhteistoiminnallisesti. (OPP 1993, 15)

Hyvin valmistautunutta opiskelijaa ohjataan jo ennen varsinaisen harjoittelun alkamista ja hän saa näin uudenerlaisia valmiuksia työssä oppimiseen. Työharjoittelu ei olisi koulutuksen ensimmäinen vaan viimeinen harjoittelumuoto opiskelijan valmistautuessa siirtymään työelämään. Työharjoittelun tavoitteisto perustuu selkeästi koko koulutusohjelmalle linjattuihin perustavoitteisiin. Keskeisenä didaktisena tavoitteena on laajojen opetuksellisten kokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus sekä toiminnan arviointi. *Harjoittelukonteksti antaa tilaisuuden tutustua opettajan työn koko tehtäväkenttään. Yhdessä koulutusohjelman yleisten tavoitteiden kanssa tämä lähtökohta liittyy opetuksen ja oppimisen kysymykset käytännön tasolla opetus- ja oppimistilannetta laajempaan viitekehykseen. Opetussuunnitelmatyöhön, oppilashuoltoon, koulu yhteisöön sekä koulun lähiympäristöön tutustuminen antavat tilaisuuden tarkastella mm. opettajan työhön ja koulun toimintaan liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia tekijöitä.*

Opetussuunnitelmatyö ja opetusharjoitteluihin liittynyt kokeilutoiminta eteni poikkeuskoulutuksen alkuvuosina osittain rinnakkain. Koulutuksellinen ajattelu konkretisoitui erilaisina harjoittelu- ja ohjausmuotoina, mutta opetussuunnitelman kirjallinen muotoilu muuttui suhteellisen vähän. Näyttääkin siltä, että vasta uuden koulutusohjelman aloittaminen ja sen seurauksena tehty opetussuunnitelmatyö antoi koulutukselliselle ajattelulle entistä näkyvämmän muodon.



Kuvio 4. Luoko-koulutusohjelman työharjoittelun opetussuunnitelmallisen ajattelun muotoutuminen

3.3 Luokanopettajakoulutuksen teoreettiset lähtökohdat

Koulutuksellinen ajattelu on ilmaistu Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksen alkuvuosien virallisissa opetussuunnitelmissa yleensä ottaen hyvin tiiviisti. Koulutukselliset puheenvuorot, linjaukset ja painotukset saavat ilmaisunsa kirjallisen opetussuunnitelman ulkopuolella, ja ne näkyvät opetussuunnitelmallisina muotoiluina myöhemmin luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmissa (1994-). Luoko-koulutusohjelmaan liittynyt opetussuunnitelmatyö on ollut yksi askel tässä kehittämistyössä.

Koulutuksellisen ajattelun rakentumista ja sisäisiä linjauksia hahmotellaan seuraavassa pääasiassa koulutukseen liittyvän kehittämiskirjallisuuden kautta. Opettajankoulutuksen teoreettista ajattelua ja sitä peilaavia opetussuunnitelmia jäsennellään kolmessa suhteessa 1) *opettajankoulutusajattelun ihmiskuva (käsite aikuisopiskelijasta ja hänen lähtökohdistaan* 2) *käsite oppimisesta ja opiskelusta* 3) *käsite opettajankoulutuksen päämääristä ja arvoista*. Kehittämistyön tarkastelun kannalta on jossain määrin ongelmallista, että koulutuksen suunnittelu, organisointi, toteutus sekä toteutuneesta toiminnasta raportointi ovat ainakin osittain hajautuneet. Julkisesti ilmaistuja lähtökoh- tien ja toimintatasolla sisäistyneen koulutuksellisen ajattelun suhde ei ole yksiselitteinen. Toiminnan teoreettinen hahmottelu saa koulutusinstituution sisällä erilaisia painotuksia ja sävyjä. Tässä yhteydessä pyritään kuvaamaan osittain sekä luokanopettajakoulutukseen liitettyjä selkeitä, julkisia ja tunnustettuja koulutuksellisia periaatteita ja malleja että pohtivia, yleisluonteisia tai keskustelua suuntaavia kannanottoja.

3.3.1 Koulutukselliset periaatteet ja oppimiskäsitys

Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen koulutuksellisessa ajattelussa nousee alusta alkaen esiin pienryhmien toiminta, mikä voidaan nähdä koulutuksellisena ja pedagogisena pitkän tähtäimen linjauksena. Kun Suortamo (1991) jäsentelee opintoharjoittelun perusideoita monimuoto-opiskelun ja itseohjautuvuuden viitekehyksissä, sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden ideat liitetään opintoharjoittelun tausta-ajatteluun. Pienryhmän asema korostuu samalla, kun opiskelijan oma oppimistyyli ja omakohtaiset tavoitteet otetaan huomioon harjoittelun toteutuksessa. (Suortamo 1991, 74-75) Kiviniemi (1991) korostaa erityisesti opintoharjoittelun yhteisöllistä luonnetta.

Kokkolan mallissa opiskelijoiden oman aktiivisuuden ja heidän yhteistoiminnallisuutensa ajatusta on nähdäkseen tiedostetuimmin toteutettu opintoharjoitteluryhmien työskentelyssä. Opiskelijat työskentelevät yleensä kolmen hengen ryhmissä, joissa he tekevät mm. opettavien aineiden perusopinnoista annettavat opintotehtävät.

Ryhmä suorittaa myös oman opintoharjoittelunsa samassa harjoitteluluokassa. Ryhmiä muodostettaessa niiden jäsenet on nimetty siten, että yhteen ryhmään tulisi mahdollisimman erilaisen taustan omaavia opiskelijoita. Tarkoituksena on ollut, että siten opintoharjoitteluryhmän jäsenet kykenisivät parhaiten hyödyntämään toistensa erilaista kokemustaustaa opintotehtäviä tehdessään. (Kiviniemi 1991, 43-44)t

Pienryhmien muotoutumista ja toimintaa pyritään tukemaan koulutuksen puolesta. Monimuoto-opetuksen rinnalla yhteistoiminnan ja pienryhmien (esim. OPS 1991-1993, 6), myöhemmin yhteistoiminnallisuuden (OPP 1992-1994, 3-4) korostaminen saa keskeisen sijan luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelmissa ja koulutuksellisia periaatteita koskevassa ajattelussa (esim. Asikainen 1995; Aaltola & Asikainen 1995).

Jo ensimmäisen poikkeuskoulutusohjelman opetussuunnitelmalliset linjaukset rakentuivat monimuoto-opetuksen periaatteille. Koulutuksesta vastaavat perhedytettiin tähän opetusmenetelmään (OPS 1989, 7), ja opetussuunnitelmat sisälsivät opintojaksokuvausten yhteydessä maininnan siitä, että opiskelussa käytetään monimuoto-opetuksen menetelmiä (OPS 1989-1994). Monimuoto-opetuksen teema laajenee opetussuunnitelmissa menetelmäpainotuksista laajemmaksi koulutukselliseksi ajatteluksi vähitellen. Luoko-koulutusohjelman opetussuunnitelmassa monimuoto-opetus mainittiin jo keskeisenä didaktisena periaatteena. Uuden koulutusohjelman opiskelijoille esiteltiin opetussuunnitelman yhteydessä koulutuksen tausta-ajattelua; monimuoto-opetuksen oppimisnäkömystyksiä (humanistinen, kognitiivinen ja orgaaninen), itseohjautuvuuden sekä etä- ja lähiopetuksen käsitteitä. Monimuoto-opetuksen soveltamista opettajankoulutuksessa perusteltiin opetussuunnitelmassa koulutuksellisella tasa-arvolla sekä opiskelun ja opettajavoimien käytön joustavuudella. (OPP 1992, liite) Samalla uuden koulutusohjelman yleisopintoihin sisällytettiin neljän opintoviikon laajuinen *Johdatus monimuoto-opetuksen menetelmiin* -kurssi. Monimuotokulttuurin sisäistäminen nähdään näin, paitsi kouluttajien myös opiskelijoiden toiminnallisena periaatteena. Koulutuksessa kehiteltyjä käytännön sovelluksia on kuvattu kirjallisuudessa. (Asikainen 1993; Kiviniemi 1993; Suortamo 1993)

Opetusharjoittelun teoreettisen tausta-ajattelun puuttuminen on nähty opettajankoulutuksen sisällä yleisesti sen kehittämisen ongelmaksi (esim. Ojanen 1991, 3). Opintoharjoittelulle etsittiin Chydenius-Instituutissa tietoisesti teoreettista viitekehystä syksyllä 1990. Opetusharjoittelujaksojen tavoitteiden ja oppisisältöjen kuvaukset eivät sinänsä kertoneet opiskelijalle tai kouluttajalle, kuinka kukin prosessin osa tukee hänen persoonallista kasvuaan tai opetustaidon rakentumista. Harjoittelun kulkua ja sisältöjä tavoitteineen haluttiin perustella teoreettisesti. Anningin (1988) mallin opettajan ajattelusta opetustilanteessa nähtiin sisältävän opetusharjoitteluympäristön hahmottamisen kannalta kaikki keskeiset elementit ja se valittiin Chyde-

nius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman jäsentäjäksi. (Hakala, Leivo & Suortamo 1995, 104-105)

Anningin malli (A cyclical model of teacher thinking) kuvaa opettajan didaktisen ajattelun kehittymistä prosessina, jossa 1) opettamiseen ja oppimiseen liittyvät uskomukset ja kokemukset, 2) opetukseen suunnittelu ja menetelmien valinta näiden lähtökohtien pohjalta, 3) opetustapahtuma tilannesidonnaisena oppilaiden käyttäytymiseen vastaamisena ja 4) toiminnan pohjalta saadun uuden tiedon tietoinen käsittely muodostavat jatkuvan toimintasyklin. Perustana on se myönteinen oletus, että jokainen opettamiseen liittyvä kokemus muuttaa opiskelijan alkuperäistä näkemystä oppimisen prosessista. (Hakala, Leivo & Suortamo 1995, 110) Opettaja-opiskelijoiden aikaisempi kokemus opettajan työstä, suunnittelun painottuminen harjoittelun osana sekä jo käytössä olevien ns. pedagogisen päiväkirjan ja ohjauskeskustelujen nähtiin toiminnallisesti vastaavan teoreettisen mallin esittämiä ajattelun kehittämisen vaiheita. Anningin malli toistaa esim. Kolbin (1984) esittämän kokonaisvaltaisen oppimisen mallin näkemystä teorian, toiminnan ja reflektion keskinäisestä suhteesta ammattillisen ajattelun kehityksessä. Suunnittelun erottaminen varsinaisesta toiminnasta omaksi vaiheekseen tukee tässä mallissa näkyvästi opetusharjoittelun käytäntöjä ja antaa perustelun erikoisesti opetuksen suunnittelulle opetusharjoittelun ja samalla opettajan työn osana.

Yhteistoiminnallinen oppiminen, monimuoto-opiskelu ja opetusharjoittelun teoreettinen malli kuvaavat ennen kaikkea käsitystä oppimisesta ja opiskelusta. Sosiaalisuuden, itseohjautuvuuden, rationaalisuuden ja reflektion käsitteet yhdistetään niiden kautta hyvään oppimiseen. Ne pyrkivät ensisijassa vastaamaan instrumentaaliseen kysymykseen siitä, miten opitaan ja opiskellaan opettajaksi. Näihin oppimista ja opiskelua kuvaaviin malleihin liittyy kuitenkin ainakin implisiittinen käsitys tiedosta, oppijasta ja oppimaan oppimisen päämääristä. Uuden oppimiskäsityksen ja tiedon käsityksen hahmottelu on myös näkyvästi esillä koulutuksellisissa teksteissä.

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan oppijan aktiivinen rooli on oppimisen perusedellytys. Tieto rakennetaan aikaisemman kokemuksen ja toiminnan kautta. Tieto ei ole staattista ja valmista, vaan se muuttuu ja saa uusia sisältöjä oppimisprosessin aikana. Oppijan valmiudet ja lähtökohdat otetaan huomioon opiskelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistoiminnallisuus ja pienryhmien toiminta tarjoavat tähän sopivan oppimisympäristön, jossa oman toiminnan ja ajattelun reflektointi, perustelu ja väittely mahdollistuvat. Dialogi ryhmässä antaa tilaisuuden kokeilla omien tulkintojen toimivuutta. Tällä kokeilemisella on keskeinen asema ymmärtävässä, mielekkäässä oppimisessa. Oppiminen nähdään kontekstisidonnaisena; oppija toimii ja jäsentää maailmaa sääntöjen, normien ja odotusten kentässä. Hän toimii sosiaalisten, historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden määrittämässä ympäristössä. Tämän vuoksi so-

siaalisesti jäsenyvät kontekstit määrittävät mitä opitaan. Käsitteiden merkitykset muuttuvat kontekstin, oppimisyhteyden mukaan (Aaltola & Asikainen 1995, 124)

Opettajankoulutuksen pedagogiset lähtökohdat ovat liitettävissä tätä kautta myös laajempiin teoreettisiin ja filosofisiin käsityksiin ihmisestä ja yhteiskunnasta sekä toisaalta käsityksiin toiminnan päämääristä ja arvoista. Nämä koulutukselliset perusteet liittyvät monin säikein sisäisesti toisiinsa. Kuvattujen lähtökohtien selkeää muotoilua ei löydy vielä koulutuksen alkuvuosina suoraan opetussuunnitelmista, vaan niitä täytyy etsiä muualta, koulutuksen järjestäjien lähinnä kehittämiskirjallisuudessa ilmaisemista kannanotoista.

3.3.2 Koulutuksen ihmiskuva

Koulutuksen taustalla vaikuttavaa eksplisiittistä tai implisiittistä ihmiskuvaa ei esitetä tässä tutkimuksessa tietynä selvärajaisena, valmiina konstruktiona. Opetussuunnitelman laatijoiden, kouluttajien ja ohjaajien tulkinnat ihmisestä ja opiskelijasta muodostavat yhdessä käsitteellisen kentän, joukon väljiä tai tiukan teoreettisesti jäsenneiltyjä tulkintoja. Seuraavassa tuodaan esille niitä ihmis- ja opiskelijakuvan aineksia, joita Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutukseen liittyvät koulutukselliset tekstit välittävät.

Humanistinen ihmiskäsitys liitetään selkeästi luokanopettajakoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (esim. Asikainen 1995; Aaltola & Asikainen 1995) Yksilön ja oppijan arvostaminen sekä itsenäiseen toimintaan rohkaiseminen nähdään koulutuksen sisällä humanistisen ihmiskäsityksen ilmauksina. Humanistinen lähestymistapa saa erilaisia painotuksia koulutuksellisissa teksteissä. Juhani Aaltola (1991, 1996) hahmottelee kasvatustieteissä artikkelissaan kasvatuksellista ihmiskäsitystä tarkastellen aihetta sekä yleisesti että erityisesti koulun ja opettajankoulutuksen kannalta. Antiikista juontuvan humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole valmis, vaan hän on vasta tulossa, toteutumassa. Ihminen on jotain tulevaa, joka täytyy rakentaa, jonka hyväksi täytyy tehdä jotakin. (Aaltola 1991, 11) Humanistisen ihmiskuvan pohjalta hahmotellaan tässä yhteydessä edelleen ”dialogista ihmiskäsitystä” korostaen ihmisen sosiaalista perusluonnetta ja alkuperää.

Ihminen voi toteutua ja kasvaa vain sosiaalisten kontaktien kautta. Paideia -käsite ihmisen muovaamisena ja kasvattamisena merkitsee erityisesti toimintaa, joka luo yhteyksiä ja yhteyttä. Jotta tiedon ja sanokaamme asioiden maailmassa syntyisi yhteyksiä, täytyy ihmisten välillä ja heidän toimintansa piirissä olla yhteyttä ja vuorovaikutusta. Tämän vuoksi haluan korostetusti puhua *paideia-suhteesta*, jonka pitäisi syntyä opettajan ja oppilaiden välille, opettajien välille koulussa sekä opettajien ja vanhempien välille. Jälleen opettajan tiedot yhteiskunnasta ja kiinnostus sosiaaliseen elämään tulevat tärkeiksi. (Aaltola 1991, 13)

Kasvatuksellisen ihmiskäsityksen tarkastelu sisäkkäin koulu-yhteiskunta -suhteen kanssa liittyy ihmiskäsityksen sekä yksilön ja yhteiskunnan suhteen jäsentämisen toisiinsa. Tietoteoreettisesti tarkasteltuna subjekti ja objekti yhdistyvät toiminnassa. Kasvatuksen tutkimuksessa on tärkeä nähdä uutena kokoavana subjektina inhimillinen reaali toiminta, joka puolestaan mahdollistaa kokevan ja ajattelevan subjektin. (Aaltola 1991; Aaltola 1994, 49; Aaltola 1996; Aaltola & Asikainen 1995). Tämä tutkimuksellinen lähtökohta on sovellettavissa myös koulutukseen. Opiskelija nähdään toiminnassaan sosiaalisena, aktiivisena ja intentionaalisen toimijana.

Koulutuksen andragogiset lähtökohdat ja periaatteet ilmaistaan sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Aikuisen opiskelijan itseohjautuvuus, sitoutuminen opiskeluun ja aikaisempien elämäkokemusten antama pohja opiskelulle nousevat koulutuksen kannalta merkittäviksi lähtökohdiksi (Aaltola, Aarnos & Kiviniemi 1995; Asikainen 1995, Aaltola & Asikainen 1995). Ne nähdään yhdessä konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana. *Koulutuksen ihmiskäsitys sitoo toisiinsa konstruktivistisen ja andragogisen lähestymistavan*. Luokanopettajakoulutuksen teoreettiset perusteet kiteytetään nämä lähtökohdat yhdistävään neljään periaatteeseen:

1. *teorian ja käytännön suhde,*
2. *kokemuksellinen oppiminen,*
3. *vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä*
4. *aikaisempien kokemusten hyödyntäminen.*

(Aaltola & Asikainen 1995, 132)

Samassa yhteydessä todetaan, että periaatteiden soveltaminen on monessa mielessä vasta kokeilua ja vain joihinkin opiskelusisältöihin kytkettyä. Andragogiikan soveltamisen perustelut opettajakoulutuksessa liittyvät sekä opiskelun tehostamiseen että opettajuuden käsitteen monipuolistamiseen. Opiskelijoiden aikuisuuden huomioonottaminen näkyy kirjoittajien mukaan mm. monimuoto-opetuksesta lähtökohtansa saaneissa opintotehtävä- ja opintoarjoitteluratkaisussa, omaluokkaharjoittelussa sekä yhteistoiminnallisuuden ja pienryhmätyöskentelyn hyödyntämisessä. (Aaltola, Aarnos & Kiviniemi 1995; Aaltola & Aarnos 1995).

Edellä esitellyissä koulutukseen liittyvissä teksteissä esiintyy useampia toisiinsa limittyvää näkemyksiä opiskelijasta. Andragoginen ja dialoginen näkemys pohjaavat molemmat humanistiseen traditioon, mutta painottavat siihen liittyen eri puolia opiskelijasta.

Taulukko 1. Luokanopettajan aikuiskoulutuksen ihmiskuvan aineksia

Humanistinen ihmiskuva	Dialoginen ihmiskuva	Andragoginen ihmiskuva
- yksilön arvo	- sosiaalisuus	- itseohjautuvuus
- kehittymisen mahdollisuus ja velvollisuus	- suhde ympäristöön ja yhteiskuntaan	- elämäkokemus
- ajattelun ja tiedon merkitys		- sitoutuminen

3.3.3 Opettajankoulutuksen arvot ja päämäärät

Oppimis- ja ihmiskäsityksen lisäksi on oleellista pohtia koulutuksen arvoja ja näkemystä opettajankoulutuksen päämääristä. Ketä ja mitä opettajankoulutus palvelee? Tämä edellyttää opettajankoulutuksen liittämistä yhteiskunnalliseen kehykseen sekä koulutuksen lähtökohtien, tämänhetkisen roolin ja tulevaisuuden hahmottelua. Opettajankoulutuksen perimmäiset kysymykset koskevat sekä koulutuksen järjestäjiä että koulutettavia. Esitetyille puheenvuoroille on yhteistä toive opettajankoulutuksesta käytävän keskustelun ja itse koulutuksen teoreettisen kehyksen laajentamisesta.

Aaltolan (1991) mukaan ihminen pitäisi nähdä yhteiskunnassa myös päämääränä eikä vain välineenä, jonka tehtävänä on tuottaminen ja kuluttaminen. Kasvatuksellinen ajattelu ei voi olla arvovapaata tai keskittyä vain kasvatuksellisiin keinoihin pohtimatta lähtökohtia ja päämääriä. Muuten kasvatuksellisessa toiminnassa "vaivutaan atomismiin". Aaltola osoittaa, että yhteiskunnan kehityksen analyysi on liitettävä kasvatustieteeseen analyysiin. Yhteiskunnan ja kasvatustieteiden kietoutuneisuus toisiinsa pitäisi ottaa huomioon entistä paremmin, kun harkitaan uudistuksia opettajankoulutukseen. Kasvatuksen päämääräksi tiivistetään humanistisista lähtökohdista keskusteluun pystyvä, ajatteleva ihminen, jolle inhimillisyyden ylläpitäminen ja sen syventäminen on tärkeää. Koulukasvatuksen kannalta tämän kasvatuspäämäärän toteutumisen edellytys on opettajan syvenevä ja laajeneva kiinnostus sosiaalista elämää ja koulun ulkopuolista kulttuuria kohtaan. Koulun tulisi kasvatustoiminnan kautta pyrkiä ymmärtämään aikaamme mutta myös vaikuttamaan siihen. Opettajankoulutuksen on puolestaan annettava tilaa tälle uudelle orientoitumiselle. (Aaltola 1991, 14-18)

Juha Hakala (1994) tarkastelee yleisesti suomalaista opettajankoulutuksen kehittämiskeskustelua ja siinä virinneitä näkökulmia. Opettajankoulutukseen liittyvä arvo-

keskustelu on Hakalan mukaan muodostunut epäyhtenäiseksi ja hataraksi. Keskustelun tarpeen julkituomisen lisäksi ei ole ehkä kyettykään esittämään konkreettisia näkemyksiä siitä, millaiselle arvoperustalle opettajankoulutusta tulisi rakentaa. Toisaalta arvojen määrätietoinen ilmaisu, ainakin hyödyllisyyden korottamisena, voi muodostua arvokeskustelun uhaksi. Tutkinonuudistuksen alkuajoista lähtien keskustelua on leimannut tieteellisyyden ja hyödyllisyyden vastakkainasettelu. Tätä kehystä tulisi kirjoittajan mukaan laajentaa. (Hakala 1994, 25)

..opettajankoulutuksen kehittämistä ohjaavaan arvokeskusteluun olisi mahdollista edetä suhteellisen avarasti, tieteiden välistä vuorovai-
kutusta lisäävästä näkemyksestä. Näin jo siksi, että opettajan-
koulutuksessa hyvin useat opintokokonaisuudet sijoittuvat luonte-
vasti tieteiden välisiin rajatiloihin. (Hakala 1994, 29)

Hakala esittää itse husserlilaisen fenomenologian lähtökohtia, erityisesti subjektiivisen maailmankuvan käsitettä yhdeksi opettajankoulutusta ohjaavan arvokeskustelun peruskäsitteeksi (Hakala 1994, 42-47). Opettajankoulutuksen tulisi selkiyttää suhdettaan filosofiaan ja ylipäättään elämään. Tätä kautta selkeytyy myös opettajaksi opiskelevan suhde opetussuunnitelmaan, sen prosessiluonteeseen sekä koulun kehittämiseen osana yhteiskunnallista muutosta. Koulutettavan opettajan ajattelua on kehitettävä kohden yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen kohtaamista. (Hakala 1994, 86, 91; Hakala 1996)

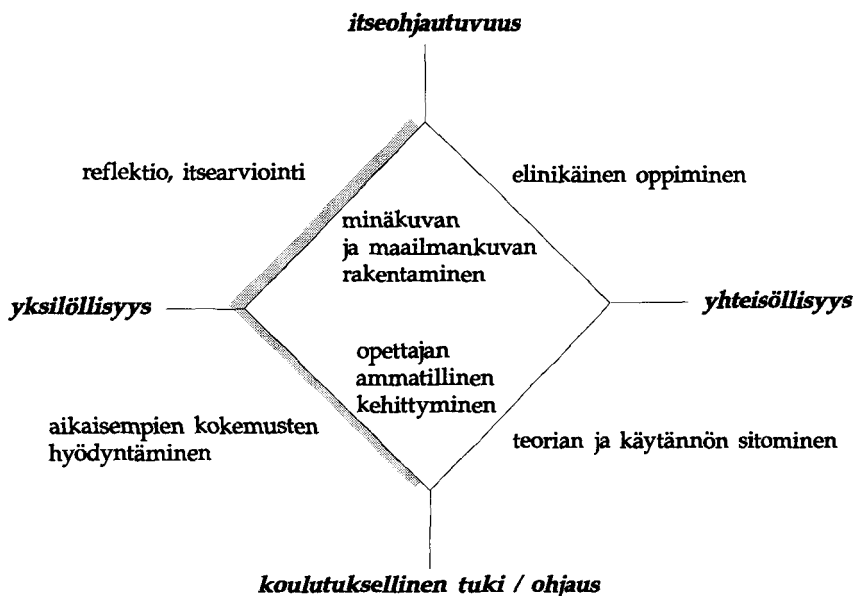
Esitetyt puheenvuorot kasvatuksen ja koulutuksen päämääristä nostavat esiin koulukasvatuksen ja opettajankoulutuksen yhteiskunnallisen luonteen. Opettajankoulutus voi vastata haasteeseen osittain esimerkiksi kasvatus- ja yhteiskuntafilosofian kurssin avulla. Opetusharjoittelu on kuitenkin se koulutuksellinen konteksti, jossa kasvatuksellista ajatusta sovelletaan käytäntöön. Tämän tutkimuksen yhteydessä on luontevaa kysyä myös, miten opetusharjoitteluajattelu suhteutuu opettajankoulutuksen filosofisiin lähtökohtiin? Missä määrin opetusharjoittelija joutuu pohtimaan koulun ja yhteiskunnan suhteita tai kasvatustoiminnan suhdetta kulttuuriin?

Näitä kysymyksenasetteluja voidaan lähestyä teorian tasolla tässä tapauksessa luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa sovellettujen periaatteiden, ajatusmallien ja toteutusmuotojen analyysin kautta. Yhtä tärkeää on analysoida opiskelijan omia tulkintoja ja jäsennyksiä toimintansa suhteen. Mikä on niiden takana oleva ihmiskäsitys, näkemys koulusta ja yhteiskunnasta tai ilmaistu arvopäämäärä? Millaisia käsitteellisiä välineitä opiskelijalla on oman ammatillisen kasvunsa kuvaamiseen ja analysointiin? Miten koulutus rohkaisee tätä pohdintaa? Erikoisesti työharjoittelu-
muotoinen opetusharjoittelu antaa periaatteessa mahdollisuuden kouluun ja kasvatukseen liittyvien oppimis- ja opettamistapahtumaan liittyvien, mutta niitä laajempien kysymysten hahmotteluun. Pitkäkestoinen työharjoittelu tarjoaa koulun toiminnan ja opettajan työn kannalta aidon kontekstin, jonka puitteissa on mahdollista pohtia

tietoisesti kasvatuksen yhteiskunnallisia ja filosofisia kysymyksiä. Konkreettisella tasolla tutkijaa kiinnostaa, minkä sijan työharjoitteluteksteissä saavat esim. koulu työyhteisönä, koulun ja kodin väliset suhteet, koulun ja lähiympäristön vuorovaikutus tai opetussuunnitelmatyöhön ja koulun arvopohjaan liittyvät aiheet.

Aaltolan ja Hakalan puheenvuoroissa lähestytään uutta tulkintaa opettajan ammatillisuudesta. Opettajan ammatillisuus laajenee niissä teknisestä ja instrumentaalista hallinnasta yhteiskunnallis-eettisiin pohdintoihin ja opettajankoulutuksellinen keskustelu puolestaan tieteellisyys-hyödyllisyys dikotomiasta arvopäämäärien ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemoihin. Näihin puheenvuoroihin viitaten opettajankoulutus voidaan tematisoida laajasti minäkuvan ja maailmankuvan rakentamisen välineeksi. Opettajaksi kasvu ja ammatillisen ajattelun kehittyminen rakentuvat sisäkkäin tämän jokaista yksilöä koskevan elinikäisen prosessin kanssa. Opettajankoulutuksen tehtävä on tukea opiskelijan maailmankuvan rakentamista tarjoamalla sille opettajan tehtävän kannalta mielekkäitä ja monipuolisia aineksia sekä ohjata omakohtaiseen pohdintaan.

Edellä kuvattuja Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen lähtökohtia ja niihin liittyviä koulutuksellisia periaatteita voidaan kuvata tiivistetysti seuraavan kuvion avulla. *Jäsennys korostaa esitettyjen oppimisympäristöön liittyvien ulottuvuuksien (yksilöllisyys - yhteisöllisyys, itseohjautuvuus - tuen tarjoaminen) herkkää tasapainoa ja samalla hedelmällistä jännitettä ammatillisen kasvun kannalta.*



Kuvio 5. Luokanopettajakoulutuksen oppimisympäristön lähtökohtia Chydenius-Instituutissa

Luokanopettajakoulutuksen konstruktionistiset, andragogiset ja elinikäiseen oppimiseen liittyvät teoreettiset lähtökohdat antavat perustan koulutuksellisten periaatteiden soveltamiselle. Koulutuksen keskeisen lähtökohdan muodostaa kokemukselliseen oppimiseen liittyvä toiminnan ja teorian sitominen reflektion ja itsearviointiin avulla. Toisena ajatuksellisena ulottuvuutena nousee esiin aikuisopiskelijan aikaisempien kokemusten huomioon ottaminen yhdessä jatkuvan ammatillisen kasvun korostamisen kanssa. Näiden periaatteiden toteutumista koulutus tukee oppimisympäristöön liittyvillä ratkaisuilla.

Yksilöllisyys-yhteisöllisyys ja itseohjautuvuus-koulutuksellinen tuki -ulottuvuudet vastaavat erityisesti aikuisopiskelijan osittain keskenään jännitteisiä opiskelun lähtökohdista. Opettajaksi opiskeleva tasapainoilee riippumattoman, itsenäisen ammatti-identiteetin kehittämisen ja ohjauksen, kannustuksen ja tuen tarpeen välillä (Aaltola & Asikainen 1995, 127). Tämä näkökulma nousee käytännössä esiin mm. työharjoittelun ja siihen liittyvän vapauden ja vastuun tarjoaman harjoitteluympäristön yhteydessä. Toinen jännitteinen, mutta samalla opettajan kasvun kannalta merkittävä oppimisympäristöön liittyvä ulottuvuus on sekä yksilöllisyyden että yhteisöllisyyden korostus. Opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat ja tavoitteet pyritään ottamaan huomioon (esim. henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, yksilölliset tai valinnaiset oppimistehtävät ym.), mutta samanaikaisesti opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus rakentaa opettajuuttaan ja maailmankuvansa yhteisöllisesti (pienryhmät, yhteistoiminnallisuus opetusmuotona).

Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksessa ja erikoisesti Luokkoulutusohjelmaan liittyneessä opetussuunnitelmatyössä etsittiin ratkaisuja moniin opettajankoulutusta yleisesti koskeneisiin ongelmiin ja kehittämishaasteisiin. Tuolloin läpikäydyn opetussuunnitelmaprosessin kautta selkiytettiin opetussuunnitelmasolla opettajankoulutuksellista ajattelua. Luokon yhteydessä kiteytyneet koulutukselliset linjaukset ja laajemmat teoreettiset periaatteet ovat näkyvissä edelleen luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmissa. Elinikäiseen oppimiseen ja andragogiikkaan pohjautuva itseohjautuvuuden idea ja monimuoto-opiskelun erilaiset sovellukset liittyvät niin yksilöllistämiseen kuin uuden ammatillisuuden ja aktiivisen oppimisen periaatteisiin. Luoko-koulutusohjelman opetussuunnitelmatyössä keskityttiin erityisesti teorian ja käytännön entistä tehokkaampaan integrointiin niin opiskeltavan aineksen kuin opetusharjoittelukäytänteiden osalta. Yhteistoiminnallisuus ja kokemuksellisen oppimisen ideat itsearviointineen ovat osa tätä koulutuksellista ajattelua.

4 Työharjoittelun arviointi: miten teoria ja käytäntö kohtasivat?

Seuraavassa luvussa tarkastellaan sitä, miten koulutusohjelman ajatuksellinen taso ja käytännön toteutus kohtasivat ja *mitkä tekijät nousivat toteutuksessa keskeisiksi käytännön ja teorian sitomisen kannalta*. Työharjoittelun yhteydessä tämä merkitsee työharjoittelun yksilötason lähtökohtien, opiskelijan omien tavoitteiden ja elämäntilanteen sekä toisaalta tietyn harjoittelukoulun antamien mahdollisuuksien ja vaatimusten huomioon ottamista. Koulutuksen määrittämän ohjausjärjestelmän toteutuksen ja siihen liittyvien kokemusten tarkastelu muodostaa toisen näkökulman työharjoittelun toteutukseen.

Työharjoittelujakson lopuksi opiskelijat kirjoittivat harjoittelukertomuksen, jossa heitä pyydettiin mm. arvioimaan työharjoittelua, sen käytännön toteutusta sekä sille asetettujen tavoitteiden toteutumista omalla kohdallaan. Opiskelijat saivat tehtävänannon kirjallisesti, joten harjoittelukertomukset ainakin osittain sisältävät saman struktuurin ja vastaavat ainakin osittain samoihin, ennalta määriteltyihin kysymyksiin. Opiskelijat ovat kuitenkin voineet tuottaa harjoitteluun liittyviä kokemuksiaan ja näkemyksiään myös vapaasti ja tuoda samalla esiin heille tärkeitä näkökulmia. Vaikka kertomukset ovat avoimia sävyiltään, ne on kirjoitettu omalla nimellä ensisijassa harjoittelun ohjaajalle, joten jonkinasteinen kaunistelu on ollut mahdollista. Toisaalta useissa harjoittelukertomuksissa on esitetty myös selkeää kritiikkiä samaan avoimen tyyliin.

Työharjoittelun yhteisiä ohjauskäytänteitä ja näiden opiskelijakohtaista toteutusta koskevat maininnat on kerätty systemaattisesti opiskelijoiden harjoittelukertomuksista. Näiden tekstikatkelmien pohjalta on hahmoteltu työharjoittelun toteutusta koskevia erilaisia teemoja. Aineistosta nousseiden teemojen ohella otetaan huomioon opiskelijoiden työharjoitteluun liittyvät erilaiset lähtökohdat ja niiden merkitys työharjoittelukokemusten kannalta, ts. harjoittelukertomusten yhteisiä teemoja tarkastellaan yksilöiden erilaisista kokemuksista ja konteksteista käsin. Työharjoitteluun liittyvää aineistoa on kerätty myös haastattelujen ja kyselyn avulla. Harjoittelun ohjaajat ja koulutuksen suunnittelijat (5 henkilöä) ovat arvioineet työharjoittelun toteutusta omasta näkökulmastaan alkuvuodesta 1997 tehdyissä haastatteluissa. Koulutuksen jo läpikäyneiltä luokolaisilta kysyttiin vielä työharjoittelun merkitystä kyselylomakkeella keväällä 1997.

4.1 Erilaisia harjoitteluympäristöjä

Työharjoittelukokemuksia värittää kouluympäristöön liittyvä myönteisyys tai kielteisyys. Harjoittelun onnistumisen kannalta keskeiseksi tekijäksi nousee kertomuksissa usein se, *kuinka tuttu harjoittelukoulu on entuudestaan opiskelijalle*. Opiskelija on halutessaan voinut hakeutua kouluun, jossa on työskennellyt ennen opiskelun alkua. Tämä lähtökohta nähdään harjoittelukertomuksissa yleisesti ottaen myönteisenä opiskelijan kannalta. Tutut työtoverit, rehtori, tutor ja jopa oppilaiden vanhemmat auttavat opiskelijan orientoitumista ja sovitautumista kouluyhteisöön heti harjoittelun alussa. Vastaavasti uuteen kouluun ja työyhteisöön tutustuminen koetaan usein aikaa ja voimia vievänä prosessina.

Valmistautuminen ei todellakaan ollut hyvää, koska jouduin hyppäämään "kaukaloon" kylmiltään. Ensiksi olin ollut koko kesän työssä, ei siis mitään levollista lepoa kohti tulevia koitoksia. Toiseksi koulutus ei ollut antanut juuri mitään evästyttä yhdysluokkaopetukseen. Eli menin täydellisenä raakileena opettamaan yhdysluokkaa. Kolmanneksi jouduin täysin uuteen toimintaympäristöön, jossa en tuntenut yhtään ainoata ihmistä. Minun oli luotava kaikki sosiaaliset suhteet ja rakennettava interaktion kautta sidosryhmäverkosto. (1)

S:n ala-aste¹ sekä kouluna että työyhteisönä oli minulle jo entuudestaan tuttu. Tiesin, että siellä työskentelevät opettajat olivat innostuneita ja aktiivisia, ja että työyhteisö oli avoin ja kannustava. Tämä luonnollisesti helpotti oman työn suunnittelua sekä innosti koulun yhteisten tavoitteiden suunnassa kulkemiseen. (3)

Kolmantena tavoitteena oli minulla löytää oma paikka kouluyhteisössä. Tämä tapahtui ehkä kaikkein kivuttomimmin, koska koulu, osa opettajista ja oppilaista sekä muu henkilökunta olivat ennestään tuttuja. Aivan kuin olisi "kotiin" palannut kolmen vuoden jälkeen. (5)

Olin ikionnellinen, kun sain harjoittelupaikan H:n koululta, joka oli minulle jo entuudestaan tuttu. Näin säästyin niiltä monilta opetelemisilta, jotka liittyvät outoon/uuteen kouluun menemiseen. Ei tarvinnut kysellä, missä mitäkin säilytetään eikä sellaisia jokapäiväisiä seikkoja, sillä kysymistä riitti muutenkin koko työskentelyn puitteissa ilman näitä välttämättömyksiäkin. Olen kokenut, että yksistään uuteen työpaikkaan meno vie tavattomasti voimavaroja. Nyt olin näitä voimavaroja rikkaampi. Lisäksi koin onnekkana tapauksena sen, että pääsimme K:n kanssa samalle koululle. Näin saatoimme purkaa tuntojamme ja kysellä toinen toisemme mielialoja, joita matkan varrella ilmeni. Yhteiset keskustelut oli terapiaa, sillä toinen tiesi täsmälleen miltä voi tuntua, jos joku asia ei mene niin kuin toivoisi tai opiskelupaineet kasautuvat päälle. (9)

¹ Kaikki koulujen ja henkilöiden nimet on muutettu.

Monien paineiden keskellä tutut ja turvalliset ympäristöt auttavat jäsentämään toimintaa ja antamaan aikaa ja tilaa muiden, tärkeäksi nähtyjen kysymysten pohdintaan. Kotiin palaamiseen voi kuitenkin liittyä monista eduistaan huolimatta myös ongelmia. Perheenjäsenenä on vaikea ottaa etäisyyttä valmisiin käytäntöihin ja koulukulttuuriin tekijöihin tai arvioida niitä oman ammatillisuuden kannalta. Työharjoittelukertomuksissa tämä läheisyys-etäisyys tai tuttuus-vieraus ongelmatiikka jää yleensä huomiotta, mutta muutamissa harjoittelukertomuksissa tämäkin puoli asiasta tuodaan esiin.

Harjoitellessaan ympäristössä, jossa on työskennellyt mahdollisesti aiemminkin ja josta voisi olla toivoa saada pidempiaikainen työpaikka, harjoittelu ei (ehkä) kehitä laaja-alaista, yleistyvää näkemystä opettajan työhön. Samoin on, jos harjoittelupaikka olisi jotenkin "toivoton", jossa ei näy edellytyksiä modernin opettajuuden kehittämiseksi. (22)

Toinen harjoittelujakson aloittamiseen liittyvä teema koskee opiskelijan mahdollisuutta valmistautua työharjoitteluun. Paitsi koulun tuttuus, myös *harjoittelupaikan varmistumisen ajankohta* on merkityksellinen opiskelijan kannalta. Vuonna 1994 luokanopettajien työtilanne oli parempi harjoittelijan kannalta kuin seuraavana vuonna, jolloin työpaikkojen saanti oli vaikeampaa ja varmistui monen opiskelijan kohdalla vasta viime hetkillä ennen koulun alkua. Jos omaan kouluun ja luokkaan tutustuminen ja työharjoitteluun orientoituminen jäi parin päivän varaan, lähtötilanne harjoittelulle monine odotuksineen ja vaatimuksineen saattoi muodostua opiskelijan kannalta ahdistavaksi. Valmistautumattomuus uuteen tehtävään tuskin palveli koulun tai oppilaankaan etua. Kaikesta huolimatta suurin osa (11/16 +13/18) opiskelijoista etsi ja sai työharjoittelupaikan.

Kaikki ne lukuisat kerrat, jolloin olin yhteydessä koulujen rehtoreihin ja koulutoimistoon sekä vastaaviin tahoihin maakuntaa olivat raskaita "keikkoja". Toivo siitä, että saisin töitä sai minut liikkeelle. Kun sain tietää tullessi valituksi maakuntaan, ajattelin, että hyvä näin. Tehtyäni valinnan sitten kotikaupungin eduksi huonomman taloudellisen tarjouksen eteen ei muulla ollut väliä kuin sillä, että kotikaupunki tarjosi töitä. Tässä vaiheessa elettiin edellistä perjantaita, kun sitten maanantaina aloitin ekaluokan opettajana. Käteltyäni kiitoksesta sivistystoimenjohtajaa kymmenen minuuttia myöhemmin seisoin lehtikuvassa koulutoimenjohtajan määräyksestä vastaanottamassa ekaluokkalaisille jaettavia koululaispakkeja ja olin kaikesta täysin "pihalla". ... Henkinen valmistautuminen ekaluokan suhteen jäi mitättömäksi. Olin innoissani ja toisaalta pelon sekoittamat ajatukset häiritsivät minua. (11)

Kouluun ja luokkaan tutustumista ei minulle paljon tarjottu ennen koulun aloittamista. Yksi suunnittelupäivä, jolloin tutustuimme muihin opettajiin, luokkatiloihin ja vähän myös koulun omia työtottumuksia. Mielstäni olisin kaivannut hieman kiireettömämpää ja perusteellisempaa esittelyä, sillä jouduin selvittämään kaikki myöhemmin kantapään kautta. Vieläkin varmasti tulee asioita esille, joita olisin voinut käyttää hyväksi syksyn aikana, jos vain olisin tiennyt sellaista materiaalia tai mahdollisuuksia olevan koulussamme tarjolla. Nyt paljon piti tehdä erehdysten ja kyselyjen kautta. (14)

Koulutuksen työharjoittelulle asettamana tavoitteena oli lähettää opiskelija harjoitteluun hyvin valmistautuneena. Tämän vuoksi työharjoittelua pohjustettiin jo keväällä kahden opintoviikon laajuuisella ns. orientaatiojaksolla. Sen aikana hahmoteltiin pienryhmissä ja oman työn kautta opettaja-opiskelijan oppimisenäkemyksiä, omaa opetusta ja henkilökohtaisia kehittymistarpeita. Opiskelijoille oli orientaatiojakson aikana mahdollisuus saada tietoa ja keskustella harjoittelukäytäntöihin ja opettajan työhön liittyvistä kysymyksistä. Opintojakson aikana pyrittiin mm. tutustumaan tulevan koulun arvoperustaan ja opetussuunnitelmaan. Orientaatiojakson hyödyntäminen riippui tältä osin opiskelijan kohdalla siitä, oliko syksyn työpaikka jo tiedossa. Luoko 92:n harjoittelupalautteissa tätä orientaatiojaksoa luonnehditaan yleisesti tärkeäksi ja sisällöiltään mielekkääksi. Seuraavan vuosikurssin opiskelijoilla oli muuttuneen työtilanteen vuoksi vaikeuksia saada harjoittelupaikkaa ja harjoittelun varmistuminen jäi viime hetkiin, mikä näkyy myös harjoittelukertomuksissa ja palautteissa tyytymättömyytenä tässä suhteessa. Koulutuksen taholta odotettu apu harjoittelupaikan hankkimiseen jäi lopulta vähäiseksi.

Kouluympäristön kuvaukset paljastavat suuren kirjon erilaisia työharjoitteluympäristöjä. Koulut poikkesivat huomattavasti toisistaan mm. luokkien, työtoverien, opetusvälineistön, koulun fyysisen ympäristön sekä koulukulttuurin suhteen. Eri kunnilla oli myöskin koulutoimeen liittyen erilaiset mahdollisuudet ja resurssit tukea koulujen toimintaa. Opiskelija saattoi joutua yllättäen kohtaamaan vaikeita luokkia, opettajatovereita tai työyhteisöjä sekä monenlaista puutetta. Toisaalta osa opettaja -opiskelijoista koki päässeensä ihanteelliseen kouluympäristöön, jossa mm. yhteistyö toimi ja jossa oli mahdollisuus kehittyä monipuolisesti.

Minä sain kuulla oppilailta todella paljon yllättäviä asioita mm. että he ovat matematiikassa vain laskeneet kirjan tehtäviä ilman mitään opetustuokiota, piirtoheitin on heille ihan outo kapistus, teknisissä töissä on saanut mitä itse on halunnut, liikunnassa pojat ja tytöt ovat erikseen eli yleensä toinen ryhmä on lähtenyt kävelylenkille, oppilaat eivät ole esiintyneet luokan edessä ym. ...Sainkin pian huomata, että oppilaat halusivat turvautua tuttuihin työtapoihin siten, että oppilaat "purnasivat" ja yrittivät tehdä asioita helpomman kautta. Sovimmekin oppilaiden kanssa, että käymme läpi mahdollisimman paljon "uusia oppimismuotoja" ilman paineita hienoista tuotoksista.(15)

Huonoina puolina näen ehkä sen, että luokkani ei välttämättä ollut mikään ns. ”normaaliluokka”, vaan siellä on ns. erikoistapauksia muutama kappale, mikä lisää työmäärää suhteettomasti. Mutta näinhän varmasti nykypäivänä on jokaisessa koulussa ja jokaisella luokalla. Mutta tämä minun tapukseni on kuitenkin jotenkin niin erilainen, niin poikkeava, niin ennustamattomissa, ja joka päivä yllätyksiä ja uusia syytöksiä esittävä, ettei siihen ollut minkäänlaista ohjenuoraa, esimerkiksi ei teoriaa, vaan aina oli mietittävä tilanne uutena. Tällaisen ns. ylimääräisen päänvaivan ilmaantuminen kaikkien muiden työtehtävien päälle meinasi viedä totaalisesti mehut meikäläiseltä. (7)

Yhteistyö koulullamme ei ole mitenkään liian hyvällä tolalla, itse asiassa sitä tehdään luvattoman vähän. En ole itsekään ollut tarpeeksi aktiivinen aloitteiden teossa, tosin sitä näin keltanokkana ei halua kovin omia ajatuksiaan tyrkyttää, helposti voi saada snobbailevan maineen. Jo keväällä keskusteltiin koulumme erityisopettajan kanssa opettajanhuoneemme ilmapiiristä ja silloin pohdimme sitä, josko puuttuva yhteisyydentunne johtuisi siitä, ettei haluta paljastaa kovin paljon itsestä, ollaan mieluummin anonyymejä opettajia. Pedagogista keskustelua olen kaivannut opettajiemme keskuuteen, sitäkin ei juurikaan ole. (19)

Kun aloitin työharjoittelun koin myös positiivisena sen, että pääsin mukaan kunnan koululaitoksessa meneillään olevaan opetus-suunnitelmatyöhön. Tämä merkitsee minulle paljon. Työyhteisö on ollut minulle monella tapaa palkitseva. Minusta tuntuu, että minulla on sosiaalinen tilaus H:n kouluun. (21)

Tämä harjoittelukontekstien erilaisuus antaa erikoisen paljon haasteita työharjoittelun ohjaukselle. Ohjaajan tulee osata tunnistaa ja ymmärtää erilaisia lähtökohtia ja niiden antamia mahdollisuuksia ja rajoituksia. Myös tutorin merkitys korostuu erikoisesti hankalissa tilanteissa. Työharjoittelun alkajaisiksi opiskelijan ammatillinen kypsyys ja itsetunto saattavat joutua yllättäen kovalle koetukselle. Erikoisesti työyhteisön tuen puute koettiin raskaana. Sama tilanne on toki edessä myös työuraansa aloittelevalla opettajalla. Kouluilla ei näytä olevan ainakaan yleisesti valmiuksia uuden opettajan tai opettajaharjoittelijan perehdyttämiseen tai työnohjaukseen. Tämä on selvä puute, sillä varsinkin isoissa kouluissa opettajakunta vaihtuu osittain joka vuosi. Silloin, kun harjoittelupaikkojen saanti on kiven alla, harjoitteluympäristölle ei voida asettaa kovinkaan paljon laadullisia vaatimuksia. Toisaalta vaikeakin harjoitteluympäristö voi auttaa ammatillista kasvua, jos opiskelijalla on jo valmiuksia kohdata tämänkaltaisia haasteita ja hän saa riittävästi ohjauksellista tukea työlleen. Pahimmassa tapauksessa epävarma opettaja-opiskelija, vaikea työympäristö ja ohjauksen toimimattomuus voivat luoda yhdessä opiskelijan kannalta kestämättömän tilanteen. Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat kuitenkin pääsääntöisesti työharjoittelun työläänä mutta mielekkäänä harjoittelumuotona.

4.2 Työn ja opiskelun yhteensovittaminen

Opiskelijoiden esittämä kritiikki työharjoittelun suhteen liittyy kertomuksissa usein *liian suureen työmäärään* sekä *työn ja opiskelun yhteensovittamisen ongelmiin*. Opiskelijoiden oli mahdollista valita myös korvaava harjoittelu (2 x 3vk) Instituutin läheisessä koulussa, mutta useimmat opiskelijat valitsivat työharjoittelun omassa luokassa. Osalle opiskelijoista työn, opiskelun ja mahdollisesti perheen hoitaminen samanaikaisesti kävi raskaaksi. Omien voimavarojen ja työmäärän arviointi saattoi olla vaikeaa uudessa tilanteessa. Samanaikaisesti koulutusohjelman kehittämistyö oli vielä kesken, joten se ei vielä parhaalla mahdollisella tavalla pystynyt tukemaan opiskelijoiden tilannetta.

Omat voimavarat olivat jo alkusyksystä tiukoilla, sillä en osannut aavistella työmäärää, vaikka tiesin sen olevan suuri. Kaksi tuntia koulupäivän jälkeen koululla suunnittelua ei riittänyt. Minua ärsytti se....Kun päivän opetustyö oli ohi, tunsin usein selvää uupumista ja oli jotenkin tyhjä olo. Tällaisten tuntemusten jälkeen on selvää, että oman osuuden antaminen jossain kokouksessa oli melko mitätön. Usein tein niin kuin suuri osa opettajista kokouksen aikana, että korjailin oppilaiden vihkoja ym. Nyt osaisin laatia koko työharjoittelulle toisenlaiset tavoitteet, enkä laittaisi mitään opettajapersoonallisuuden kaikenpuoleista kehittymistä. Ensimmäiseksi tulee mieleen ryhmänhallintaan liittyvät seikat. (11)

Opetusharjoittelu oli todella rankka ja vaativa harjoittelu. Koulu maailmaan tempautuminen täyspäiväisestä opiskelusta vaatii yllättävän paljon sopeutumista ja aikaa. Työpäivät venyivät yllättävän pitkiksi seuraavan päivän esivalmisteluineen ja kun vielä opiskelet työn ohessa ei todellakaan ole vapaa-ajan ongelmia. (15)

Suunnitelmiakin on tehty, mutta minulle se on ainakin ollut pakko-pullaa. Se, mitä eniten kritisoin tässä työharjoittelussa on työmäärä. Jos tehtäviä ja tavoitteita on näin paljon, silloin niiden tekemiseen tulisi olla myös aikaa. Työharjoittelun tulisi olla huomattavasti lyhyempi ja varattuna aikaa ihan vain tehtäviin ja ryhmäkokoonnutuksiin. Opiskelijoilla on vaativan työn ja harjoitteluun liittyvien tehtävien lisäksi vielä muita opintoja ja osalla, kuten minulla, myös perhe. (16)

Valitettavasti syksyn kuluessa oma väsymykseni on päässyt kasautumaan melkoiseksi taakaksi ja vihdoin kulminoitunut/kanavoitunut näiden kahden parin opintotehtävän tekemiseen. Väliin olen ollut jopa valmis lopettamaan koko opiskelun, niin mustalta on mieli tuntunut....Varsinaisesta koulutyöstä olen kyllä jaksanut kovastikin nauttia ja sen eteen olen halunnut tehdä paljon työtä. Vastaavasti kaikki muu onkin sitten saanut kärsiä. Väsymyksen syyt löytyvät pitkälti omista henkilökohtaisista "takaiskuista", mutta varmasti väsymyksen määrää on osaltaan lisännyt myös omien vaatimusten ja voimavarojen ristiriita. (19)

..etätehtäviä ei tarvitsisi olla niin paljon yhtäaikaan työn kanssa. Ja tuo graduhan ei tunnu paljon edistävän työn ohessa. Lievää ristiriitaa on ilmennyt siinäkin suhteessa, että koulutus ilmoitti opiskelun olevan pääasia. Toisaalta kun työn ottaa vastaan, on sekin tehtävä tosissaan. (2)

Osa opiskelijoista ei osannut ennakoida omien voimavarojensa riittävyttä tai työharjoittelun vaatimuksia, mikä näkyy kertomuksissa uupumisen ilmauksina. Vaihtoehtoinen harjoittelumuoto oli mahdollinen, mutta kaikki eivät osanneet käyttää sitä. *Omien lähtökohtien ja kehittymistarpeiden tunnistaminen ja harjoittelumuodon valinta sen mukaan olisi mahdollisesti ehkäissyt joidenkin opiskelijoiden liian suuriksi koettuja paineita.* Harjoitteluväsymystä purettiin jossain määrin opintotehtävien määrään kohdistuvan kritiikin kautta. Muutamat tehtävät esim. oppimateriaalianalyysi olisi joidenkin opiskelijoiden mielestä voitu tehdä jo edellisenä opiskeluvuotena. Toisaalta nimenomaan työharjoitteluun liittyvien opintotehtävien luonteeseen ja laatuun olttiin yleisesti tyytyväisiä.

Lopuksi oppimistehtävistä jokunen sana. Ne ovat olleet erittäin hyviä. Niissä ei ole tarvinnut tehdä mitään turhaa, vaan ne ovat palvelleet täysin omaa työtä. (7)

Vaikka työharjoitteluun liittyvät tehtävät ovat työllistäneet syksyllä, olen kokenut ne mielekkäiksi. Tehtävät eivät ole irrallisia, vaan ne ovat liittyneet kiinteästi opettajan normaaliin toimenkuvaan. Moni tehtävä olisi pitänyt tehdä ilman palautuspäivääkin, joskin lopputulos olisi voinut jäädä suurpiirteisemmäksi. (10)

4.3 Työharjoittelun ohjaus

Poikkeuskoulutuksen ensimmäisen vuoden työharjoittelussa (1988-1989) opiskelijat jäivät resurssien puutteen vuoksi käytännössä ilman koulutuksen ohjauksellista tukea. Poikkeuskoulutuksen omaluokkaharjoittelun yhteydessä koulutuksen taholta annettavaa ohjauksellista tukea oli jo vahvistettu. Opiskelijat saivat tällöin saman verran ohjausta kuin toisen opettajan luokassa harjoittelevat opiskelijat. Tämän lisäksi opiskelija saattoi hankkia itselleen opettajatutorin omalta paikkakunnaltaan. Tämä ohjausjärjestelmä oli pohjana myös uudessa työharjoittelussa. Luokan työharjoittelussa ohjausjärjestelmää kuitenkin vahvennettiin edelleen pienryhmäkokoontumisten ja seminaarien kautta, samalla tutoroinnille annettiin entistä enemmän painoa.

4.3.1 Lehtoreiden ohjaus

Muun ohjauksen lisäksi lehtorit kuuntelivat opiskelijan opetusta kahtena päivänä syksyn aikana. Tämä koulutuksen lehtoreiden taholta saatava *ohjausresurssi tuntui kuitenkin sekä koulutuksen edustajien että opiskelijoiden mielestä suhteellisen pieneltä*. Tämän suuntaisia kannanottoja ilmenee jossain määrin jo orientaatiojakson aikana tehdyssä kyselyssä ja myöhemmin opiskelijoiden harjoittelupalautteissa ja koulutuksen edustajien haastatteluissa. Lehtorin antaman tuen ja ohjauksen tarve korostuu erikoisesti silloin, kun opiskelija kokee työympäristönsä tai työhönsä liittyvät asiat ongelmalliseksi ja kun koulun työyhteisö ei pysty tukemaan uutta opettajaa. Harjoittelukertomusten kautta nousee toisaalta esiin opiskelijoiden erilaiset tarpeet ohjauksen suhteen. Monet kaipaavat lisää ohjausta, muutamat olivat tyytyväisiä saadun ohjauksen määrään.

Oman ohjaajan vierailut luokassani ja koulullani ovat olleet antoisia ja rakentavia. Keskustelut päälinjallisista asioista ovat tuoneet esille uusia näkökulmia. Toivottavaa olisikin, että jatkossa harjoittelua ohjaavat lehtorit voisivat useammin käydä kouluilla. (3)

Lehtorin ohjaus oli hyvää ja tarpeellista. Sen osuus vain jäi olosuhteista johtuen vähäiseksi. (7)

Eikä lehtorin osuus ollut suinkaan pienin, vaikka liian vähäiseksi yhteenotot, yhteiset keskustelut ja tuntien katsoomiset kuitenkin jäivät. Jos johonkin, niin tähän puoleen tulisi koulutuksen panostaa. Ymmärrän, että lehtorin voimavarat ovat rajalliset ja meitä on valtava joukko pitkine välimatkoineen. En tiedä, olisiko tulevaisuudessa mahdollista satsata tähän enemmän. (9)

Tuntuu, että jos koulutuksen yksi perusharjoittelu on omaluokkaharjoittelu, ei saisi kaatua työnpaljouteen ja raha- tai järjestelyongelmiin se, että lehtoreilla ei ole enempää mahdollisuutta kulkea maakunnassa. Mietin vain, voisiko joitakin asioita delegoida toisille ihmisille, jotta lehtorille vapautuisi enemmän aikaa tuntien seuraamiseen ja kentällä mukana olemiseen. Joku voi olla tietenkin mielissä, että pääsemme vähällä "seurannalla", mutta tavallaan se on myös taakka. Silloin ei saada itselle niin paljon vinkkejä, ohjeita ja näkökulmia ja lisäksi päivät vaihtelevat itse kullakin laidasta laitaan. Näin saattaa lehtorillekin jäädä väärä kuva luokkahuoneilmapiiristä, työskentelystä ja opiskelijan kyvystä ja motivaatiosta, ehkä suunnittelusta ja paneutumisestakin. Kieltämättä joskus tuntui tiettyä väriä, kun tiesi, että katselmuspäivä lähestyi, mutta ehkä se pisti vielä tarkemmin ajattelemaan omaa opetustaan. Niin kuin jo esitin tätä lehtoriohjausta olisi toki saanut olla monin verroin enemmän. Toisinaan harmitti, kun olin mielestäni tehnyt suuren suunnittelu-urakan, josta soittelin ohjaajalle Kokkolaan. Ohjaajankin äänestä kuului työn paljouden aiheuttama väsymys. Tuntui, että aina ei saanut tarpeeksi palautetta suuresta työmäärästä. Ymmärsin varsin hyvin ohjaajan ti-

lanteen, koska aika on toki rajallinen itse kullakin. Siksi mielestäni koulutuksen olisi huomioitava tämä seikka. (9)

Ongelmia tällaisessa harjoittelumuodossa ei ole ilmaantunut. Lehtori on ollut puhelimitse tavoitettavissa ja neuvoja ja ohjausta on ollut aina auliisti tarjolla. (10)

Tässä työssä on saanut olla todella itsenäinen ja luova. Voin jopa sanoa liiankin itsenäinen, monesti olisi halunnut saada tukea jostakin, mutta sitä ei saanut. Itse oli kertakaikkiaan pärjättävä. Toisaalta tämä on kohottanut oman ammattitaidon itsetuntoa; kokee pärjäävänsä. (1)

Tuntien seuraaminen ja niistä saatava palaute jäivät suhteellisen vähäisiksi harjoittelun aikana. Lehtorin harvat käynnit kuvataan kertomuksissa kuitenkin merkityksellisinä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella harjoitteluun liittyvistä asioista myös puhelimitse lehtorin kanssa. Tämän ohjausmuodon hyödyntäminen riippui kuitenkin paljon opiskelijasta ja hänen henkilökohtaisista tarpeistaan ja aktiivisuudesta. Lehtorin rooli saa erilaisia painotuksia eri opiskelijoiden harjoittelukertomuksissa. Lehtori nähdään neuvojana, konkreettisten vinkkien ja ohjeiden antajana, ulkoisen arvioinnin suorittajana tai työnohjauksellisena tukena. Useassa kertomuksessa toistuu ”mukana olemisen” -teema. Tietoisuus lehtorin mukana olemisesta helpottaa oloa yksin jäämisen vastakohtana. Palaute, kannustaminen ja keskusteluyhteys kuvataan merkityksellisinä ohjauksessa. Työharjoittelun yhteydessä ohjauskeskustelut saavat kuitenkin enemmän työnohjauksellisen kuin palautekeskustelun luonteen.

Myös lehtorin ohjaus on tärkeää. Vaikka hänen vierailunsa tapahtui pari kertaa syksyn aikana, tuo se kuitenkin itselle eräänlaista ”yhtä” omaan toimintaan. Etenkin yhteiset keskustelut lehtorin, tutorin ja opiskelijan kesken ovat hedelmällisiä. (13)

Olen tyytyväinen saamaani ohjaukseen. Emme ole päässeet helpolla. On ollut mukava vastaanottaa ohjaaja koululle, päivät eivät ole olleet ahdistavia. Palaute on kannustanut jatkamaan työtä. (17)

Tietoisuus koulutuksen lehtorin mukana olosta opettajuuteen kasvamisessani on vahvistanut kykyäni pohtia syvällisesti koulun arkea ja käytäntöihin kuuluvia asioita sekä praktiikkaa siinä. En ole kokenut sitä ylimääräiseksi holhoukseksi vaan korvaamattoman tärkeäksi tueksi, luotsina toimimiseksi. Olen saanut konkreettisia neuvoja silloin, kun olen niitä kipeästi tarvinnut, olen saanut uutta näkökulmaa asioihin, joiden suhteen olin neuvoton. Minulle merkitsi myös hyvin paljon se, että harjoittelua ohjasi hyvin paljon käytännön kokemusta omaava opettaja. Tässäkin tulemme taas siihen, miten opettajan persoonalla on merkitystä koko ohjausprosessia ajatellen. Puhumme ”samaa kieltä”. (21)

Kaksi käyntiä jokaisella koululla, yhteispalaverit ryhmissä ja kokoontumiset Kokkolassa. Töitä on riittänyt lehtoreillakin. Tuntien seuraaminen on sujunut mielestäni hyvin, ja niistä on poimittu vain oleelliset asiat. Tärkeimpiä ovat kuitenkin olleet vierailujen yhteydessä olleet keskustelut, joissa on saanut vaihtaa mielipiteitä sekä hieman purkaakin itseään. Opettajan työ kun ei aina tunnu ongelmattomalta. Lehtori ei ole päästänyt meitä helpolla, mutta niin ei ole ollut tarkoituksenaan. Perehtymisestä erilaisiin asioihin on varmasti ollut hyötyä tulevassa työssämme. (8)

Ohjaajan pari käyntiä koin hyvin työnohjauksellisina. (22)

Lehtorin tuki on ollut ja on koko ajan. Oma asiasi on, kuinka paljon tukea käytät. Usein riittää ajatus, että et ole yksin.(6)

4.3.2 Tutorointi

Opiskelijoiden edellytettiin hankkivan omalta paikkakunnalta ja mielellään samasta koulusta luokanopettajan harjoittelua ohjaavaksi tutorikseen. Tutoroinnin merkitystä painotettiin koulutuksen taholta ja he saivat lyhyen koulutuksen Kokkolassa. Tutoroinnin muoto ja määrä jäivät asianosaisten harkittavaksi. Harjoittelukertomuksissa pohditaan jonkin verran tutoroinnin onnistumista tai epäonnistumista sekä tähän vaikuttaneita tekijöitä. Pitäisikö tutorin olla samalta koululta ja luokkasteelta? Onko ensisijaista, että tutor on tuttu entuudestaan vai että hän on tavoitettavissa heti tarpeen tullen? Kokemukset tutoroinnista olivat kirjavat; tutor voi olla ohjauksen tärkein lenkki tai toisaalta hänen paikkansa korvaavat muut tahot.

Tällaisen harjoittelun tärkein lenkki on tutor -ohjaus. Ohjaus toimii silloin, kun tutor työskentelee samalla koululla. Omalta kohdaltani voin todeta, että tutor -ohjaus onnistui erittäin hyvin. Toimimme tutorin kanssa samalla koululla, ja hän näkee tuoreeltaan päivittäiset rutiinit ja ongelmatilanteet, joissa hän voi auttaa. Lisäksi matkustamme yhdessä työmatkat, jolloin tulevien päivien ja viikkojen suunnittelut sujuvat kitkattomasti. Jos tutor toimii eri koululla, vastuu yhteistyöstä on tietenkin opiskelijalla. Hänen tulisi aktiivisesti toimia siten, että passiivinenkin tutor kasvaa vähitellen tehtäväänsä. Aina kun keskustellaan kasvatuksesta, oli se kuinka arkipäiväistä tahansa, jää siitä jotakin pureskeltavaa itsekullekin. (13)

Vaikka minun tutorini on toiselta paikkakunnalta, olemme olleet tiiviisti kanssakäymisessä. Hän nimittäin pelaa samassa joukkueessa. Me tapaamme neljä kertaa viikossa ja kyllä siinä puhutaan asiaa joskus enemmän joskus vähemmän.... Hyvin meillä on mennyt. Olen saanut tutorilta hyviä ideoita ja varmasti myös päinvastoin. (2)

Tutorini ei ole samalla koululla, vaan hän on äitiyslomalla, ja olen hänen sijaisenaan. Aluksi tämä ratkaisu tuntui hyvältä, mutta nyt

huomaa, että tutoria tarvittaisiin silloin, kun hätä on suurin, eikä hän silloin ole paikalla. Kontaktin ottamisen kynnyks on aika korkea. Tuntuu siltä, että pitäisi olla jotain tähdellistä asiaa, ennen kuin soittaa. Käymämme keskustelut ovat olleet kuitenkin todella antoisia. (4)

Ohjaus tutorin taholta ei ole ollut sitä, mitä etukäteen kuvittelin tai odotin. Ehkä syy tähän on osaltaan se, että tutor ei ole samalta koululta. Toisaalta sellaisissa ongelmissa, jotka olivat ajankohtaisia heti, sain avun kyllä työtovereilta omalla koulullaan. Muutenkin keskustelut muiden opettajien kanssa pedagogisista kysymyksistä, oman luokan oppilaista ja heidän oppimisestaan olivat hyvin ymmärtävääisiä, auttavaisia ja henkeviä. Tällöin tavallaan työtoverit ajoivat tutorin roolia. (7)

Myönteisesti ilmaistuista lähtökohdista huolimatta *tutorin rooli vaikuttaa jossain määrin selkiytymättömältä joissain kertomuksissa*. Tutor ei näe omaa tehtäväänsä tärkeänä tai ei löydä opiskelijan kanssa yhteisiä toimintatapoja. Selkiytymättömyys koskee sekä opiskelijan odotuksia että tutorin toimintaa. Joissain kertomuksissa tutoria ei mainita lainkaan.

Vaikka tutorin osuus saattaa tuntua mitättömältä ainakin tutorin mielestä, minulle se ei ole sitä ollut. Käytännön arkipäivä sanelee sen, tutor-opiskelija -suhde pelaa, kun molemmat ovat samalla koululla. Tutor kertoi esimerkiksi sen, että hän on todella ajatellut alaluokan asioita. Minulle itselleni valkenee myös pikkuhiljaa, että parin vuoden päästä kakkoset ovat yläluokassa. ...Minusta tuntuu, että "tutorointi" jatkuu meidän koulussa. Molemmipuolinen luottamus on syntynyt...Keskustelut ovat avoimia, asioista puhutaan niiden oikeilla nimillä. Opetustyössä mitä hurjempi idea, sen parempi. Me opettajat ollaan aika hyvä sakki koululla ja yhä paremmaksi muututaan, kunhan "joku" saa opiskelukiireet loppumaan. Siis tutorini itse ei ole kokenut tutorin roolia tärkeäksi, mutta minulle hän on ollut tuki. (6)

Työtoverini (myös tutor) kanssa tulimme mainiosti toimeen, eikä mitään konflikteja syksyn aikana ole ollut ja näin tavoite siltä osin toteutui, mutta yhteistyötä ei ollut juuri ollenkaan. Tähän vaikutti se, että hän ei tiennyt mitään esimerkiksi 4-6 luokan oppisisällöistä. Näin ollen tutorin apu liittyi lähinnä käytännön ongelmiin. (15)

Mitään suurempia ongelmia en työharjoittelussa havainnut. Joitakin pienempiä, joita tuli esille selvisi kollega-avulla, joko koulun sisällä tai opiskelukavereiden kanssa keskustelemalla. Tietenkin sattui tilanteita, jolloin tunsin olevansa yksin ratkaisemattoman ongelman edessä, mutta reippaasti kyselemällä nämäkin tilanteet selvitettiin. (14)

Pedagogista keskustelua olen kaivannut opettajiemme keskuuteen, sitäkään ei juurikaan ole. Yhden työtoverin kanssa olen kyllä usein jutellut pitkään ja perusteellisestikin, usein aiheenamme on erilaiset

työtävät. Neuvoa olen kyllä muiltakin vanhemmilta opettajilta pyytänyt ja sitä myös saanut. ..Vieläkin valitsisin mieluummin pienen koulun työympäristökseksi...Ehkä ajoittainen vierauden tunne johtuu aivan luonnollisesti siitä, että työyhteisömme on kuitenkin suhteellisen iso, kymmenen opettajaa, eikä silloin pääse syntymään samanlaista läheisyyttä ja välittömyyttä kaikkien työkavereiden kanssa. Itse olen kokenut pienoista epäpätevän leimaa, en tiedä, mistä tuo sitten johtuisi. (19)

Opettaja-opiskelija saattaa tuntea huonommuutta "pätevässä" opettajajoukossa ja kollegatuen puute kärjistää tilannetta. Opettaja-opiskelijan ammatillisen itsetunnon kokemusta tukee tarpeellisuuden ja arvostuksen kokeminen. Oman ammatillisuuden tietoinen arviointi ja kehittäminen tuetussa ympäristössä sekä ammatillisen itsetunnon kokemisen tarve ovat ainakin osittain jännitteisessä suhteessa keskenään. Tutorin ja opiskelijan roolit saavat uusia ulottuvuuksia seuraavassa kertomuksessa.

Tutorini oli erittäin tyytyväinen työharjoittelusta saamiinsa kokemuksiin. Yhdessä kokeilimme erilaisia työmuotoja ja pohdimme koulu-elämään liittyviä erilaisia kysymyksiä ja asioita. Tutor koko saaneensa henkistä tukea omaan opetustyöhönsä, jota hän oli tehnyt melkein 30 vuotta. Hän sanoi saaneensa uusia virikkeitä, intoa kokeiluun ja motivaatiota kokeilla erilaisia asioita oppilaiden kanssa harjoittelun myötä. Hän kokee myös minusta olleen suuren avun syksyn aikana, koska opetuksen lisäksi hänelle kuuluvat koulunjohtajan tehtävät. ..Nyt asiat tulevat kaikin puolin kunnolla hoidettua, eivätkä hänen omat oppilaansakaan kärsineet opettajan puutteesta, koska minä olin paikalla. (5)

Tutorin merkitystä on tarkasteltava suhteessa koulu-yhteisöön ja sen toimivuuteen. Jos kollegatukea oli riittävästi tarjolla muutenkin, ei erityistä tutorointia koeta yhtä tarpeelliseksi. Käytännön syyt, etäisyys ja luokka-asteen erilaisuus esitettiin usein tutorsuhteen ja tutoravun esteiksi.

Tutorini kanssa en ole tehnyt syksyn aikana kovinkaan paljon yhteistyötä. Olen kokenut vaikeudeksi sen, että olemme eri kouluilta ja luokka-asteilta. Lukukausisuunnitelman tiimoilta juttelimme kyllä pitkän illan, asiaa riitti yömyöhään. Olen keskustellut hänen kanssaan enemmän yleisistä kouluasioista, en niinkään käytännön järjestelyistä tai tehtävistä. Toisaalta tutorini on ollut turvana aina silloin tällöin kun mieltä on askarruttanut jokin asia...Antoisana työharjoittelussa olen kokenut juuri sen tuen, jota olen saanut monelta taholta. Olen syksyn aikana rohkaistunut kertomaan ongelmista ja saanut niihin apua. Vaikeuksistakaan puhuttaessa en ole kuitenkaan kokenut olevani huono opettaja. Olen oppinut huomaamaan sen, että jokaisella meillä on asioita, joihin me tarvitsemme tukea. Tulepa tuki sitten rehtorilta, tutorilta tai seminaarista, se on tarpeen myös jatkossa. (10)

Vietin perjantain 12.8. koululla ja tutustelin luokkahuoneeseen sekä kouluun. Tällöin tapasin koulun erityisopettajan ja varovasti pyytäen yhteistyötä sain reippaan ja lämpimän vastaanoton. Erityisopettaja oli minulle koko työharjoittelun ajan yksi merkittävimmistä yhteistyökumppaneista. Ensimmäisten kolmen viikon aikana hän oli paljon luokassa ja yhdessä teimme oppilashavaintoja ja minulla oli mahdollisuus kysellä kaikista niistä tuhansista asioista, mitä päässäni liikkui. ..Suhde tutoriin minulla oli hyvin tavallinen. Yleensä hain konkreettista apua liittyen käsitöihin ym. Syvällisempää keskustelua käytiin siitä, mikä on tärkeää ekaluokan opettamisessa ja esille nousivat lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen. Mielestäni sain hyvän neuvon, kun tutorini korosti sitä, että koskaan ei olla valmiita ja ensiksi nämä perusasiat ja sitten vasta kaikki muu. Parasta ohjausta olivat molemmat kerrat pidettyjen tuntien jälkeen(lehtori). Siinä sai konkreettista apua työhön. Lisäksi tutorin ohjeita sai useammin ja niitä oli kiva testailta käytännössä. Suurimmalta osalta ne olivat tyyliin "Niksi-Pirkka".(11)

Ohjaus ja tutorointi oli minulle todella positiivinen kokemus. Se johtuu varmasti hyvin paljon onnistuneesta tutor-valinnasta. Sieltä olen saanut neuvoja, kannustusta ja keskustelukaverin aina kun se on ollut tarpeen. Tutorin toimiessa samalla koululla tämä on voinut toteutua mainiosti esimerkiksi välituntisin. (12)

Olen tehnyt yhteistyötä tutorini kanssa. Hänen kanssaan on ollut helppo tehdä työtä. Olen näyttänyt suunnitelmani tutorilleni ja ne ovat olet hänen mielestään onnistuneita. Suunnitelmiin on ehkä vaikeakin tutorin antaa muutosehdotuksia, sillä suunnitelmaan tutustumisen vaatii tarkkaa tutustumista. Tutorin kanssa olen päivittäin keskustellut koulukäytäntöihin liittyvistä asioista. Olen miettinyt, miten vaikeaa onkaan, jos tutor ei työskentele samalla koululla! Ehkä koulun muut opettajat osaavat ohjata samalla tavalla. (17)

Myös tutoroinnin suhteen opiskelijoiden odotukset ja käytännön kokemukset ovat erilaisia. Tutorilta odotetaan kertomuksissa yleisesti konkreettisia neuvoja ja apua käytännön tilanteissa. Tutorien tehtäväkuvaan kuuluva harjoitteluun liittyvien suunnitelmien läpikäyminen oli monissa kertomuksissa ainoa konkreettinen esimerkki tutorin toiminnasta. Tutorin toiminnan kuvaukset pelkistyvät usein toteamukseen yleisestä tuesta ja kannustuksesta. Muuten tutorilta käydään kysäisemässä neuvoa tai apua johonkin tiettyyn, akuuttiin ongelmaan tai häneltä odotetaan palautetta uudesta opetukseen liittyvästä ideasta. On hyvä, että sellainen on olemassa -ajattelussa tutor edustaa symbolista tukea ja työhön liittyvää harjoittelu/opiskelulottuvutta. Toisaalta joissakin kertomuksissa tutor suhde kuvataan läheiseksi sekä tutorin kanssa käydyt keskustelut systemaattisiksi, syvällisiksi ja laaja-alaisiksi ammatillisen kasvun välineiksi.

Tuntuu siltä, että eräässä palaverissa todettu lausahdus: "onhan se hyvä olemassa" sopii hyvin tähän kohtaan. Jos ongelmia on ollut,

aina on voinut käydä kysymässä neuvoja ja vinkkejä. Tiukan paikan tullen olisi varmaan selvinnyt itsekkin ja onhan jokaisella koululla useampia opettajia, joiden puoleen olisi voinut kääntyä, jos tutoria ei olisi ollut. Itse olin oikein tyytyväinen omaan tutoriini. Jos kuitenkin saisin valita uudestaan, valitsisin opettajana joka opettaa saamaa luokka-astetta kuin opiskelija. Tällöin yhteistyö suunnittelun osalta olisi varmaan vieläkin parempaa, sillä olisihan esim. yhteisestä suunnittelusta todellista hyötyä myös tutorin omaan opetustyöhön. (8)

Minun ei tarvinnut tehdä kenenkään määräysten mukaan, sillä olin omassa luokassani ainoa vastuunkantaja, joskin minulle oli tukenani todellinen armeija omalla koulullani ja opiskelijakollegoissani. Tutorin osuus on tärkeä siinä mielessä, että on hyvä tietää, että joku on olemassa. Käytännössä hän sitä keskustellaan kaikkien opettajakollegoiden kanssa ajattelematta sen kummemmin, kuka on tutor. Riippuu varmasti paljon kouluyhteisöstä, kuinka näkyvä on tutorin merkitys. Jos opettajatovereista ei saa tarvittavaa tukea, tutorin merkitys lisääntyy entisestään. Omassa tapauksessani tiesin, että tutor on aina valmiina antamaan apua tarvittaessa ja mielestäni se riitti. Emme pitäneet paljon virallisia tutor-palavereja, mutta olimme jatkuvassa kanssakäymisessä. Koko lukuvuoden suunnitelma käytiin yhdessä läpi ja sain vinkkejä. Lisäksi tutorini luki laatimani raportit ja jakosuunnitelmat, mutta kovin suuria muutoksia niihin ei sen jälkeen tehty. Joitakin lisäyksiä ja vinkkejä sain kuitenkin niihinkin. Mielestäni tutor toimi enemmän henkisenä tukena ja kannustajana, mutta koulumme kaltaisessa työyhteisössä sen merkitys korostui, koska koko porukka oli "hengessä" mukana. (9)

Tutor on tosi vastaanottava ja kannustava. Toivon, että tempaukseni ja teemani ovat tuoneet kouluun jotain uutta ja pysyvää. Minun tutorini toimii loistavasti. Hän ei ohjaa minua, vaan minä ohjaan itseäni, mutta tarvittaessa hän on siinä! Ja on häntä tarvittukin. Ideat eivät häneltä lopu. Tutorini hallitsee myös kannustuksen ja rohkaisun, hänelle käy lähes kaikki. Hän ei ole tyrmännyt mitään. (20)

Tutorini ja minä olemme käyneet melko laajan vuoropuhelun kasvatuksesta, opetuksesta ja varsinkin oppimisesta. Tulisipa siitä melkoinen kirja, jos kaikki keskustelumme kirjattaisiin

Minun tapaukseni lienee harvinainen siinä suhteessa, että olen saanut käydä tätä dialogia päivittäin. Näissä keskusteluissa on luotu pohjaa toiminnan ja ajattelun synteille. Siihen on kuulunut arkipäivän tilanteiden pohdintaa ja kokeilua.

Minun ei ole tarvinnut salata epäonnistumista - ja onnistumisista on iloittu yhdessä. Huumorintaju kuuluu onneksi tutorini luonteenpiirteisiin ja sitä totisesti kouluissa tarvitaan aina välillä. (21)

4.3.3 Pienryhmät ja seminaarit

Omaluokkaharjoittelun pohjana ollutta opetusharjoittelun ohjausjärjestelmää pyrittiin vahvistamaan olemassaolevien resurssien puitteissa pienryhmien ja seminaarien avulla. Opiskelijat kokoontuivat yhteen ohjaavan lehtorin johdolla kerran kuussa viikonloppuisin sekä tämän lisäksi pienryhminä maakunnissa kerran syyslukukauden aikana. Työharjoittelun arviointijakso tammikuussa sisälsi viikonloppuseminaarin. *Opiskelijat olivat tyytyväisiä erityisesti pienryhmäkokoontumisiin.* Niitä olisi toivottu jopa lisää. Sen sijaan koko kurssin kokoontumiset ja opetuksen kehittämisseminaarit koettiin vähemmän merkityksellisinä. Opiskelijoiden kertomuksissa kuvataan suurta tarvetta käytännön kokemusten purkamiseen pienryhmissä, mielellään tuttujen ja turvallisten ihmisten kesken. *Myös epäviralliset yhteydet toisiin opiskelijoihin olivat tärkeitä työharjoittelun aikana.*

Pienryhmä - ja seminaaritulanteet saivat useita erilaisia merkityksiä opiskelijoiden teksteissä. Osa opiskelijoista korosti niiden *välitöntä käytännöllistä hyötyä* luokkatyölle. Yhteinen kokoontuminen antoi/ olisi voinut parhaimmillaan antaa mahdollisuuden käytännön ideoiden ja vinkkien jakamiseen.

Seminaareista, sekä yhteisistä että pienryhmien en niin kovin paljon ole saanut irti. Sillä akuuttina kiinnostuksen kohteena on oma opettajuus ominen ongelmineen ja sen kehittäminen. Halu on saada tietoa, vinkkejä, neuvoja siltä luokka-asteelta, jolla itse toimii käytännössä. Ja tätä työtä käydään paljon läpi kouluilla muiden opettajien ja tutorin kanssa sekä omien opettajakavereiden kanssa. Näin ollen on joskus vaikea löytää seminaareihin itseltä sitä "potkua", mitä niihin kaivattaisiin. Samoin on ymmärrettävää, että juuri tästä syystä on hankalaa löytää seminaareihin yhteisiä kiinnostuksen aiheita. (3)

Suurelle joukolle opiskelijoista yhteiset tapaamiset merkitsivät *oman tilanteen suhteuttamista ja tässä mielessä itsetunnon ja oman opettajuuden tukea.* Oli tärkeä saada kuulla, että muillakin on samanlaisia ongelmia kuin itsellä. Jos tällaista kokemusta ei syntynyt, toisten kokemusten kuuntelu ja vertailu saattoi myös ahdistaa.

Seminaarit olivat onnistuneita, ei vain niissä käsiteltyjen asioiden vuoksi, vaan yhteisistä ongelmista kuulemisen ja selvittämisen muodossa. Oli hyvä huomata, että juuri samoja ongelmia mitä itselläkin oli, oli myös muilla. En ollutkaan ainoa, joka tunsi heikkoutta jossakin asiassa. (14)

Seminaareissa olen huomannut, että opettajan työ on jokaisella meistä opiskelijoista hyvin erilaista. Olosuhteet ovat erilaiset ja luokkakoot ovat erilaiset. Jokaisella on omat ongelmansa ja omat positiiviset kokemuksensa. Näistä asioista on ollut hyvä jutella. On saanut ehdotuksia ja ideoita omiin pulmiin ja toivottavasti itekin on pystynyt antamaan erilaisia ajatuksia opiskelukavereille. Seminaarien sisäl-

töön on vaikea puuttua. Koulutyössä on paljon tärkeitä asioita ja kaikkea on mahdoton käydä läpi. Olen kuitenkin huomannut, että enemmän tai myöhemmin seminaareissa käsitellyt asioita tulee työssä esiin muodossa tai toisessa. (8)

Yhteiset seminaarit ja muiden opiskelukavereiden kanssa käydyt keskustelut ovat auttaneet ja kannustaneet. Yhteiset tapaamiset ovat olleet todella tarpeellisia. Ilman niitä olisin tuntenut oloni yksinäiseksi oman tien taaplaajaksi. Seminaarit ovat olet tarpeeksi väljiä omille ajatuksille. Esille tulleet asiat ovat sivunneet aiheita, joiden kanssa olen työssäni pähkäillyt. Näin olen saanut niistä itselle evästä tuleville viikoille. Päiväkirjamerkintä: Ensimmäinen yhteinen kokoontuminen töiden alkamisen jälkeen. Oli mukava vaihtaa kuulumisia. Kyllä oma luokka ja koulu tuntuivat taivaalliselta ja ongelmat mitättömiltä. Töitä tuntuu kaikilla olevan ja asioiden yhdessä pähkäily sai hyvälle tuulelle. (10)

Siinä mielessä kun kokoonnuimme työharjoittelun merkeissä viikonloppuisin, olin hyvin tyhjä. Jotenkin sitä siinä vaiheessa olisi tarvinnut paljon rohkaisua ja välillä tuntui, että vain tietyt olivat onnistuneet. Pohdinkin, että jos omaan heikon itsetunnon tältä osin, mutta opin ajattelemaan sitten, so what. En halua loukata, mutta rehellisesti sanoen tältä tuntui. Siinä mielessä yksilöllinen palaveri olisi voinut antaa enemmän, ihan niin kuin palautekeskustelussa sai itselle jotain. Yhdessä oli vaikea keskustella, koska kukaan toinen ei tiennyt todellista toisen tilannetta. (11)

Osa opiskelijoista korosti erityisesti tutun pienryhmän merkitystä ja mahdollisuutta purkaa omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan turvallisessa ympäristössä. Kokoontumiset ymmärrettiin ja koettiin luonteeltaan *työnohjauksellisina*. Tämänluonteisia tilanteita olisi toivottu myös lisää ja vaikeissa tilanteissa yksilöllinen keskusteluapu oli tarpeen. Puhelinohjausta oli saatavilla, mutta sen hakeminen oli opiskelijan oman aktiivisuuden varassa.

Seminaarit ovat mukavia "hengähdystaukoja" arkisen aherruksen keskellä. Niillä on tärkeä rooli tällaisena työnohjauksellisina hetkinä. Itsekukin haluaa purkaa huoliaan, onnistumisiaan jne. (7)

Syksyn mittaan käydyt seminaarit ovat hyödyllisiä. Joskus vain tuntui, että pienryhmänä aika olisi voitu käyttää paremmin hyödyksi. Ei aina ole motivoivaa kuunnella koko ryhmän tuntoja eikä myöskään kertoa koko ryhmälle, sillä ryhmässämme on kuitenkin niitä "hengenheimolaisia", joiden kanssa tulee asioita pohdittua ilman virallisia istuntojakia. Minua on joskus rasittanut se, että ryhmäämme pyritään sekoittamaan ehkä pakonomaisesti. Varsinkin tämän omaluokkaharjoittelun aikana kaipasin erityisesti niitä tilanteita, joissa saisi puhua juuri siinä tutuimmassa pienryhmässä, eikä aina summittain määrättyissä ryhmissä. Ymmärrän kyllä, että erilaiset kokemukset rikastuttavat ja kartuttavat näköalaamme, mutta itse en

ole aina valmis keskustelemaan syvällisesti kenen tahansa opiskelijan kanssa, vaikka kaikkien kanssa onkin helppo jutella. Todellisiin pulmatilanteisiin tartun mieluummin pienryhmissä kuin koko ryhmän kesken. (9)

Pienryhmäkeskustelut ovat olleet todella antoisia. Samassa veneessä purjehtiminen on auttanut ja tukenut. Emme olisi voineet saada parempaa ohjaajaa. Hän on osannut ohjata sopivasti. Tarkoitin, että hän on osannut tutoroida silloin, kun sitä on kipeästi tarvinnut ja toisaalta, osannut olla juuri orastavaa opettajuutta tukien, ihan oikea opettajakollega, vahvistaen näin pientä minää. Pienryhmärypäle on merkinnyt tosi paljon. Tuskin meistä kukaan voi sanoa ettei meistä olisi ollut hyötyä ja apua toinen toisillemme. Tosi tiivis yhteydenpito on näkynyt puhelinlaskuissa usein pyörryttävänä summina, mutta se on suorastaan elintärkeää. Pahat mielet ja huonot päivät on monta kertaa saatu näyttämään paljon aurinkoisemmalta pienen empaattisen keskustelun jälkeen. (18)

Seminaarit: Pää kolmantena jalkana on Kokkolaan lähdeTTY. Instituutille on ollut ihana tulla. Minä olen nauttinut alusta asti siitä ilmapiiiristä, joka sieltä huokuu.

Kurssikavereitten tapaaminen on ollut minulle tietysti tärkeää. Instituutilla on voinut vaihtaa ajatuksia, on kerrottu kokemuksia, iloittu ja itketty yhdessä. Seminaarit ovat olleet juuri sitä, pääosin.

Järkevää oli alueellisten oppimisryhmien yhteinen kokoontuminen marraskuussa. (21)

Muutamassa tekstissä yhteiset kokoontumiset kuvataan *reflektiotilanteiksi* ja samalla korostetaan kasvatuksellisten näkemysten rakentamista. Yhteinen keskustelu antaa aineksia ammatilliselle kasvulle.

Seminaarit ovat mielestäni onnistuneita. Tiedollisen annin ohessa on ollut tärkeää keskustella kollegojen kanssa koulumaailman erilaisista ongelmatilanteista ja niistä selviytymisestä. Seminaarien tärkein tehtävä onkin mielestäni refleктоivan ajattelun kautta syntyvät yhteiskeskustelut kasvatustilanteista sekä opettajana kehittymisestä. (13)

Lisäksi olen kuitenkin kaivannut niitä usein peräänkuuluttamiani keskusteluja, seminaareja, joissa voitaisiin jutella enemmän kunkin arkikokemuksista ja sitten liittää ne teoriaan. Tämä lienee kuitenkin aika ja resurssikysymys Instituutilla. Omien kokemusten tarkastelu myös vieraan silmin avaa aina uusia näköaloja ja saattaa aikaansaada huimia visioita tulevasta. Onneksi pienryhmäseminaarit ovat tarjonneet mahdollisuuden tällaiseen ajatusten ja kokemusten vaihtoon. Niihin olen ollut erittäin tyytyväinen. (19)

Edellä kuvatuissa tulkinnoissa eri ohjausmuotojen tarjoamista mahdollisuuksista ja niiden käytöstä toistuvat opettajan ammatillisen kasvun teemat ja viitekehykset. Arvioidessaan työharjoittelun ohjaukseen opiskelevat tuottavat myös näkemyksiään ammatillisen kasvun välineistä sekä omista tarpeistaan ja tavoitteistaan tässä suhteessa. Kuten sitaattit osoittavat, yksilölliset tarpeet ohjauksen suhteen olivat hyvin erilaiset sekä määrällisessä että laadullisessa mielessä. Osa opiskelijoista koki saavansa riittävästi ohjausta, suuri osa olisi toivonut sitä enemmän. Osa kaipasi lisää pienryhmäkokoontumisia tai yksittäisohjausta. Ohjauksen laatuun oltiin puolestaan lähes yksimielisesti tyytyväisiä.

4.4 Lehtoreiden tulkintoja työharjoittelun toteutuksesta

Tutkimuksen aikana on haastateltu kolmea neljästä harjoittelunohjaajasta sekä lisäksi kahta koulutusohjelman suunnitteluun osallistunutta muuta henkilöä teemahaastattelumuotoisesti (teema-alueet liitteessä 2). Näiden haastattelujen pohjalta on seuraavassa koottu Luoko-koulutusohjelman työharjoitteluun ja harjoittelun kannalta itse koulutusohjelman rakenteeseen liittyviä *ongelmia ja kehittämismahdollisuuksia*.

- Luoko-koulutusohjelman opiskelijat olivat harjoitelleet koulutuksen aikana ennen työharjoitteluun tuloaan vain lyhyitä 2-3 päivän jaksoja kenttäkouluilla ilman koulutuksen varsinaista ohjausta. Koulutukseen liittyvän opetusharjoittelun rakennetta muuttamalla olisi voitu vahvistaa opiskelijoiden valmiuksia itsenäistä työskentelyä vaativaan työharjoitteluun. Opetusharjoittelussa olisi parempi edetä tiiviisti ohjatuista harjoittelumuodoista vähitellen itsenäisemmin suoritettavaan harjoitteluun. Tällöin opiskelijalla oli mahdollisuus kehittää ammatillisia valmiuksiaan johdonmukaisesti alkaen opetustilanteeseen liittyvien rutiinien hallinnasta ja didaktisista perustaidoista ja edetä tätä pohjalta yhä syveneviin ja laajeneviin opettajan ammatillisiin haasteisiin.
- Työharjoittelun jatkona kevätlukukaudella toteutettu intensiivijakso ei antanut lyhytensä (2 viikkoa) ja ajoituksensa puolesta enää mahdollisuuksia vaativien tavoitteidensa mukaiseen työskentelyyn. Intensiivijakson mukainen tiiviisti ohjattu harjoittelujakso tulisi sijoittaa ajallisesti ennen työharjoittelua ja sen laajuutta tulisi tarkistaa.
- Opiskelijan valmistautumista työharjoitteluun vaikeutti harjoittelupaikan varmistuminen vasta viime hetkillä.

- Ohjaajien työmäärä matkustamisineen oli suuri, vaikka henkilökohtaisen ohjauksen määrä koululla oli opiskelijan kannalta lopulta suhteellisen vähäinen.
- Osa tutoreista oli epävarma roolinsa suhteen. Tutoreiden tulisi tiedostaa roolinsa selkeämmin, mitä puolestaan edistäisi osallistuminen opettajankoulutuksen järjestämään tutorkoulutukseen. Samalla koululla työskentelevällä tutorilla on parhaat mahdollisuudet tukea opiskelijaa. Käytännössä kaikki opiskelijat eivät otaneet yhteyttä tutoriinsa.
- Työharjoittelun ohjaukseen liittyviä seminaareja ja ryhmätyöskentelymuotoja olisi mahdollista kehittää edelleen. Osittain tätä työtä tehtiin jo Luokon kahden työharjoittelujakson aikana.

Työharjoittelun ohjauksellisena ajatuksena oli auttaa opiskelijaa hahmottamaan omaa ammatillista kasvuaan omakohtaisen jatkuvan arvioinnin ja tavoitteenasettelun kautta. Työharjoittelun aikana opiskelijat saivat tukea tälle prosessille ohjauskeskusteluissa ja pienryhmissä. Uudelle harjoittelujaksolle määriteltiin aina omat tavoitteensa senhetkisen itsearvioinnin pohjalta. Ohjauksen perusteemaksi eräs ohjaaja kiteytti ”löytää sinun persoonallinen tapasi toimia tulevaisuudessa” (K/5). Ohjauksen tavoitteena oli näin tukea ja rohkaista opiskelijaa hänen oman opettajuutensa rakentamisessa. Ohjaajan näkökulmasta pitkäkestoinen työharjoittelu antoi tilaisuuden seurata opiskelija-opettajan ammatillista kehitystä ja toimintaa entistä konkreettisemmin myös luokan kulttuurin luojana.

4.5 Työharjoittelun merkitys ammatillisen kehityksen tukijana

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että *työharjoittelu kuvataan harjoittelukertomuksissa työläydestään huolimatta hyövä, jona erinomaista opetusharjoittelumuotona*. Seuraavassa kootaan niitä merkityksiä, joita opiskelijat antavat työharjoittelulle opetusharjoittelumuotona ja oman ammatillisen kehittymisensä tukijana. Nämä lainaukset ja niihin liittyvät tulkinnat on kerätty systemaattisesti harjoittelukertomuksista ja aineisto on tältä osin esillä kokonaisuudessaan, jolloin myös tulkintojen määrälliset painotukset tulevat näkyviin. Luokolaiset ovat arvioineet työharjoittelun merkitystä uudelleen myös pari vuotta opiskelun jälkeen suoritetussa kyselyssä.

Harjoittelun suorittaminen omassa luokassa antaa opiskelijalle *vastuuta ja vapautta, jonka myötä hänen on mahdollista kehittää omaa opettajuuttaan ja opettajapersoonaansa*. Oman opettajuuden ja opettajaidentiteetin vahvistuminen on keskeinen teema arvioinneissa; opettajaminä saa aineksia vastuun ja vapauden toteuttamisesta.

Minun mielestäni harjoittelun suorittaminen omassa luokassa on ol-

lut tosi huippujuttu. ..tämä on toiminut hyvin. Tämä systeemi antaa minulle mahdollisuuden toteuttaa itseäni omilla ehdoilla, eikä niin kuin opintoharjoittelussa, jolloin ohjaava melkein sanoi, miten tunti pitäisi vetää. (2)

Tämä työharjoittelumme on mielestäni oiva keino johdattaa meitä syvemmälle opettamisen ja kasvattamisen taitoon. Jatkuvan, pitkäjänteisen työnteon kautta oma persoonallinen opetustyyli pääsee vahvistumaan. Saan olla töissä oikeassa koulussa, oikeassa luokassa ja ottaa oikeasti vastuun niin tekemisistäni kuin tekemättä jättämistäni asioista.(19)

Tämä mahdollisuus antaa minun elää ja toteuttaa itseäni, omilla ehdoilla. Saan jo muutaman vuoden kaipaamani "lapset". (20)

Työharjoittelun hyvä puoli on myös suurempi vastuu oppilaista kuin opetusharjoittelussa, jossa vastuu kuitenkin oppilaista on luokan omalla opettajalla. Nyt vastuu on yksiselitteisesti minulla itsellä ja se on ollut todella kasvattavaa ja kehittävää. Minä itse olen saanut ja joutunut päättämään, mitä meidän luokassa on tänä syksynä tehty. Myös toteuttamistavat ja menetelmät ovat minun ja luokan itsemme toteuttamia. Onnistumiset ja epäonnistumiset ovat siten jakamatomasti minun harteillani. Joskus se tuntuu raskaalta ja toisinaan taas kunniatehtävältä. (14)

Vastuullisena opettajana toimiminen suunnitteluineen, toteutuksineen ja arvioiteineen tapahtuu jokaisella opettajalla omalla persoonallisella tavallaan, kuitenkin tukea siihen koulutuksen puolelta saadaan. Täten open oma opetustyyli kehittynee, samoin itselle asetetut tavoitteet tukevat tämän toteutumista. Ainakin omalla kohdallani myös osallistuminen koulun yhteisiin toimintoihin ja järjestelyihin on ollut aktiivista ja antoisaa. (3)

Kuitenkin omaluokkaharjoittelu on työmuotona niin paljon parempi, kuin toisen luokassa oleminen ns. käypäläisenä. En usko, että silloin saavutetaan sitä oman persoonan monipuolista kehittämismahdollisuutta, koska siinä on toinen opettaja omine mielipiteineen ja toivomuksineen, joita ei voi syrjäyttää, sillä onhan kysymys toisen opettajan luokassa toimimisesta. Lisäksi toiminta-aika siellä on suhteellisen lyhyt, jotta sinä aikana voisi saada kaikkea mahdollista irti oppilaiden kanssa työskentelyn parantamiseksi ja kehittämiseksi. Kaiken tämän lisäksi tulisi kasvaa myös itse opettajuudessa. (10)

Työharjoittelussa hyviä puolia on paljon enemmän kuin huonoja. Pitäisin tärkeimpinä asioina sitä, että kun opit tuntemaan oppilaat, pystyt olemaan luonnollisempi eli on helpompi olla oma itsensä tutussa seurassa, kuin jos kävisit esiintymässä vain tiettyjä tunteja oudossa seurassa. Uskoisinkin, että työharjoittelun ohjaaja tullessaan seuraamaan tunteja näkee ja pystyy aistimaan laajemmin opettajapersoonasi mitä normaalissa opetusharjoittelussa ja näin antamaan oikean suuntaista palautetta. Tietysti yksi hyvä puoli työharjoittelussa

on myöskin se, että saamme palkkaa työstämme ja näin taloudellinen puoli on turvattu. (15)

Pienen koulun joustavat järjestelymahdollisuudet antavat tilaa toimia monella lailla. Opiskelu ei ole sidottu tiettyihin kellonaikoihin. Olen saanut toteuttaa täysin vapaasti omia ratkaisujani ja kehittää omaa persoonallista opetustyyliäni. Koulunjohtaja on antanut minulle tilaa toimia. (17)

Opetus on ennen kaikkea vuorovaikutusta ja oman luokan mahdollistama oppilaantuntemuksen kehittyminen antaa hyvän pohjan työn suunnittelulle ja toteutukselle. *Työharjoittelussa suhde omiin, tuttuihin oppilaisiin muodostuu läheisemmäksi kuin toisen opettajan oppilaisiin toisenlaisen harjoittelun aikana.*

On paljon helpompi tehdä työtä lasten kanssa, jotka oppii tuntemaan - opettajan herkkyyksensä pääsee oikeuksiinsa. (20)

Tässä oppii hyvin tuntemaan lapset, jolloin on helpompi kokeilla kaikkea jännää heidän kanssaan.

On ollut mukava työskennellä, kun on saanut tehdä oman mielen mukaan, eikä ole tarvinnut kysellä, että voiko tehdä näin ja näin. Omaluokkaharjoittelun huonoja puolia onkin vaikea alkaa etsimään. Ei taida löytyä paljon mitään. (2)

Työharjoittelu omassa luokassa oli mielestäni varsin järkevä toteutus-tapa. Vaikkakin pitemmän päälle aika rankka urakka tehtävien ja kaiken muun lisäksi. Kuitenkin mieluummin tein sen tällä tavalla. Ajattellessani hyviä ja huonoja puolia ensimmäisenä mieleen tulee ajatus oppilaantuntemuksen paremmasta toteutumisesta omaluokkaharjoittelussa. Miltei mahdottomalta tämän jälkeen tuntuisi ajatus mennä täysin vieraaseen luokkaan tekemieni suunnitelmien varassa. Onhan riskinsä omassakin luokassa, mutta se kasvaa huomattavasti aivan oudossa sakissa.

Onhan omaluokkaharjoittelu kuitenkin juuri sitä oikeaa, kunnon opettajan työtä. (12)

Työharjoittelun toteuttaminen omassa luokassa on hyvä ratkaisu. Oppilaantuntemuksen myötä työskentely oppilasten kanssa saa erilaisen luonteen. Pitkän harjoittelujakson aikana oppii tuntemaan hyvin oppilaiden luonteen, kotiolot, oppilaiden heikot ja vahvat puolet. Luottamuksen saaminen on hyvien suhteiden edellytys. Opetusta on helpompi suunnitella oppilaille, jotka tuntee. (17)

Työharjoittelun suorittaminen omassa luokassa on todella hyvä keino perehtyä ja tutustua tulevaan työarkaan, joka on edessä. Omassa luokassa tapahtuvaa työharjoittelua hyödyttää se, että oppilaisiin pääsee paremmin tutustumaan kuin opetusharjoittelussa olevien lyhyiden jaksojen kautta pääsimme. Koko lukukauden kestäväällä työharjoittelulla pääsee näkemään syvemmälle siihen luokkaan, jota on

opettamassa. Tällöin tulee paremmin esille luokan hyvät puolet ja etenkin myös huonot puolet, sillä toimimalla pitemmän ajan tulevat konfliktitilanteet myös esille luokassa. Opetusharjoittelussa eivät opettaja ja oppilaat ehdi tutustua vielä niin hyvin, että täysin luonnolliset tunteenpurkaukset tulisivat ilmi, vaan sekä opettaja että oppilaat varovat hiukan toisiaan. (14)

Opettajan työnkuva kaikkine tehtävineen laajenee työharjoittelun aikana. Yleisluonteisten mainintojen lisäksi muutama opiskelija toteaa nimenomaan opetuksen pitkäjänteisen suunnittelun ja suurten kokonaisuuksien hahmottelun merkityksen harjoittelun antina. Kouluissa meneillään oleva opetussuunnitelmatyö ei kuitenkaan yleisesti näy opiskelijoiden harjoittelukertomuksissa.

Työ on ollut täyttä opettajan työtä, oikeastaan vain koulunjohtoon liittyvistä asioista olen pyrkinyt pysymään erossa. (22)

Koska olen pienellä kyläkoululla, olen saanut tutustua melko laaja-alaisesti opettajan työnkuvaan liittyviin asioihin. (17)

Oppilaantuntemus tänä aikana on entistä tärkeämpää, ja se kyllä tällaisessa harjoittelussa ulottuu suhteellisen pitkälle. Opettajan on täytynyt ottaa vastuuta kaikista opettajan työtehtäviin kuuluvista tehtävistä. Koko työnkuva on näin kirkastunut ja palautunut mieleen. (7)

Työharjoittelu vastasi odotuksiani ja vahvisti sitä kuvaa ja tietoa, mikä minulla opettajan työstä jo entuudestaan oli. (5)

Vain toimimalla vastuullisena opettajana omassa luokassa sain todellisen tuntuman opetuskokonaisuuksien hallintaan ja oppiaineksen hallintaan. Tähän samaan sisältyy myös suuri ongelma: koin tarvitsevani konkreettista tietoa juuri opetuskokonaisuuksista. Tämä siksi, että minun on tehtävä valintoja opetussuunnitelman suhteen. Kun aloitin työharjoittelun, koin myös positiivisena sen, että pääsin mukaa S:n kunnan koululaitoksessa meneillään olevaan opetussuunnitelmatyöhön. Tämä merkitsee minulle paljon. (21)

Koulu yhteisön tuki on antanut osalle opiskelijoista aineksia opettajuuden rakentamiseen ja suunnannut ajattelua yhteisölliseen suuntaan. Tuttu työharjoitteluympäristö antaa mahdollisuuden koko opettajan työhön liittyvän, luokan ulkopuolelle ulottuvan laajan toimintakentän hahmottamiseen ja käyttämiseen. Työharjoittelukertomukset sisältävät jonkin verran mainintoja ja viittauksia *koulun lähiyhteisöstä, vanhemmista ja koulun erilaisista sidosryhmistä*. Työharjoittelun henkilökohtaisina, eksplisiittisinä ja tiedostettuina merkityksinä ne eivät kuitenkaan saa kovin paljon huomiota osakseen. Tämän vastapainoksi muutamista lainauksista välittyy selkeä ja voimakas näkemys opettajan työn yhteisöllisestä luonteesta.

Työyhteisö on ollut minulle monella tapaa palkitseva. Minusta tuntuu, että minulla on sosiaalinen tilaus H:n kouluun. (21)

Ensimmäinen oma luokka on sekin ollut mahtava kokemus. Olen saanut toimia omilla (ja tietenkin lasten) ehdoilla, olen saanut tukea ja neuvoja, kun olen niitä tarvinnut. Tässä koulussa on ollut hyvä olla.(4)

Tärkeää on myös kuuluminen oikeaan työyhteisöön, saa olla opettajan roolissa myös opettajayhteisössä, ei vain luokassa. Kyky yhteistyöhön kollegoiden kanssa on erittäin tärkeä voimavara opettajan työssä, tiimityönähän tätä työtä lasten hyväksi pitäisi tehdä. (19)

Työharjoittelun hyvänä puolena pidän myös paremman kuvan saamista koko kouluyhteisön toiminnasta. Nyt on joutunut ja saanut tulla tekemisiin siivoojien, talonmiesten ja keittäjien kanssa. Näin on nähnyt paremmin mitä kaikkea tarvitaan, jotta koulupäivä onnistuisi. (14)

Työharjoittelu kuuluu koulutuksessamme syventäviin opintoihin. Koulutuksen ja erikoisesti syventävien opintojen tehtävä on laajempien kasvatuksellisten arvopäämäärien valinta ja tavoitteiden asettaminen, kuin didaktisten knoppien välittäminen. Tähän on nähdäkseeni paremmat edellytykset kokonaisvaltaisessa opettajan työssä kuin kesken lukukauden pidetyssä jaksossa. Tällä perustelen ajatustani omaluokkaharjoittelun opettavaisuudesta. Koulun tavat, perinteet, ilmapiiri ja niiden mukana myös sisäänrakennetut piilo-opetus-suunnitelman normit vaikuttavat opettajan työhön. Niistä tietoiseksi tuleminen vaatii mukana elämistä ja työhön sitoutumista. Näin toimien on mahdollista lähestyä opettajankoulutuksen erästä tavoitetta. "Koulutustavoitteessa tulisi opettajapersoona asettaa kiinteästi opettajan tehtäväkentän yhteyteen". Tätä mahtaisi olla vaikeampi saavuttaa vieraalla paikkakunnalla harjoittelukoulussa jakson verran vierailien ja luokanopettajan oppilaita harjoittelua varten lainaten. Arvokkaana pidän myös tutulla paikkakunnalla jo valmiina olevaa opiskelukaupunkia laajempaa tietoisuutta ympäristöstä; on jo olemassa ainakin jonkinlainen verkosto tuttuja ihmisiä, paikkoja, tarvittavia toimistoja, liikkeitä. Työharjoittelussa(kin) pidän tärkeänä molemminpuolista tutuksi tulemistä työympäristössä laajemminkin kuin vain oppilaiden osalta. Vanhemmat, kunta ja kylä tulevat tutuksi molemmin puolin vain vähitellen. Yksi lukukausikin on siihen vielä lyhyt aika, jossa voi päästä kuitenkin hyvään alkuun. Näiden tavoitteiden suunnassa katson edistyneeni harjoittelun aikana. (22)

Vastuun ja vapauden vastapainona monissa harjoittelukertomuksissa viitataan kouluyhteisön tuen ohella myös *koulutuksellisen tuen ja vuorovaikutuksen tärkeyteen*. Työharjoittelu on itsenäistä työntekoa, mutta opiskelija-opettajalla on samalla mahdollisuus myös hakea ja saada koulutuksen tukea. Työharjoitteluun liittyvät kirjalliset tehtävät, saatu ohjaus ja yhteisöllinen vuorovaikutus samoin kuin koulutukseen liittyvät muut opinnot tarjoavat yhdessä vapauden ja vastuun kanssa virikkeitä ja

mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulle. Opiskelija on kentällä myös oman koulutusyksikkönsä ”lähettiläs”.

Työharjoittelun omassa luokassa koen todella mielekkääksi. Minulla on täysi vastuu lapsista. Kun sovellat oppimaasi teoriaa käytäntöön, teet sitä todella, koska sinulla on ne lapset ennen ja jälkeen työharjoittelujakson. Olet kuitenkin vielä kokelas ja sinulla on ohjaajan tuki takanasi. Työharjoittelua omassa luokassa et käy ”hetken huumaa” -periaatteella: kyllä minä tämän kestan, seison vaikka päälläni! Kuvaisin muunlaista opintoharjoittelua tämän työharjoittelun rinnalla ”sirpaleharjoitteluksi”. En ole kokenut työharjoittelua omassa luokassa ongelmalliseksi, päinvastoin. Koulutus puhuu laadusta; missä muualla sitä näytät paremmin ulkomaailmalle koulutuksen laatua kuin tekemällä parhaasi kentällä ja kantamalla kaneettia perässä: opiskelija Chydenius-Instituutilta. Onhan meillä työurakkaa todella, mutta monia asioita esimerkiksi alkuopetuksen opinnoissa on voinut tehdä ja kokeilla omassa luokassa. Näin opintotehtävät ja koulunpito ovat menneet limittäin ja lyöneet kättä toisilleen. (6)

Työharjoittelu omassa luokassa on totista työtä, juuri sitä, mitä se tulee jatkossakin olemaan. Harjoitteluun liittyvät opintotehtävät pakottavat jokaisen tottumaan tärkeään suunnitteluun. Ei pidä myöskään väheksyä sitä tosiasiaa, että harjoittelusta saatava palkka helpottaa huomattavasti opiskelijan taloudellista tilannetta. Tällä hetkellä en ainakaan osaa sanoa mitään parempaa keinoa harjoittelun toteuttamiseen. Suurempia ongelmia harjoittelun toteuttamisessa ei ole ollut. Tietenkin on raskasta reissata välillä viikonloppuisin Kokkolaan, mutta viikonloput ja niissä käsitellyt asiat ovat tukeneet hyvin harjoittelua.

Harjoittelu on ollut hyvä kokonaisuus normaalia työtä, keskustelua, seminaareja sekä teoriaa. Luulenpa, että on vaikea keksiä kovin paljon parempaa harjoittelumuotoa. (8)

Kun sain työskennellä omassa luokassa koko syksyn, se helpotti oppilaantuntemusta. Pystyin myös jatkuvasti tarkkailemaan työskentelyäni ja jossain suhteessa sitä myös kehittämään ja viemään eteenpäin. Minun ei tarvinnut tehdä kenenkään määräysten mukaan, sillä olin omassa luokassani ainoa vastuunkantaja, joskin minulla oli tukenani todellinen armeija omalla koulullani ja opiskelijakollegoissani. Eikä lehtorin osuus ollut suinkaan pieni, vaikka liian vähäiseksi yhteydenotot, yhteiset keskustelut ja tuntien katsomiset kuitenkin jäivät. (10)

Työharjoittelun suorittaminen omassa luokassa on työlästä, siinä mielessä kaksi kertaa kolmen viikon harjoittelu oli eriluonteinen. Kokonaisvastuuta kuitenkin ei tarvitse ottaa koko syksystä. Se tuki ja ohjasi, mitä omaluokkaharjoittelussa saadaan on tietyllä tavalla ainutkertaista, luokassa olit yksin ja pätkäilät asioita melko yksin.

Kauttaaltaan olen tyytyväinen syksyyn, muistaen sen, että en ole

koskaan valmis. Syksy oli äärettömän hieno kokemus, arvosta opinahjoani myös ja yhteisesti voimme iloita siitä, että työharjoittelu onnistui osana koulutusta loppujen lopuksi hyvin. (11)

On ihana huomata, että välillä niin työteliäät etätehtävät ja analysoinnit tuottavat tulosta, minä tosiaan mietin oppilaista, mikä heitä painaa, miksi he käyttäytyvät noin tai näin, onko nukkuttu tarpeeksi, ovatkohan X:n vanhemmat riidelleet jne. En voi väittää, etteikö ole raskasta mieltä 25:n oppilaan taustoja ja yrittää ymmärtää heitä, mutta minulle se kuitenkin on luonnollista ja suhteellisen hyvinhän tässä on jaksettu. Harjoittelussa minulle on annettu koulunjohton puolesta vapaat kädet. Tämä on ollut ihana kokemus, koska isolla koululla erilaiset ideat ja tempaukset vaativat aina muiden huomiointtamista, hyväksyntää, tilojen varaamista jne. (20)

Työharjoittelun merkitystä koskevia harjoittelukertomusten sisältämiä näkemyksiä on mielenkiintoista verrata pari vuotta myöhemmin samalta henkilökoululta kyselylomakkeilla kerättyihin, nimettöminä esitettyihin näkemyksiin ja kokemuksiin. Jo valmistuneet tai valmistumassa olevat luokanopettajat arvioivat koulutukseensa sisältyneen työharjoittelun merkitystä noin 2-3 vuotta sen toteutuksen jälkeen. Kyselylomakkeen tätä aihealuetta koskeva kysymys esitettiin muodossa Mitä merkitystä oli mielestäsi työharjoittelulla?

Työharjoittelu nähdään edelleen pääasiassa myönteisessä valossa. Monet vastanneista kuvaavat työharjoittelua tärkeäksi vaiheeksi ammatillisen kasvun tiellä. Harjoittelun eri elementit ovat antaneet aineksia opettajan ajattelun kehittymiselle.

Siis työharjoittelu on kaiken A ja O!! Vasta silloin nämä koko koulutuksen antamat kultajyvät liittyivät toisiinsa ja sain itselleni kultakimpaleen. Työläs tämä harjoittelu oli, mutta en osaisi kuvitella sitä, että olisin saanut kaikki palaset järjestykseen niin syvältä kuin nyt sain. Tavallaan huoli ja kiire häipyi ja varmuus ja vapaus tuli. (20)

Suuri merkitys nimenomaan omaluokkaharjoittelulla. Kirjalliset ym. tuotokset harjoitteluajalta olivat vaativia. Koin ne tarpeellisiksi itsetutkiskelun kannalta. Koko lukuvuoden työharjoittelussa annettiin aseita, joskin riisuttiinkin aseista. On osattava lähteä uudelleen liikkeelle toisella tavalla elleivät asiat luokassa toimi. Lehtori kaivoi meiltä esille asioiden eri kantteja -huomatkaa ne. (2)

Työharjoittelua kuvataan oikeaksi, todelliseksi ja aidoksi toiminnaksi. Opettaja-opiskelija toimii omassa luokassaan omilla ehdoillaan ja voi rakentaa ja toteuttaa omaa opetuksellista näkemystään vapaasti. *Tämä tulkinta vastuun ja vapauden kentästä toistaa harjoittelukertomuksissa ilmennyt kuva työharjoittelusta opettajaidentiteetin ja persoonallisuuden vahvistajana. Samalla harjoittelu välittää kuvan opettajan työn koko kentästä ja työn arjesta.*

Omaluokkaharjoittelu on ehdottomasti paras mahdollinen vaihtoehto. Se toivottavasti on tulevaisuuden harjoittelua. Se oli itse sitä - ei teatteria tai mielistelyä. (4)

Muistutti todellisuutta. Saattoi verrata ja kokeilla teoriaa käytäntöön, toimiiko vai ei. Lyhyillä 2-3 päivän pätkillä omat hyvät ja huonot puolensa. Lukukauden omaluokkaharjoittelu paras! (5)

Mieletöntä ajatella työharjoittelua ilman "oikeaa työpaikkaa", jossa saa/joutuu itse huolehtimaan open työn kaikista puolista. (7)

Antoi todellisen kuvan tulevasta työstä. (10)

Ohjaus oli tasokasta, mutta sitä oli liian vähän. Työharjoittelun avulla sai kuvan opettajan työn arjesta. (11)

Minulle työharjoittelu antoi paljon. Vihdoin sain olla yhtäjaksoisen, tavoitteellisesti ja toteutuksellisesti eheän jakson todellisessa koulu- maailmassa. Puolessa vuodessa ehti tutustua lapsiin niin ryhmänä kuin yksilöinäkin, sai kohdata työyhteisön arkipäivän, viedä koulutuksen uusia tuulia mukanaan. Oman työn tulosten näkeminen opettaa paljon. (14)

Harjoitteluun liittyvän ohjauksen laatu nähdään tärkeänä. Sekä lehtorin että tutorin merkitystä pohdittiin useissa vastauksissa. Työharjoittelun anti on yhteydessä ohjaajan pätevyyteen ja sopivuuteen. Työharjoittelun ohjauksen lisäksi pienryhmien tuki nähdään merkittävänä. Myös työharjoitteluun kuuluvat opintotehtävät auttoivat jäsentämään omaa toimintaa. Näissä tulkinnoissa toistuu jo harjoittelukertomuksista noussut koulutuksellisen tuen ja vuorovaikutuksen merkitys. *Vaikka työharjoittelun oleellinen komponentti on vapaus ja vastuu, sen vastapainona korostetaan koulutuksen antamaa tukea ja ohjausta.*

Pääsi kokeilemaan "siipiään" ja uusia oppeja. Työharjoitteluvuosi oli ehdottoman onnistunut ja tarpeellinen! Ohjaajien palaute arvokasta. (13)

Se auttoi selviytymään monista ongelmista, joita yksin (ilman ohjausta ja ryhmää) et olisi selvinnyt kunnialla. (10)

Erittäin merkittävää. Työharjoittelun merkitys ja anti ovat yhteydessä työharjoittelun ohjaajaan. Enemmän käytännön neuvoja olisin halunnut kouluttajilta ennen työharjoittelua. (19)

Se, että tutorini oli todella tuttu ihminen, oli mielestäni hyvä asia. Kumpikin uskalsi sanoa mielipitensä rehellisesti; ei tarvinnut pelätä loukkaantumista. Minulla oli sekä tutorin että luokan kanssa tiivis ja kannustava "työsuhde". (16)

Sillä olisi voinut olla enemmän merkitystä, jos harjoittelupaikat, ohjaajat olisivat olleet enemmän ideasta jyvällä, ts. ohjaavilla opettajil-

la oli niin kovin eriasteisesti ja -tasoisesti valmiuksia hoitaa ohjaajan tehtävänsä. (17)

Se syvensi hyvin opittuja asioita. Annettuja opintotehtäviä oli käytännöllistä ja havainnollista tehdä. Oli mahtava ryhmähenkikokemus. Opiskelijat tukivat toinen toisiaan. (12)

Työharjoittelu oli ehdottomasti koulutuksen parasta antia. Vaikka aluksi jouduin "taistelemaa" saadakseni suorittaa työharjoittelun ns. korvaavana harjoitteluna kotipaikkakunnallani. Työharjoittelu onnistui kohdallani loistavasti, sillä pääsin "vanhaan" työpaikkaani entisen opettajakollegan luokkaan harjoittelemaan ja luokassa oli vielä minun vanhoja oppilaitani. Harjoittelu oli mukava tehdä, koska tunsimme toistemme tavat (sekä oppilaiden että tutorin kanssa) jo etukäteen, eikä aikaa kulunut turhaan tutustumiseen. (16)

Varsinainen työharjoittelu todellisella omalla luokalla oli hyvä ratkaisu ja siihen liittyvät tehtävät olivat järkeviä. Näiden arviointi kylä antoi paljon. Tahtoo olla vieläkin, että suhtautuu itseensä hyvinkin kriittisesti. Varmaan kouluttajillekin se antoi paljon, kun kuuli ja näki millaisissa olosuhteissa nykyään luokanopettajat toimivat. (6)

Opiskelunaikaiset itsensä toteuttamisen ja oppilaantuntemuksen teemat toistuvat. Työharjoittelu antoi rohkeutta kokeilla ja toteuttaa erilaisia ideoita. Samoin tavoitteenasettelun ja suunnittelun harjaannuttaminen nähdään edelleen merkityksellisenä työharjoittelun sisältöinä.

Työharjoittelu oli mielekäs ja siinä pääsi vapaasti toteuttamaan itseään. Yksi koulutuksen parhaita jaksoja. (21)

Tosi hyvä juttu varsinkin sellaiselle, jolla ei sitä hirveästi ole aikaisemmin. Itse kokeilin harjoittelun aikana ennakkoluulottomasti eri juttuja ja tein tarkkoja suunnitelmia ja sain niistä paljon reppuun. (15)

Auttoi ymmärtämään suunnittelun tärkeyden! (10)

Uskalsin kokeilla mm. erilaisia opiskelumuotoja (YTO jne.), eikä harmittanut, vaikka joskus homma meni aivan päin mäntyä. Työharjoittelu antoi rohkeutta ja varmuutta omaan työhön ja opettajuuteen. Soisin samanlaisen kokemuksen jokaiselle opettajan koulutuksessa olevalle ihmiselle. Siis arvosanaksi 10+! (16)

Se antoi raamit omaan opettajuuteen kasvamiselle - tuntuma koulun arkeen säilyi. Suunnittelun merkitys ja tavoitteenasettelu selkiytyi. Sain ehkä myös roimasti rohkeutta toteuttaa ja luottaa omaan kasvatustietämiseeni, jota ilman koko kasvatustehtävä olisi mahdoton. Työharjoittelu vahvisti omaa identiteettiä opettajana - ja ihmisenäkin. (8)

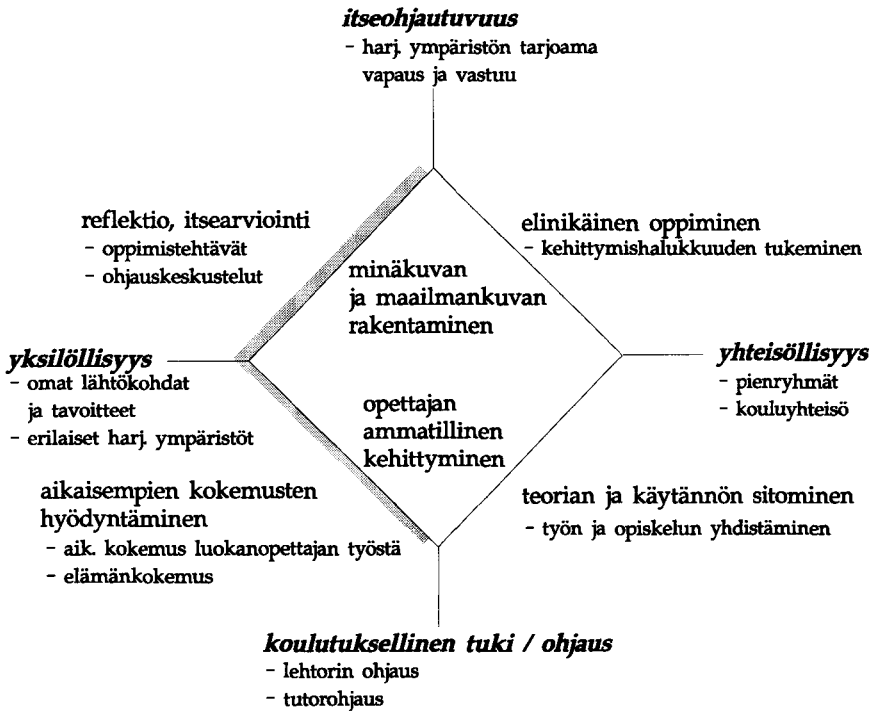
4.6 Työharjoittelu koulutuksellisen ajattelun sovelluksena

Työharjoittelumuotoinen opetusharjoittelun on koettu antavan aineksia ennen kaikkea opiskelijan omalle persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle. Koska opetus ja oppiminen ovat pohjimmiltaan vuorovaikutusta, oppilaantuntemuksen syveneminen ja luokan toimintakulttuurin kehittäminen antavat erilaisen pohjan opettaja-opiskelijan työskentelylle kuin toimiminen toisen opettajan luokassa. Tämän tutkimuksen aineistojen pohjalta saatu kuva kertoo, että *vastuu ja vapaus yhdessä koulutuksellisen ohjauksen, pienryhmätyöskentelyn ja mahdollisesti työyhteisöstä saatavan tuen kanssa ovat pitkäkestoisen työharjoittelun keskeiset, sitä oppimisympäristönä luonnehtivat komponentit*. Työharjoittelun viralliseen tavoitteistoon kuuluvat opettajan laajaan toimenkuvaan, opetussuunnitelmaprosessiin ja kouluyhteisöön liittyvät tavoitteet saavat vähemmän huomiota työharjoittelukokemuksissa kuin nämä opettajapersoonaan ja luokkatyöskentelyyn liittyvät aiheet. Opettajan ammatillisen kehittymisen ydintä tulkitaan ennen kaikkea minäkuvan ja persoonallisuuden kehityksen, ei niinkään maailmankuvaan, yhteiskuntaan tai kulttuuriin liittyvien käsitteiden kautta.

Koulutuksellisen ajattelun ja työharjoittelun organisoinnin suhdetta voidaan jäsentää luokanopettajankoulutuksen lähtökohtia kuvaavan mallin avulla (Kuvio 6). Sen kautta on mahdollista myös peilata luokolaisten tulkintoja työharjoittelusta ja toisaalta koulutuksellisten periaatteiden toteutumista itse harjoittelukäytänteissä ja opiskelijoiden kokemuksina.

Itseohjautuvuuden ja koulutuksellisen tuen tarpeen korostukset nousevat esiin aikaisemmin kuvatulla tavalla luokolaisten teksteissä. Pitkäkestoinen työharjoittelu tarjoaa tässä suhteessa suotuisan oppimisympäristön oman toiminnan kehittämisen kannalta. Aikuisopiskelija kaipaa harjoittelussa sekä itsenäisyyttä että koulutuksellista tukea. Oleellista on, että opiskelijalla on mahdollisuus tässä ympäristössä määritellä itse vapauden ja tuensaarnin tarpeitaan. Tätä kautta nousee esiin myös opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat ja erilaiset harjoitteluympäristöt, jotka yhdessä määrittävät ohjauksellisen tuen tarvetta ja luonnetta. Koulutuksen ohjaajan kannalta työharjoittelu on työläs ja vaativa harjoittelumuoto. Se antaa kuitenkin mahdollisuuden seurata opiskelijan ammatillista kehitystä pitkällä aikavälillä. Luokan oma toimintakulttuuri antaa aineksia keskustella opettaja-opiskelijan toiminnasta ja ajattelusta.

Luokolaisten keskenään erilaiset lähtökohdat opintojen ja opettajakokemuksen suhteen vaikeuttivat varsinkin toisen kurssin osalta yhteisen linjan löytymistä opiskelun etenemisen suhteen. Myös työharjoittelun aikana opiskelijoilla oli muita opintoja viikonloppuisin Instituutilla, minkä osa opiskelijoista koki raskaana. Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita työharjoittelun vaihtoehtona myös ohjatumpi ja lyhytkestoinen harjoittelu opiskelupaikkakunnalla. Omien voimavarojen ennakointi tässä suhteessa olisi sattanut auttaa näitä opiskelijoita oman opiskelunsa suunnittelussa. Ihannetilanteessa opiskelijalla olisi mahdollisuus keskittyä täysipainoisesti työharjoitteluun.



Kuvio 6. Luokanopettajakoulutuksen oppimisympäristön lähtökohdat ja työharjoittelun organisointi

Teorian ja käytännön sitominen pitkäkestoisen työharjoittelun yhteydessä vaatii ainakin seuraavien seikkojen huomioon ottamista koulutuksellisissa ratkaisuissa:

1. Pitkäkestoinen työharjoittelu nähdään erikoisesti työkokemusta omaavalle aikuisopiskelijalle sopivana opetusharjoittelun muotona. Tällöinkin opetusharjoittelussa olisi paras edetä **tiivisti ohjatuista harjoittelumuodoista vähitellen itsenäisemmin suoritettavaan harjoitteluun.**
2. Työharjoittelu edellyttää itsenäisen työskentelyn vastapainoksi **selkeää ohjausjärjestelmää**, joka turvaa opiskelijalle tarvittavan tuen ja palautteen.
3. **Yhteistoiminnallisuus osana työharjoittelun ohjausjärjestelmää** antaa mallin myös työelämän haasteitten kohtaamiseen. Erikoisesti koulumaailmassa kaivataan toimintakulttuurin muutosta tässä suhteessa.
4. **Työharjoitteluun valmistautuminen**, harjoittelupaikkaan tutustuminen ym. edistää opiskelijan mahdollisuuksia suuntautua tu-

lemaan työhönsä ja harjoitteluun myönteisesti ja kohdata erilaisen harjoitteluympäristöjen asettamia vaatimuksia.

5. Tutorjärjestelmän käyttö edellyttää **tutoreiden koulutusta ja tutorin henkilökohtaista sitoutumista tehtäväänsä**. Myös koulujen valmiuksia vastaanottaa uusia työyhteisön jäseniä tulisi vahvistaa. Pehdyttäminen jää käytännössä koulujen vastuulle.
6. Työharjoittelu on itsessään opiskelua, ja vaatii opiskelijalta runsaasti voimavaroja. Sekä opiskelijan että koulutusorganisaation on tärkeä **harkita tarkasti, sijoitetaanko muita opintojen yhtä aikaa työharjoittelun kanssa**.
7. Työharjoittelun ohjaajalta vaaditaan **valmiuksia hahmottaa hyvin erilaisia harjoitteluympäristöjä ja niiden asettamia haasteita harjoittelijalle sekä työnohjauksellista orientoitumista**.
8. Työharjoittelu tarjoaa kontekstin opettajan työn laajempien ehtojen ja yhteistyötahojen hahmottamiseen. Tämä edellyttää kuitenkin, että **opiskelijalla on hallussaan jo opetustaitoon ja luokan toimintaan liittyviä perustaitoja**. Pelkkä konteksti ei riitä, vaan **koulutuksellinen tavoitteenasettelu ja harjoittelunohjaus tukevat opettajan työn tietoista sitomista kouluyhteisöön, ympäröivään yhteiskuntaan sekä kasvatuksen ehtojen ja päämäärien pohdintaan**.

5 Luokolaisten tulkinnat opettajan ammatillisuudesta

Opiskelijoiden työharjoittelulle asettamat tavoitteet koottiin työharjoittelusuunnitelmista ja teemoiteltiin (liite 3). Tavoitteistoa tarkastellaan tässä yhteydessä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta, joten siihen ei ole sisällytetty oppilaisiin kohdistuvia tavoitteita.

Opiskelijoiden työharjoittelulle asettamien tavoitteiden kautta voidaan tarkastella paitsi opiskelijoiden henkilökohtaisia kehitystarpeita myös heidän käsityksiään ja näkemyksiään opettajan ammatillisuudesta ja ammatillisesta kasvusta. Calderheadin ja Niemen kuvaamat opettajan ammatillisen kasvun erilaiset teoreettiset viitekehykset saavat konkreettisen ilmauksen opiskelijoiden tavoitteenasettelussa. Opiskelijoiden tavoitelausumat liittyvät harjoittelusuunnitelmissa ensisijassa noviisi-ekspertti -ajatteluun: *opiskelijat mieltävät kehittymistarpeensa ja opettajan ammatin ytimen pedagogisten ja didaktisten taitojen harjoitteluksi ja hallinnaksi*. Tämä tulos on yhtenevä Niemen (1989) aloittelevien opettajien ajattelua koskevan tutkimuksen tulosten kanssa. Työharjoittelun yhteydessä kuvattu pedagoginen ja didaktinen tavoitteisto on sekä sisällöllisesti että määrällisesti laaja. Sosiaalisen oppimisympäristön ja opetusmenetelmien sekä erilaisten työtapojen hallinta yhdessä oppijälähtöisyyden toteuttamisen kanssa muodostavat sen perustan. Ammattitaitoinen opettaja ottaa huomioon lapsen lähtökohdat, käyttää uusia ja monipuolisia työtapoja sekä luo luokkaan turvallisen ja viihtyisän ilmapiirin. Tämän lisäksi tavoitelausumissa ilmaistaan työskentelyrutiinien vahvistamiseen, luokkatyöskentelyn organisoimiseen, aineenhallintaan ja suunnittelutaitoihin liittyviä tavoitteita. Muutama opiskelija viittaa maininnoissaan tutkiva opettaja -ajatteluun ja tietoiseen työn kehittämiseen.

Pedagogisten ja didaktisten taitojen jälkeen nousevat esiin opettajan identiteettiin ja kouluyhteisöön liittyvät tavoitteet. Aloitteleva opettaja tarkastelee itseään suhteessa kouluyhteisön muihin jäseniin ja omaan työhönsä. Oman paikan löytäminen kouluyhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuskentässä, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä toisaalta suhde omaan opettajuuteen liittyvät osittain näin yhteen. Ne edustavat ammatillisen kasvun *sosialisaatio-näkökulmaa*.

- yhteistyön mahdollisuuksien käyttäminen ja työyhteisön normeihin sopeutuminen siten, että minä saan jotain ja saan antaa jotain

- pyrin tulemaan hyvin toimeen työtovereiden kanssa ja tekemään yhteistyötä mahdollisuuksien mukaan
- vahvistaa käsitystä itsestä myös luokanopettajana
- kypsyminen opettajuuteen ja oman työn kehittämiseen

Opettajuutta koetellaan myös suhteessa oppilaiden vanhempiin. Vanhempien luottamuksen saavuttaminen auttaa myös oman opettajaidentiteetin rakentamista. Sosialisatio, yksilön ja kouluympäristön kohtaaminen, tuottaa sopeutumista mutta myös pakottaa kohtaamaan ristiriitoja ja rakentamaan tätä kautta omaa ammatillista identiteettiä. Opettajan ammatillinen identiteetti ja persoonallisuus sidotaan työharjoittelun tavoitteissa usein yhteen. Ammatillinen ja persoonallinen kasvu liitetään muutamissa tavoitelausumissa aikuinen-lapsi suhteeseen. Ihanteellinen opettaja-persoonallisuus on lämmin, turvallinen aikuinen.

- olla turvallinen ja oikeudenmukainen aikuinen
- vahvistaa omaa persoonallista opetustapaani
- yritän luoda oman persoonallisen tyylin opettajana
- uskoen rohkeasti omiin ajatuksiin ja kykyihin, toteuttaen omaa persoonallista opetustyyliäni

Opiskelijoiden tavoiteasetteluissa nousee esiin myös opettajan *elämäntilanteeseen ja selviytymiseen* liittyviä teemoja. Työharjoittelu näyttäytyy haasteena, jolloin toiminnan keskeisenä tavoitteena voi olla opintojen loppuunsaattaminen, viran vakiinnuttaminen tätä kautta tai voimavarojen oikea jakaminen opiskelun, työn ja perheen kesken. ”Selviytymisen” tavoitetta voidaan ymmärtää sekä ammatillisen identiteetin että henkilökohtaisen elämäntilanteen kautta. ”Oikea opettaja” selviytyy vaikeistakin tilanteista tai toisaalta opiskelun, perheen ja työn yhdistäminen vaatii yksilöltä selviytymistaitoja. Nämäkin tavoitteet voivat palvella toteutuessaan ammatillista kasvua antamalla itseluottamusta ja auttamalla hahmottamaan opettajan työn ja muun elämänalueen suhdetta.

- ”pitää kunnialla koulua”
- selviytyä kaikista mahdollisista opettajan työhön liittyvistä asioista itsenäisesti tai ainakin kuten opettajan kuuluukin
- oma luokka, työ, perhe; yhteensovittaminen, tasapaino

Reflektiivisyys ja itsearviointiin liittyvät tavoitelausumat olivat suhteellisen harvinaisia, vaikka ne nousevat esiin myöhemmin harjoittelukertomuksissa. Nämä metakognitiiviset taidot ja niiden kehittäminen keskustelujen ja työharjoittelutehtävien kautta muodostivat kuitenkin käytännössä keskeisen osan harjoittelua.

Koulutuksen viralliset tavoitteet ja opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet painottuvat toisistaan poikkeavalla tavalla. Työharjoittelun virallinen tavoitteisto korostaa harjoittelukontekstin antamia mahdollisuuksia; opettajan koko tehtävä-

kenttään tutustuminen, laajojen kokonaisuuksien suunnittelu, koulun sisäiseen kehittämiseen ja opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen, oppilashuoltoon ja koulun yhteisöllisyyteen tutustuminen. Opiskelijoiden henkilökohtaiset tavoitteet koskevat ensisijaisesti luokkatyöskentelyssä tarvittavia didaktisia ja pedagogisia taitoja sekä opettajaidentiteetin ja persoonan rakentamista. Koulun yhteisöllisyyteen tutustuminen on esillä sekä koulutuksen että opiskelijoiden tavoitteissa. Sen sijaan tiedostettua pyrkimystä koulun sisäisen kehittämiseen tai opetussuunnitelmatyön harjaanuttamiseen niissä ei joitain poikkeuksia lukuunottamatta näy. Työharjoitteluun lähtiessään opiskelijat hahmottavat opettajantyön lähinnä omassa luokassa työskentelyksi. *Oma ammatillinen kehitys hahmotetaan ensisijassa opetuskäytäntöön liittyvien tietojen ja taitojen kasvun sekä oman persoonallisuuden kehityksen kautta.*

Työharjoittelun alussa kirjatut tavoitteet antavat kuvan opiskelijoiden käsityksistä ammatillisesta kehitymisestä ja toisaalta opettajan työstä tietyssä ammattiuran vaiheessa. Toiminnan tavoitteet ja ajattelu voivat muotoutua kuitenkin realistisesti vasta itse toiminnassa. Työharjoittelun tavoitteet saattoivat näin muuttua ja muotoutua uudelleen itse harjoittelujakson aikana. Opiskelijan lähtötilanne, kokemukset ja itse kouluympäristö vaikuttivat tavoitteistoon ja opettajan työnkuvaan liittyvien tavoitteiden toteutumiseen. Koulun työyhteisö ja kehittämisvalmius antoivat mahdollisuuksia tai toisaalta asettivat ehtoja opettajan laajenevan työnkuvan muodostumiselle hyvin eri tavoin. Aiemmin kuvatut harjoittelukertomuksista kootut luokolaisten tulkinnat työharjoittelun merkityksestä syventävät kuvaa opiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyvistä näkemyksistä. *Opettajaidentiteetin vahvistuminen eri tavoin nousee niissä esiin työharjoittelun tärkeimpänä antina. Kolmasosa opiskelijoista mainitsi lisäksi opettajan työnkuvan laajenemisen ja työyhteisöön liittyvät näkökohdat merkityksellisenä ammatillisen kasvunsa kannalta.*

Koulutuksen läpikäyneiden ja työuraansa jatkavien tai aloittelevien luokolaisten tulkintoja ammatillisesta kasvusta pyrittiin selvittämään kyselylomakkeen avulla. Lomakkeen osioissa kahdeksan ja yhdeksän kysytään suoraan koulutuksen jo läpikäyneiltä luokolaisilta käsitystä omasta ammatillisuudesta nyt ja tulevaisuudessa (liite 4). Luokolaiset vastasivat hyvin lyhyesti näihin kysymyksiin, ja vastaukset jäivät varsinkin jälkimmäisen kysymyksen osalta yleisluonteisiksi adjektiiviluetteloiksi. Vastauksista nousee esiin kuitenkin selkeästi kolme eri teemaa: *kehittämishalukkuus, ammatillinen itsetunto ja yhteistyötaidot*, lisäksi muutama luokolainen korosti *itsearvioinnin* merkitystä opettajan työssään. Näissä korostuksissa toistuvat koulutukselliset periaatteet: elinikäinen oppiminen, yhteisöllisyys ja jossain määrin myös reflektion idea.

Luokolaisten näkemyksiä koulutuksen merkityksestä ja vaikuttavuudesta voidaan tarkastella sekä koulutuksen tuloksellisuuden käsitteen että luokolaisten ammatilliselle kasvuun antamien merkitysten suhteen. Opettajakoulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta sen osana voidaan arvioida Niemen (1996) mukaan kolmella tasolla: kulttuurisella (miten koulutus on saavuttanut sille asetettuja kulttuuri-

sesti määritettyjä tieto- ja taitotavoitteita ja miten relevantteja nämä tavoitteet ovat), sosiaaliselta (koulutuksen yhteiskuntasuhteiden) kannalta sekä opiskelijan henkilökohtaiselta kannalta (yksilön ammatillinen kasvu yksilöllisenä prosessina, ammattidentiteetti) (Niemi 1996). Kyselylomakkeen kysymykset liittyivät kysymykset kartoittavat ensisijassa yksilötason vaikutuksia. Opettajan ammatillisen kasvun viitekehykset, erilaiset tulkinnat opettajan ammatillisuudesta, peilautuvat myös näissä opiskelijoiden koulutuksen vaikuttavuutta koskevilla tulkinnoilla.

Koulutusohjelmassa opiskelijoilta kysyttiin, mitä opiskelu koulutusohjelmassa on antanut heille henkilökohtaisesti (kysymys 1). Lisäksi heiltä kysyttiin, millaisena he kokevat tällä hetkellä koulutuksen merkityksen opettajantyössään (kysymys 6). Luokolaisten vastaukset näihin kysymyksiin jäsentyvät karkeasti neljään luokkaan: 1) tiedot ja taidot 2) sosiaaliset valmiudet 3) itseluottamus 4) muodollinen pätevyys.

Vastajaat näkevät koulutuksen anniksi ennen kaikkea tietojen ja kasvatuksellisen näkemyskasvun. Koulutuksen antama aineenhallinnallinen ja didaktinen tieto on yksi ulottuvuus opettajan ammatillisessa tietoperustassa. Osassa vastauksia opettajan tarvitsema tieto kytkettiin opetettaviin aineisiin ja niihin liittyviin ideoihin ja työtapoihin.

- Sain hyvät perustaidot ja tiedot eri oppisisällöissä. Niitä olen syventänyt tarvittaessa nyt työssä ollessani (12)
- erittäin paljon uusia ideoita opetukseen (3)
- erilaisia työtapoja (1)
- Hyvä, että saimme paljon tietoa opetusmenetelmistä. Koen sen antaneen minulle todella vahvan ammatillisen taidon, jossa oma persoonani ja teoretiset tiedot kohtaavat. Sain koulutuksessa juuri niitä eväitä, jotka auttavat minua valintojen tekemisessä, pedagogisissa ja didaktisissa ratkaisuissa. (8)
- Didaktiset keinot opettaa ovat ”pikkujuttuja”, mutta edesauttavat jouhevien tuntien pitämistä. (9)
- Olen kokenut koulutuksen monella tavalla hyödyllisenä, koska olen saanut käytännöllisiä esimerkkejä ja tapoja ainekohtaisesti. (17)

Koulutus ja erikoisesti sen sisältämät kasvatustieteelliset opinnot auttoivat jäsentämään tietoja uudella tavalla. Monien kohdalla koulutus merkitsi *pedagogisen ajattelun jäsentymistä ja rakentumista sekä osoitti tämän prosessin jatkuvuuden.* Opettajan ammatillinen tietoperusta sisältää myös yksittäisiä oppiaineita laajempia aineksia ja näiden yhteenliittämistä teoreettisten välineiden avulla. Luoko-koulutusohjelman keskeisenä ajatuksena ollut teorian ja käytännön yhdistäminen ja kasvatustieteellisen ”liiman” tehostettu käyttö nostetaan esiin näissä vastauksissa.

Kasvatustieteelliset opinnot antoivat vahvan pohjan, jolle rakentaa omia kasvatusta- ja opetus käsityksiä ja periaatteita (12)

Toisaalta kasvatustieteen opiskelut ovat antaneet hyvän taustan ja

pohjan asetella pedagogioita oman orientaation ja vahvuuden mukaan. (17)

Koulutus antoi aivan uuden käsityksen oppimisesta ja opettamisesta - se muutti koko tiedonkäsitykseni. Koulutus teki minusta elinikäisen oppijan. Uskon, että tulen aina suhtautumaan avoimesti kaikkien uuteen, joka koskee opetusta/oppimista. (8)

Teoriapohjan lis. kasvatustieteessä ja tutkielman teko antoivat tieteellistä näkökulmaa käytännön opetustyöni tueksi.

En voisi kuvitella olevani pätevä ilman tätä koulutusta, koska tutustuimme laaja-alaisesti kasvatustieteen kirjallisuuteen (samoin filosofian). Se on antanut paljon opettajuuteeni. Sain myös vahvistusta käytännön työtyövoilleni tieteellisistä tutkimusmenetelmistä esim. ajattelun kehittämistä ja eri opetusmenetelmien toimimisesta. Olin toki lukenut ja seurannut aikaani, mutta "Chydenius-Instituutin siipien" suojassa sain asiantuntevaa ohjausta. (24)

Sain koulutuksen avulla pohjaa tekemisilleni. Aikaisemmin (ennen koulutusta) tein kaikenlaista, mitä esim. opettajanoppaissa sanottiin, mutta vasta koulutuksen avulla tiedän nyt, miksi tehdään juttuja. Vahva teoriapohja antaa vapautta tehdä opettajantyössä erilaisia asioita.

Kun tietää, mihin pyritään, voidaan välineet ja keinot valita ryhmän ja kiinnostuksen mukaan. (20)

Selkeytti kasvatuksen ja kasvatustieteen merkitystä yhteiskunnassa. (17)

Se mullisti ajattelutapani ja myös työtapani on jatkuvassa muutoksessa eli haen vielä omaa linjaani (6)

Monissa vastauksissa viitataan koulutuksen merkitykseen opettajan työhön liittyvien kysymysten ja kehittymistarpeiden esiinnostajana. Koulutuksen keskeinen tehtävä ei ole vain jakaa tietoa, vaan antaa valmiuksia ajattelun kehittämiseksi ja tukea opiskelijaa aktiivisuuteen tiedon hankinnassa, prosessoinnissa ja tuottamisessa. Koulutus herättää kysymyksiä, vaihtoehtojen pohdintaa ja nostaa esiin uusia näköaloja. *Jatkuvan ammatillisen kehityksen ja elinikäisen oppimisen näkökulma on auennut monille opiskeluaikana.*

Kirjallisuuden tutustuminen tuli opintotehtävien kautta kiitettävästi. Usein jäi olo, että tämä pitää lukea vielä uudemman kerran, kun on aikaa runsaammin. (12)

Paljon mahdollisuuksia - uusia näkökulmia. (19)

Tutkijan ja opettajan työn samankaltaisuus. (17)

Koulutuksen aikana tajusin, kuinka paljon on sellaista, jota en tiedä ja jota haluaisin tietää.

Sain hyvän pohjan, jolta on halu kehittyä opettajana. (22)

Tiedonnälkä kasvoi. (9)

Myös työssä selvästikin pysähtyy arvioimaan omaa työtään useasti ja miettii muita toteuttamismenetelmiä jaksojen ja tuntien jälkeen. (3)

Itsekritiikki kehittyi. (13)

Opin asioita itsestäni, tavastani toimia koulumaailmassa. Pohdin niin käytäntöä kuin sen taustojakin erilaiselta pohjalta kuin ennen koulutusta. (14)

Koulutus avasi silmäni monessa asiassa, tosin myös ikä ja elämän kokemukset vahvistavat. (9)

Koulutus avarsi käsitystäni oppimisesta ja sen monimuotoisuudesta ja sai pohtimaan ihmis-käsitystä. Yritän siirtää ja soveltaa oppimaani käytäntöön, vaikka en koulussa työskentelekään. (14)

Oman työn arviointi on omalta kohdaltani alkanut vasta opiskelun jälkeen. (3)

Koulutus avarsi näköaloja jatkuvan oppimisen/opiskelun mahdollisuuksiin. (7)

Tieto luo tuskaa. Mitä enemmän olen tutustunut eri opetus- ja oppimismenetelmien teemoihin, sitä vaativammaksi ja kriittisemmäksi olen tullut itselleni arkipäivässä. (24)

Kognitiivisten taitojen ja valmiuksien lisäksi osa luokolaisista näkee koulutuksen *sosiaalisten valmiuksien antajana*. Yhteistoiminnallisuutta koulutuksellisenä periaatteena toteutettiin pienryhmien työskentelyn kautta. Nämä ryhmätyöskentelystä saadut kokemukset tukevat vastaajien mukaan näkemystä yhteistoiminnallisuuden tärkeydestä koulun sisällä sekä antavat valmiuksia aikuisten kohtaamiseen.

Sosiaaliset taidot kehittyivät, esim. miten toimitaan ja tehdään yhteistyötä (olisipa nykyisetkin työtoverini käyneet Luoko-koulutuksen) (5)

Opin toimimaan erilaisten ihmisten kanssa erilaisissa ryhmissä. (12)

Minulle sopi mainiosti tuo pienryhmätyöskentely. Varmasti asiat jäi paremmin mieleen juuri sillä systeemillä. Kun tenttiin pänttää, asiat tahtoo unohtua tentin jälkeen. Varmasti tuo pienryhmätyöskentely parantaa jokaisen yhteistyökykyäkin. (15)

Paljon elämäkokemusta toimiessa monien ihmisten kanssa. (21)

Monilla pohdinnoilla ryhmässä oli suuri merkitys. Yhdessä tekeminen on kivaa, eikä siinä ole malli siirrettäväksi vaikka pienten kanssa eletävään koulupäivään. (2)

Muutamit luokolaiset mainitsevat *ystävät* yhtenä tärkeimmistä koulutuksen anneista. Tiivis työskentely ja yhteistoiminnallisuuden suosiminen loi parhaimmillaan olosuhteet kiinteiden ystävyysuhteiden kasvulle.

Sain koulutukselta valtavasti uusia ystäviä, joista on tullut elinikäisiä, parhaita sydänystäviä. Pidämme edelleen yhteyttä toisiimme hyvinkin tiiviisti. Kasvoimme yhdessä ja se on ollut kokemuksena korvaamatonta - sen lisäksi kasvoin opettajuuteen yksityisenä persoonana. (8)

Kyselylomakkeessa kysyttiin toisaalla (kysymys 7) opiskelun jälkeistä yhteydenpidon määrää ja muotoja kurssin opiskelijoiden kesken. Kokemukset kurssin sisäisistä sosiaalisista suhteista ovat yleisesti melko kirjavat. Vastauksista ilmenee yksilölliset eroja sekä henkilöiden että eri pienryhmien välillä kontaktien määrässä. Toisaalta kahdella eri kurssilla näyttää olleen tässä mielessä jossain määrin jo opiskeluaikana eroa. Toinen kurssi on kokoontunut koulutuksen jälkeen, ja yhteydenpitoa on viritelty esim. kiertävän kuulumisvihon avulla. Molempien kurssien opiskelijoiden vastauksiin sisältyy muutamia kuvauksia myös ammatillisesta yhteistyöstä opettajan työn ongelmien pohtimisen ja yhteisten projektien muodossa.

Koulutuksen tarjoamisen tiedollisten ja taidollisten sisältöjen oheella korostuivat luokolaisten vastauksissa ja koulutuksen annin määrittelyssä itseluottamuksen kasvun ilmaukset. Koulutuksen vaikuttavuuden persoonallinen taso ja opettajaidentiteetin vahvistuminen nähdään koulutuksen keskeisenä antina. *Suurin osa luokolaisista koki saaneensa koulutuksen kautta ammatillista itsetuntoa ja itseluottamusta.* Koulutus on antanut rohkeutta olla oma itsensä, toteuttaa ajatuksiaan ja myös epäonnistua.

Rohkeutta olla oma ittesä. Toimia niin kuin sydämessä tuntee. (23)

Koulutuksessa kävi itseään läpi. Mihin minusta on! Ehkä olen itse enemmän taipuvainen myönteisiin ajatuksiin, jaksan paremmin sen avulla. (2)

Uskon itseeni kasvattajana ja opettajana. (22)

Antoi rohkeutta, että voi meikäläinenkin pärjätä yliopistossa. (23)

Itsetunto kohosi. (19)

Varmuuden, että ammatinvalinta oli oikea. (5)

Rohkeuden toteuttaa itseään ja ideoitaan! Rohkeuden avata luokanoven koko päiväksi. (4)

Tiedon siitä, ettei tarvitse olla eikä edes yrittää olla täydellinen opet-

taja. Helpotusta paineeseen olla kansankynttilä. (3)

Uskoa itseeni ja vahvuuksia siihen, että koulunkäynti voi olla erilaista kuin silloin, kun itse kävin koulua (9)

Opiskelu on itsetutkiskelun aikaa; mitä olen, miksi tulen, mitä en ole, mutta sittenkin pärjään!

Nautin työstäni ja vakuutuin, että olen omalla alallani juuri tässä.

Olen ammatistani ylpeä, tutkiva opettaja (8).

Olen rohkeampi ja luottavaisempi. Tiedän, miten voin toimia erilaisissa tilanteissa. Idearikkaampi töihin. (10)

Koulutus on antanut varmuutta ja luottamusta omaan ammattitaitoon. (17)

Koen koulutuksen antaneen minulle paljon tietoa, taitoa ja tukea. Rohkeammin uskaltaa kokeilla erilaisia asioita ja *luottaa itseensä*.. (16)

Muodollisen pätevyuden hankkiminen luokanopettajan työhön mainitaan myös koulutuksen tärkeäksi anniksi. Pätevyys merkitsee käytännössä paremman työnsaannin lisäksi mahdollisuutta vakinaisen viran hakemiseen tai vaikkapa etenemiseen koulun johtajan uralle. Pätevyys tuo mukanaan palkan nousun lisäksi mahdollisesti myös kollegojen arvostusta. Samalla virallinen pätevyöityminen antaa ulkoista tukea ammatillisen itsetunnon kasvulle. Tämä näkyy joissain luokolaisten vastauksissa kysymykseen ”Millaisena koet tällä hetkellä koulutuksen merkityksen opettajantyössäsi?” (kysymys 6)

Sain muodollisen pätevyuden ja uskon itseeni kasvattajana ja opettajana. (23)

Eipä tässä muuten oltaisi, so. työnsaannin kannalta tärkeä juttu. (7)

Kumma kyllä, sinua arvostetaan paljon enemmän pätevä. Nyt sen huomaa! (10)

Kokkolan koulutusohjelman ansioista juuri minut valittiin koulunjohtajaksi ensi vuoden alusta lähtien. (13)

Kyselyyn vastanneiden luokolaisten (N=24) vastausten tulkitaan tässä peilaavan samalla heidän näkemyksiään opettajan ammatillisuudesta tietyssä tilanteessa eli siitä, mikä on oleellista opettajan työssä erityisesti opettajan uran alkuvaiheessa. Koska koko kyselylomakeaineisto on tältä osin (kysymykset 1 ja 6) esillä, myös vastausten määrälliset painotukset tulevat näkyviin. Koulutusohjelman ansioksi luokolaiset esittivät painokkaimmin ammatilliseen ajatteluun liittyvät teemat: pedagogisen ajattelun jäsentymisen (7 mainintaa) sekä erityisesti jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja omaan työhön liittyvän pohdinnan ja itsearvioinnin kehittymisen (13). Reflektion

teema on siis vahvasti esillä luokolaisen ammatillisessa ajattelussa. Toinen selvä painotus koskee omaa ammatillista identiteettiä ja itseluottamusta opettajana (15). Myös sosiokonstruktiivinen näkemys yhteistyön ja yhteistyötaitojen merkityksestä (6) ja opettamiseen liittyvät tiedot ja taidot (6) nähdään tärkeinä koulutuksen anteinä.

Opettajan uusprofessionaalisen viitekehyksen keskeiset teemat, aktiivinen oppiminen, vuorovaikutus, autonomia ja sitoutuminen, ovat liitettävissä hyvin näihin esiinnousseisiin painotuksiin. Vaikka yhteistyö koulun sisällä nähdään merkityksellisenä, vuorovaikutuksen teema ei kuitenkaan nouse luokolaisten vastauksissa yhteiskunnallisen vaikuttamisen tasolle. Opettajan ammattia tarkastellaan lähes yksinomaan yksilön tai kouluyhteisön kannalta.

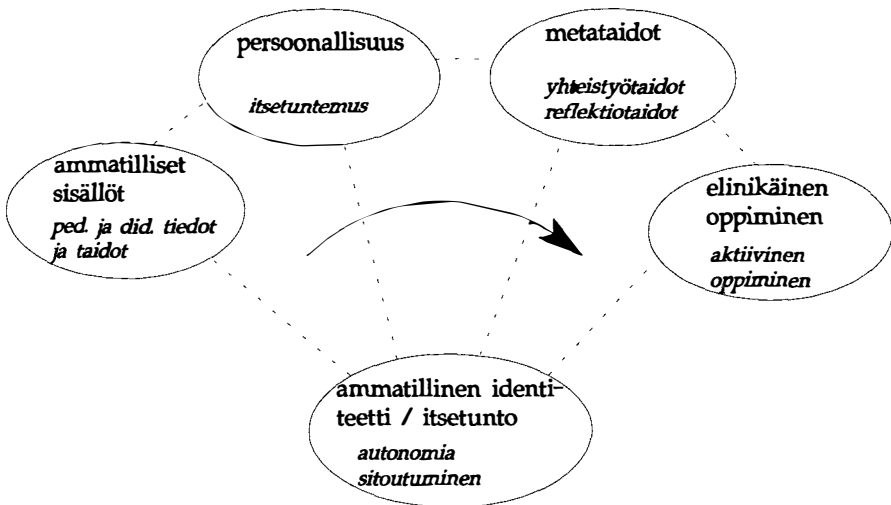
Ammatilliseen kasvuun liittyviä tulkintoja tarkastellaan tässä tutkimuksessa myös kyselylomakkeen muiden osioiden kautta. Työharjoittelua koskeva osio (kysymys 5) korostaa harjoittelukertomusten tapaan edelleen *oman opettajapersoonallisuuden vahvistamista, rohkaistumista, oppilaantuntemusta sekä suunnittelutaitojen kehittymistä työharjoittelun yhteydessä*. Koulutuksen anniksi tiivistyvät aikaisemmin todetut ammatillinen itsetunto, pedagogisen ajattelun jäsentyminen, itsearviointi ja ammatillisen kehityksen jatkuvuuden tiedostaminen. Lisäksi yhteistyötaidot nousivat esiin omiana teemanaan.

Taulukko 2 Opettajaksi opiskelevan ammatillisen kehityksen tiedostaminen

<u>Opiskelu- ja työuran vaihe</u>	<u>Ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet</u>
1. Työharjoittelun alun tavoitteistoe	- ped./ did. tiedot ja taidote - op. identiteetti/kouluyhteisöe
2. Työharjoittelun jälkeinen arviointie	- op. identiteetti/ op. persoonae - laaja työnkuva/työyhteisöe - suunnittelutaidote
3. Koulutuksen jälkeinen arviointie	
a) Työharjoittelun antie	- op. identiteetti/ op. persoonae - laaja työnkuvae - suunnittelutaidote
b) Koulutuksen antie	- ammatillinen itsetuntoe - ped. ajattelun jäsentyminen - jatkuva ammatillinen kehitys, reflektioe - sosiaaliset taidot, yhteistyöe
c) Ammatillisuus nytte ja tulevaisuudessae	- kehittymishalukkuuse - ammatillinen itsetuntoe - yhteistyötaidote

Ammatillisuuden eri ulottuvuuksista nousee esiin läpikäyvässä teemana *opettaja-identiteetin ja opettajan itsetunnon kehitys*. Sen merkitystä korostetaan kaikissa tutkimuksen kohteena olevissa ammattiuran vaiheissa. Opiskeluaika ja ensimmäiset vuodet työssä muovaavat vahvasti ammatillista minäkuvausta. Aloitteleva opettaja joutuu etsimään vastausta kysymyksiin: millainen opettaja olen, mitä haluan, mihin pyrin. Tämän identiteetin rakentaminen hahmotetaan ensin opettajan tarvitsemien ja koulutuksen tarjoamien tietojen ja taitojen kautta. Työharjoittelun loppuvaiheessa korostuu jo opettajan oman persoonallisuuden merkitys tietojen ja taitojen soveltamisessa. Opettajan työtä tehdään sekä tietoja ja taitoja sovelletaan oman persoonallisuuden kautta. Työharjoittelun vapaus ja vastuu antoivat aineksia erityisesti tämän ulottuvuuden kehittämiseen.

Koulutuksen jälkeen koulutuksen anniksi nähtiin edelleen oman ammatillisen identiteetin ja itsetunnon kasvua sekä sen rinnalla erityisesti jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja pohdinnan sekä itsearviointin pyrkimykset. Opettajan ammatillisuuteen kuuluvat ja koulutuksessa vahvasti esillä olleet metataidot, reflektiotaidot ja yhteistyötaidot, korostuvat näin koulutuksen jälkeen. Aktiivisen, elinikäisen oppimisen ideat, oma tavoitteenasettelu ja kehittymishalukkuus ovat keskeisiä opettajan uuden ammatillisuuden komponentteja. Opettajuuteen sitoutuminen, oman työn arvostus liittyneenä itsetutkisteluun sekä autonomian ja valinnanvapauden tunne kuvaavat ammatillisen itsetunnon ja identiteetin vahvistumista. Seuraava kuvio tiivistää luokolaisten tulkinnat opettajan ammatillisuudesta ja sen eri ulottuvuuksista. Esitystä voi tarkastella myös hypoteettisena mallina ammatillisen tietoisuuden kehittämisestä opettajankoulutuksen aikana.



Kuvio 7. Ammatillisen tietoisuuden kehittyminen opettajankoulutuksessa

6 Pohdintaa

Opettajankoulutuksen tehtävänä on luoda näköaloja jatkuvaa ammatillista kasvua ajatellen. Onnistuakseen tässä vaativassa tehtävässä sen on tärkeä tarkastella omia lähtökohtiaan ja koulutuksellisia käytänteitään sekä sisäisessä suhteessa toisiinsa että ulkoisessa suhteessa yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Vuosikymmenen puolivälissä toteutetun koulutuskokeilun dokumentointi ja arviointi antaa konkreettisen lähtökohdan peilata suomalaisen opettajankoulutuksen pitkän aikavälin kehittämishaasteita. Samalla se kuvaa case-tutkimuksen tavoin uuden, pienen ja samalla joustavan opettajankoulutusyksikön suojissa tehtyä kehittämistyötä.

Osittain jo 1980-luvulla todetut opettajankoulutuksen kehittämiskohteet ovat edelleen esillä Korkeakoulujen arviointineuvoston syksyllä 1999 julkaisemassa opettajankoulutuksen arviointiraportissa. Opettajankoulutuksen rakenteellisten kysymysten (laaja-alainen opettajuus ja yksiköiden yhteistyö) lisäksi arviointineuvosto kiinnittää huomiota opettajankoulutuksen sisällöllisiin kysymyksiin, mm. yhteiskunnallisen aineksen merkitykseen sekä työelämä- ja yhteiskuntasuhteiden vahvistamiseen opettajankoulutuksessa. Näiden teemojen kautta hahmottuu myös näkemys uudesta opettajuudesta ja opettajankoulutuksen tehtävistä.

Tämän koulutusohjelmamuotoisen koulutuskokeilun dokumentoinnin ja arvioinnin keskeiseksi teemaksi on valittu teorian ja käytännön yhteys koulutuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut hahmotella opettajankoulutuskäytänteiden, tässä tapauksessa erikoisesti pitkäkestoisen työharjoittelun ja opettajankoulutusajattelun suhdetta. Samalla tutkimus kuvaa työharjoittelua opetusharjoittelumuotona. Kohonen käyttää pedagogisen koherenssin käsitettä koulun toiminnan arvioinnin kriteerinä (Kohonen 1996, 63-82). Koulutuksen laatu ymmärretään tässä tutkimuksessa teorian, koulutuksellisten periaatteiden, konkreettien koulutuksellisten käytänteiden ja oppimiskokemusten välisenä johdonmukaisuutena tai vastaavuutena.

Pitkäkestoista opetusharjoittelua toteutuneena opettajankoulutuskäytänteenä ei tarkastella tässä tutkimuksessa abstraktina ilmiönä, vaan se pyritään liittämään koulutuksellisiin lähtökohtiin pelkkiä tavoiteasetelmia laajemmin. Opettajankoulutuksellista kontekstia, työharjoittelun ohjausjärjestelmää ja käytännön organi-

sointia sekä harjoittelun koettua vaikuttavuutta pyritään tutkimusasetelman mukaisesti tarkastelemaan suhteessa toisiinsa. (vrt. Guyton & McIntyre 1990, 527-528)

Tämä lähestymistapa ja alussa esitetty tutkimustehtävä on hyvin moniulotteinen, joten siihen vastaaminen tutkimuksellisesti on jäänyt tässä työssä lopulta joiltain osin ohueksi. Koulutuksellisen ajattelun tiivistäminen kirjallisuudesta ja opetussuunnitelmista sekä toisaalta tämän ajattelun peilaaminen koulutuksen virallisiin koulutuskäytänteisiin pienimuotoisten aineistojen pohjalta nostavat esiin joitain näkökulmia koulutuksen sisäiseen koherenssiin. Kiinnostavin näkökulma aukeaisi kuitenkin siitä, miten ja kuinka tiedostetusti opetussuunnitelmien periaatteet muuntuivat käytännön toiminnaksi konkreettisissa koulutustilanteissa. Näin jäseneltynä tutkimuksen kysymyksenasettelu kuitenkin havainnollistaa käytännön ja teorian sitomisen problematiikkaa koulutuksessa.

Teoreettiseksi peiliksi valittu uusprofessionaalinen opettajankoulutusajattelu edustaa yhtä suuntausta laajassa opettajankoulutusteorioiden kentässä. Uusprofessionalistisen lähestymistavan vahvuutena ja valintaperusteena tässä tutkimuksessa voidaan nähdä se, että siihen liittyvä näkemys opettajan ammatista ja koulun roolista yhteiskunnassa sitoo opettajankoulutuksen ja koulun kehittämisen yhteen laajassa viitekehyksessä. Opettajan ammattillisuuden jäsentelyssä pyritään entistä tietoisemmin pois teknis-rationaalisesta suhteesta koulutuksen sisältöihin ja päämääriin. Tämä on myös kansallinen koulun kehittämisen strategia vuosituhannen vaihteen Suomessa. Koulun uudistaminen ja vastuunotto uusista tehtävistä, opetussuunnitelmatyöstä ja koulun toiminnan arvopohjan määrittelystä, vaativat opettajilta uutta asennoitumista ja ammatillisten lähtökohtien entistä selkeämpää artikulointia.

Tutkimuksen luotettavuutta ja arvioitavuutta on pyritty lisäämään esittämällä tulkinnan pohjana oleva aineisto, silloin kuin se on mahdollista, kokonaisuudessaan lukijan nähtävälle. Lähdeaineistoa ja siihen liittyviä lainauksia on pyritty käyttämään runsaasti ja kattavasti. Haastatelluilta kouluttajilta on pyydetty palautetta tutkijan tekemistä työharjoittelun toteutuksen arviointia koskevista tulkinnoista. Suhteellisen pieni kyselylomakeaineisto on pyritty sisällyttämään kokonaisuudessaan, mutta tutkijan teemoittelemana, osaksi tutkimusraportin tekstiä. Työharjoittelusuunnitelmista kerätyt ja teemoitellut harjoittelua koskevat tavoitteet ja käytetty teema-haastattelurunko on esitetty liiteosassa. Nämä yhdessä antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tulkintoja.

Työharjoittelun ja koulutusohjelman arviointiaineistoa on kerätty useista eri lähteistä, eri aikoina ja erilaisin menetelmin. Arviointitutkimuksen lähtökohtana olleet responsiivisuus ja demokraattisuus edellyttää erilaisten näkemysten esille tuontia ja hyväksymistä. Arviointitiedon ei siis kaikilta osin oleteta kumuloituvan, vaan tarkoituksen on ollut sallia erilaisten näkemysten ja mahdollisesti keskenään ristiriitaistenkin tulkintojen olemassaolo. Näin on tapahtunutkin; esimerkiksi opiskeli-

joiden kokemukset työn ja opiskelun yhteensovittamisesta poikkesivat toisistaan heidän omien lähtökohtiensa mukaisesti. Näyttää kuitenkin siltä, että monilta osin koulutuksen edustajien ja opiskelijoiden tulkinnat toteutuneesta koulutusohjelmasta ja työharjoittelusta tukevat toisiaan.

Luoko-koulutusohjelman opetussuunnitelmallisessa työssä etsittiin vastauksia moniin opettajankoulutuksen ikuisuusongelmiin: teorian ja käytännön suhteeseen, koulutusohjelmien koettuun pirstaleisuuteen ja opettajaksi valikoituvien liialliseen homogeenisuuteen. Kokeilukoulutuksen opetussuunnitelmalliset linjaukset ovat edelleen rohkeita ja ajankohtaisia. Chydenius-Instituutin koulutuksellisesta ajattelusta nousevat monimuoto-opiskelu, pienryhmätyöskentely, opiskelijälähtöisyyden korostaminen sekä työharjoittelumuotoinen opetusharjoittelu ovat liitettävissä luontevasti uusprofessionalismin keskeisiin ideoihin.

Koulutuksellisten ajatusten vieminen käytäntöön ei kuitenkaan toteutunut kaikilta osin parhaalla mahdollisella tavalla. Koulutukseen oli pyritty valikoimaan ns. normaalikoulutuksesta poikkeava opiskelijajoukko. Opiskelijat olivat motivoituneita opiskeluun, mutta heidän yksilölliset lähtökohtansa opiskelulle poikkesivat toisistaan niin paljon, että se vaikeutti varsinkin toisen vuosikurssin osalta koulutusohjelman periaatteiden toteuttamista. Toisaalta koulutusyksikön sisällä henkilökunnan vaihtuminen ja uuden koulutusohjelman suunnittelun ja toteutuksen eriytyminen jo koulutuksen alkuvaiheessa aiheutti omat ongelmansa toteutuksen kannalta. Koulutusohjelman lopettamispäätös jo koulutuksen toteuttamisen alkuvaiheessa ei antanut mahdollisuutta kehittää toimintaa eteenpäin ja se vaikeutti myös jälkimmäisen vuosikurssin työskentelyn suunnittelua.

Opiskelijoiden kokemukset työharjoittelusta ja koulutusohjelman keskeisten periaatteiden toteutumisesta ovat pääosin myönteisiä. Tutkijan täytyy kysyä myös ns. onnellisuusmuurin vaikutusta tässä yhteydessä. Harjoittelukertomukset on kirjoitettu harjoittelun ohjaajalle, joten pelkästä kohteliaisuudesta ne saattavat antaa kullatun kuvan koetusta tilanteesta. Toisaalta harjoittelukertomuksissa esiintyy myönteisten kokemusten rinnalla myös selkeää, avointa kritiikkiä. Kyselylomakeaineisto tukee työharjoittelun osalta saatua näkemystä. Selkeistä kehittämiskohteistaan huolimatta työharjoittelu nähdään opiskelijan kannalta monella tavoin hyvänä ja kehittämisen arvoisena opetusharjoittelumuotona.

Sekä opiskelijoiden että koulutuksen puolelta todettu ohjausresurssin vähäisyys ja paikallisen tutorin roolin epäselvyys heikensivät joissain tapauksissa työharjoittelun ohjausjärjestelmän tehokkuutta. Opiskelijat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä ohjauksen laatuun ja korostivat ohjauksen ja ohjaavan henkilön ammatillisuuden ja persoonallisuuden merkitystä ohjausprosessissa. Työharjoittelu ympäristöt olivat keskenään hyvin erilaisia, mikä osaltaan edellytti ohjaajalta laajaa näkemystä koulun toiminnasta ja kouluympäristön toimintaehdoista. Koska opiskelijat pääsevät ja joutuvat myös itse kehittämään tätä ympäristöä luokkahuoneesta lähtien, harjoittelun

ohjaajalla on mahdollisuus tarkastella opiskelija-opettajan toimintaa ja luokan näkyvää ja kuuluvaa kulttuuria yhdessä.

Opiskelijat näkevät työharjoittelumuotoisen opetusharjoittelun antavan aineksia ennen kaikkea opiskelijan omalle persoonalliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. Oppilaantuntemuksen paraneminen ja siihen liittyvä vuorovaikutuksen syveneminen sekä luokan toimintakulttuurin kehittäminen antavat erilaisen pohjan opiskelija-opettajan työskentelylle kuin toisen opettajan luokassa harjoittelu voi antaa. (vrt. Kiviniemi 1995, 46-60) Työharjoittelun vahvuus näyttää siis olevan vastuun ja vapauden kokemuksissa.

Kiviniemi (1997) kuvaa perinteisiin opetusharjoittelumuotoihin liittyen harjoittelulluusioita luovia tulkintakehyksiä, mm. ohjaajan harhauttamista tai varjosuunnittelukäytänteitä. Kiviniemen mukaan eräänä mahdollisuutena näiden kehysten murtamiseen ovat harjoittelumuodot, joissa opiskelijalla on mahdollisuus toimia lähellä aitoa opettamisympäristöä. (Kiviniemi 1997, 198)

Itseohjautuvuuden ja ohjauksellisen tuen suhde opetusharjoittelussa on jännitteinen ja herkkä, mutta samalla se tarjoaa tämän tutkimuksen perustella ammatillista kehitystä tukevan kentän. Opiskelijat korostivat myös ohjauksellisen tuen merkitystä työharjoittelun aikana, samoin pienryhmien ja opiskelijakollegoiden välinen vuorovaikutus koettiin tärkeäksi. Työharjoittelun yhteydessä ohjauskeskustelut saavat kuitenkin enemmän työnohjauksellisen kuin palautekeskustelun luonteen. Myös tämä tulkinta tukee omaluokkaharjoittelua koskevan toimintatutkimuksen tuloksia (Kiviniemi 1995, 144).

Työharjoittelun ohjausjärjestelmää vahvistettiin jonkin verran omaluokkaharjoitteluun verrattuna (mm. toinen päivä lisää ohjaajien kuuntelua), mutta sen erityispiirteenä omaluokkaharjoitteluun nähden voidaan kuitenkin pitää juuri yhteistoiminnallisuuden ja vertaistuen ulottuvuutta. Kiviniemen mukaan omassa luokassa tapahtuvaa harjoittelua tulisi kehittää yhä selkeämmin induktiovaiheen harjoitteluksi, jossa harjoittelun keskeisenä lähtökohtana olisi uraansa aloittelevan opettajan työhön siirtymisen helpottaminen. Harjoittelun aikana tulisi tietoisesti analysoida työhön siirtymiseen liittyviä ongelma-alueita sekä harjoittelijoiden itsearvioinnin että yhteisten pedagogisten ohjausseminaarien myötä. (Kiviniemi 1995, 118)

Luoko-koulutusohjelman puitteissa kehiteltiin tältä pohjalta jo ohjauskäytänteitä, mm. pienryhmätoimintaa ja seminaareja, jotka tukivat opettaja-opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Vastuu ja vapaus yhdessä koulutuksellisen ohjauksen, pienryhmätyöskentelyn ja mahdollisesti työyhteisöstä saatavan tuen kanssa ovat työharjoittelun keskeiset, sitä oppimisympäristönä luonnehtivat komponentit.

Suomalaiset aloittelevien opettajien induktio-ohjelmat ovat olleet toistaiseksi harvinaisia. Kohonen (1995) tutki tällaiseen ohjelmaan osallistuvien opettajien tulkintoja ammatillisesta kehityksestään haastattelu- ja essee aineiston avulla induktio-

ohjelman aikana ja sen jälkeen. Järjestettyyn induktio-ohjelmaan sisältyi mm. pienryhmätoimintaa sekä erilaisia seminaareja. Aineistosta nousi esiin kaksi teemaa: itseymmärryksen kasvu ja ammatillinen identiteetti sekä yhteistoiminnallisen oppimisympäristön (opiskelijakollegojen ja opettajankouluttajien) merkitys aktiivisen oppimisen tukijana. Induktio-ohjelma vahvisti opettajapersoonallisuutta ja opettajaidentiteettiä, joka puolestaan tuotti lisääntyntä autonomian tunnetta: itsetuottamusta, dynaamista muutosvalmiutta ja ammatillista kasvua. Lisääntyneeseen itsetuottamukseen ja itseymmärrykseen liittyi itsensä hyväksyminen ja aitous sekä kyky ymmärtää myös muita. Yhteistoiminnallinen, turvallinen oppimisympäristö merkitsi avointa vuorovaikutusta, tukevaa mentor -suhdetta sekä rentoutunutta ilmapiiriä. (Kohonen 1995, 47-63)

Pitkäkestoinen työharjoittelu sisälsi monia induktio-ohjelman piirteitä, ja myös opiskelijoiden tulkinnat harjoitteluprosessista ja sen merkityksestä ovat samansuuntaisia Kohosen tutkimuksen kanssa; harjoitteluprosessissa korostuu yhteisöllisyyden merkitys ja ammatillinen kehitys nähdään ensisijassa opettajapersoonan, ammatillisen itsetunnon ja opettajaidentiteetin vahvistumisena. Kohonen pelkistää tutkimuksensa aineiston pohjalta opettajan ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet induktio-vaiheessa kahteen ulottuvuuteen: autonomia - riippuvuus ja reflektiivisyys - selviytyminen. Nämä teemat löytyvät myös luokolaisten työharjoitteluteksteistä.

Opettaja-opiskelijan näkökulmasta opettajan työnkuva kaikkine tehtävineen laajenee tai kirkastuu pitkäkestoisen työharjoittelun aikana. Koulun opetussuunnitelmaprosessin, kouluyhteisön ja koulua ympäröivän yhteiskunnan liittäminen opettajaksi-opiskelevan ammatilliseen ajatteluun näyttää toteutuneen harjoittelun aikana osittain painopisteen olleessa kuitenkin vielä itse luokkatyöskentelyssä.

Työharjoittelun viralliseen tavoitteistoon kuuluvat opettajan laajaa toimenkuvaa, opetussuunnitelmaprosessia ja kouluyhteisöä koskevat näkökulmat saavat opiskelijoiden tulkinnoissa vähemmän painoa kuin opettajapersoonaan ja luokkatyöskentelyyn liittyvät aiheet. Kouluyhteisössä työskentely antaa mahdollisuuden näiden opettajan työhön liittyvien alueiden tiedostamiseen, mutta tähän suuntautuminen näyttää edellyttävän riittävää määrää ohjattua opetusharjoittelua ja tiettyjen ammatillisten perusvalmiuksien hallintaa. Luoko -koulutusohjelmaan liittyneen opetusharjoittelun rakenne ja koulutuksen ohjausresurssien vähäisyys aikaisemmissa harjoitteluissa osoittautui tässä suhteessa ongelmalliseksi.

Käytännön tasolla opettaja-opiskelijat ovat hyvin riippuvaisia harjoittelukouluunsa toimintaehdoista ja kulttuurista. Opetussuunnitelmatyöstä innostuneella koululla opiskelija saa erilaisia virikkeitä opettajuutensa kehittämiseen kuin esimerkiksi sillä kahden opettajan koululla, jossa toinen opettajista ei ole kiinnostunut yhteisistä asioista. Luokolaisten harjoitteluhistoriaa ajatellen on toisaalta luontevaa, että opettaja-opiskelijan ammatillinen mielenkiinto keskittyy aluksi luokkatyöskentelyyn ja siellä esiintyviin ajankohtaisiin käytännön tehtäviin.

Harjoittelun pitkäkestoisuus ja ohjausmuotojen luoma vuorovaikutus antavat ohjaajalle mahdollisuuden seurata opiskelijan ammatillista kasvua pitkällä aikavälillä ja nähdä myös konkreettista kehitystä yksilötasolla. Teorian ja käytännön sitominen pitkäkestoisen työharjoittelun yhteydessä edellyttää monien harjoitteluun liittyvien käytännön ratkaisujen huolellista pohdintaa ja toteutusta. Näitä ”kriittisiä pisteitä” on hahmoteltu työharjoitteluun liittyvän aineiston perusteella ja esitetty tiivistetyssä muodossa työharjoittelua koskevassa luvussa.

Lähteet ja kirjallisuus

- Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen (Poko) opetussuunnitelmat. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OPS 1988-1990
OPS 1989-1991
OPS 1990-1992
OPS 1991-1993
OPS 1992-1994
- Luokanopettajakoulutuksen (Luoko) opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OPP 1992
- Luokanopettajan koulutusohjelman (Luoko) opetussuunnitelman muutokset. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OPP 1993
- Luokanopettajakoulutuksen (Laiko) opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OPS 1993-1995
- Opetusharjoittelun ohjauksen pöytäkirjat ja muistiot. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OH 1992-1996
- Opiskelijavalintatiedot OV 1992-1993
- Työharjoittelusuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. OS 1994
- Työharjoittelutiedotteet OT
- Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutin kouluttajien haastatteluaineisto (tutkijan hallussa)
- Opiskelijoiden harjoittelusuunnitelmat, työharjoittelu, Luoko 92-93 (opiskelijoiden omia, osa ohjaavan lehtorin hallussa)
- Opiskelijoiden harjoittelukertomukset, työharjoittelu, Luoko 92-93 (opiskelijoiden omia, osa ohjaavan lehtorin hallussa)

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 3-19.
- Aaltola, J. 1992. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4.
- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskuvan jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 47-56.
- Aaltola, J. & Asikainen, E. 1995. Opettajankoulutuksen teoreettiset ja pedagogiset perusteet siltana koulutuksen tulevaisuuteen. Teoksessa Maakunta ja visio. Tutkimusta ja opetusta Keski-Pohjanmaan hyväksi vuodesta 1965. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Keski-Pohjanmaan kesäyliopisto. Kokkola. 119-136.
- Aaltola, J., Aarnos, E. & Kiviniemi, K. 1995. Andragogiikkaan pohjautuva opettajankoulutus opettajuuden avartajana. Teoksessa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) Kokeileva POKO. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147, 29-49.
- Asikainen, E. 1995. Pienryhmät - dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, 163-193.
- Calderhead, J. 1993. The professional development of teachers in changing Europe. Teoksessa A.-L. Leino, P. Hellgren & K. Hämäläinen (eds.) Integration of Technology and Reflection in Teaching. A Challenge for European Teacher Education. University of Helsinki. Lahti Research and Training Centre. Helsinki: Hakapaino, 16-30.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Falck, A-K. & Suortamo, M. 1995. Luokanopettajien poikkeuskoulutus vuosina 1987-1995. Teoksessa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) Kokeileva POKO. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulu-

- tuksen kehittäjänä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147, 15-27.
- Fullan, M. 1993. "Why teachers must become change agents." *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. 1990. Student teaching and school experiences. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teacher Educators. New York: McMillan, 514-531.
- Hakala, J. 1993. Laadullisen ja määrällisen ongelma opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 24 (4), 385-390.
- Hakala, J. 1994. *Quo vadis, opettajankoulutus?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakala J., Leivo, M. & Suortamo, M. 1995. Harjoittelun asema opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Kynäslähti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) *Kokeileva POKO. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147, 99-116.
- Hansen, S.-E. 1997. *Lärarutbildning och lärararbete i postmodern tid*. *Kasvatus* 28 (1), 13-23.
- Hargreaves A. 1995. Beyond collaboration: Critical teacher development in the post-modern age. In Smyth, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development*. Cassell, Wellington House, 149-179.
- Hargreaves, D. H. 1994. The New Professionalism: Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*. An International Journal of Research and Studies, 10 (4), 423-438.
- Juutinen, M. Korpinen, E. & Malinen P. (toim.) 1993. *Kohti opettajuutta*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990 -luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatus* 21 (2), 91-97.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Keuruu: Otava.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen ke-*

hittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 35-54.

Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tässä tehdään". Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132.

Kohonen, V. 1995. Active learning in induction teacher education. Teoksessa H. Niemi & V. Kohonen Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.

Kohonen, V. 1996. Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (eds.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, 63-82.

Kohonen V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Kohonen, V. & Niemi, H. 1996. Teacher education in Finland: on the current context, trends and challenges of teaching and teacher education in Finland. Teoksessa S. Hämäläinen & F. Buchberger V. Kohonen & H. Niemi. Teacher education programme review. An evaluation of programmes of Teacher Education in Austria and Finland in 1993, 70-87.

Kolb, D. 1984. Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall, Inc.

Komiteamietintö 1989. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1989:26. Kehittyvä opettajankoulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus

Lacey, C. 1977. The socialization of teachers. London: Methuen.

Laulajainen, E. 1995. Poikkeuskoulutuksesta vaihtoehtoiseen koulutukseen. Teoksessa H. Kynäslahti, A. Lauriala & M. Suortamo (toim.) Kokeileva POKO. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 147, 1-14.

- 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.
- Leino A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 15-33.
- Lerkkanen, M.-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 79-89.
- Lortie, D. 1975. Schoolteacher: A sociological study. Chigago: University of Chigago Press.
- McNally, P. , Cope, P. , Inglis, B. & Stronach, I. 1997. The student teacher in school: conditions for development. Teaching and Teacher Education 13 (5), 485-498.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 66-99.
- Niemi, H. 1990. Mihin suuntaan opettajankoulutuksessa - teknistä taitamista vai ammatin kehittämistä? Kasvatus 21 (5-6), 373-380.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Niemi, H. 1993 a. Teachers' orientation towards the future. Teoksessa A.-L. Leino, P. Hellgren & K. Hämäläinen (eds.) Integration of Technology and Reflection in Teaching. A Challenge for European Teacher Education. University of Helsinki. Lahti Research and Training Centre. Helsinki: Hakapaino, 91-102.
- Niemi, H. 1993, b. Koulutuksen kehittäminen ja opettajankoulutus. Teoksessa K.-L. Lahti-Uotila (toim.) Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Opetushallituksen opetussuunnitelmasarja 15, 60-99.
- Niemi, H. 1995 a. Active learning in preservice teacher education. Teoksessa H. Niemi & V. Kohonen. Towards new professionalism and active learning in

teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University.

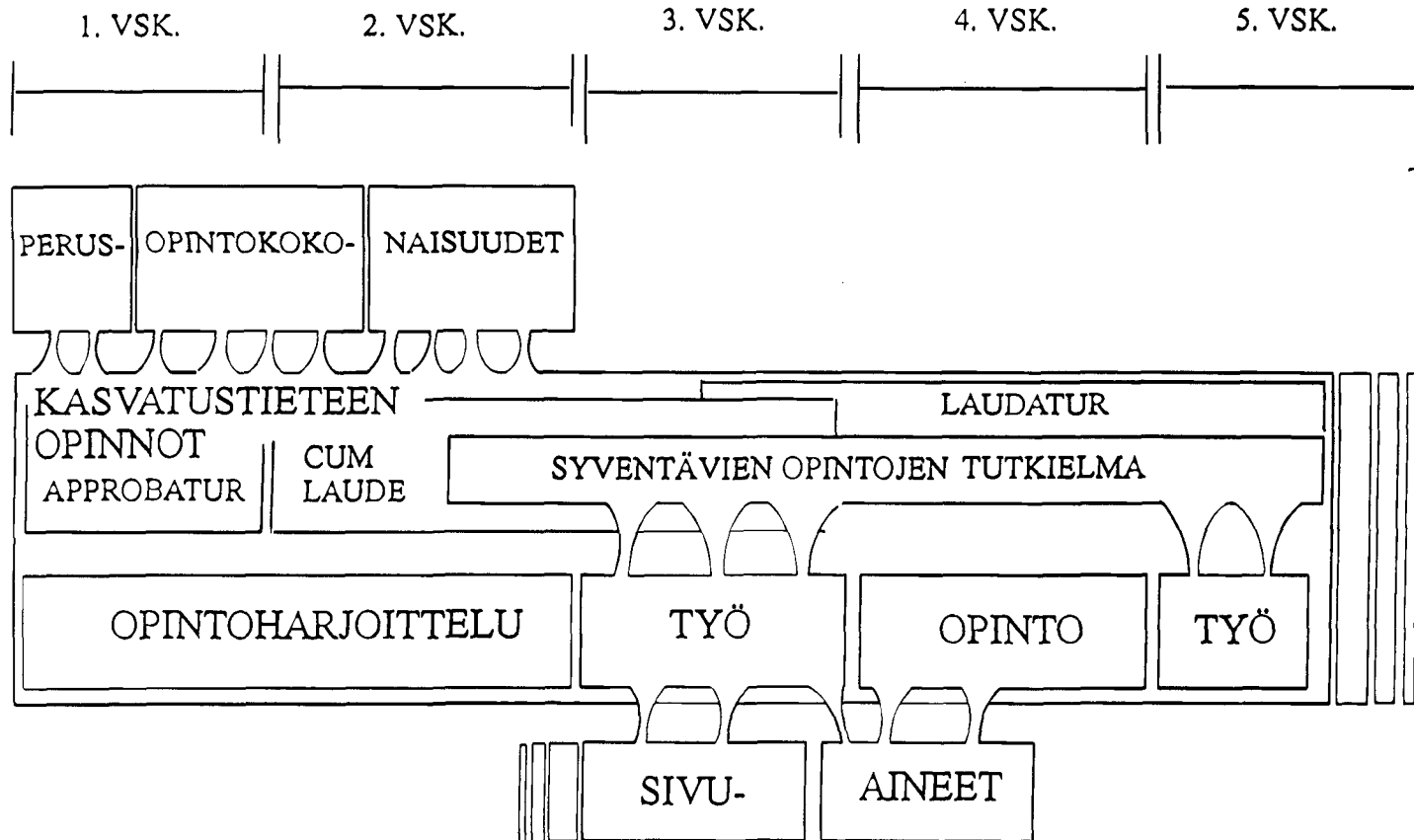
- Niemi, H. 1995 b. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu ja A 3.
- Niemi, H. 1996a. Effectiveness of teacher education -A theoretical framework of communicative evaluation and design of Finnish research project. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (eds.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, 11-32
- Niemi, H. 1996b. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-43.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Evaluation of Quality in Finnish Teacher Education. European Journal of Teacher Education, Vol 18 (1), 83-95.
- Nummenmaa, A. R. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177-188.
- Ojanen, S. 1994. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatustiedon reformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-62.
- Olkinuora, E. 1993. Koulutuksen kehittäminen ja arviointi. Teoksessa K.-L. Lahti-Uotila (toim.) Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Opetushallituksen opetussuunnitelmasarja 15, 77-99.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Ruohotie, P. 1994. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201-212.
- Raivola, R. 1995. Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuis-

kasvatuksen 36. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 21-62.

- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmat. Kasvatus 28 (1), 24-37.
- Suortamo, M. 1990. Luokanopettajien poikkeuskoulutus -opettajapulan poistamisesta kohti vaihtoehtoisia koulutusmuotoja. Teoksessa S. Hämäläinen, E. Laine, M-K Lerkka nen, P. Lükanen & . Ruuhonen. Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia. Paavo Maliselle omistettu juhla-kirja. Jyväskylä yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 103-116.
- Suortamo, M. 1991. "Kokkolan malli" Opinto-harjoittelun avulla mielekkäämpään opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 69-81.
- Suortamo M. 1993. Aikuiskoulutuslinja pysyväksi osaksi luokanopettajakoulutusta. Teoksessa J. Kari & M.-K. Pihko (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3, 155-168.
- Suortamo, M. 1994. Opetusharjoittelun uusia muotoja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 63-76.
- Syrjälä L. 1996. The starting points and main principles of evaluation in a project focusing on the effectiveness of teacher education. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (eds.) Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 6, 33-48.
- Their, S. 1990. Edukativ organisationsutveckling och lederskap i service inriktad verksamhet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 129.
- Törmä, S. 1996. Monikulttuurisen kasvatuksen eettisistä perusteista. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä. 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 31-39.a

Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.

Luokanopettajan koulutusohjelman (LUOKO) alustava rakenne



Teemahaastattelurunko: Luokan työharjoittelu 1995/1996

1. Harjoittelun tavoitteisto
 - realistisuus
2. Opiskelijoiden lähtökohdat harjoittelulle
 - aikaisempi harjoittelu- ja työkokemus
 - erilaiset harjoitteluympäristöt
3. Harjoittelun toteutus
 - toteutuksen arviointi
 - kehittämiskohteet
4. Orientoiva vaihe
 - toteutus
5. Ohjausprosessi
 - ohjaajan kokemukset
 - painopisteet, luonne
 - resurssit
6. Tutorointi
 - koulutus
 - toteutuksen arviointi
7. Seminaarit, pienryhmät

Teemahaastattelurunko: Luoko -koulutusohjelman kuvaus ja arviointi

1. Koulutusohjelman syntytausta
2. Uuden koulutusohjelman suunnittelu
 - opetussuunnitelmalliset lähtökohdat
 - suunnitteluprosessi
 - keskeiset opetussuunnitelmalliset ratkaisut ja niiden perusteet
 - valintamenettelyt
3. Koulutusohjelman toteutuksen arviointi
 - toteutukseen vaikuttaneet tekijät

LUOKO:n työharjoittelu; opiskelijoiden harjoittelulle asettamat henk. koht. tavoitteet

Opiskelijoiden työharjoittelulle asettamat tavoitteet on koottu työharjoittelusuunnitelmista ja teemoiteltu aineistolähtöisesti. Tavoitteista tarkastellaan tässä yhteydessä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta, joten siihen ei ole sisällytetty oppilaisiin kohdistuvia tavoitteita.

Opettajan identiteetti

- kypsyminen opettajuuteen ja oman työn kehittämisenä
- oman opetustyylin kehittäminenä
- oman itsensä kehittäminen opettajana
- luoda itsestä kuva opettajana
- voisin olla itseeni (suhteellisen) tyytyväinen harjoittelun päättyessä
- saisin kokea sen, että opettajalla on menetelmällinen vapaus
- tulla vakavasti otettavaksi opettajaksi
- tulla siksi opettajaksi johon on ainekseta
- vahvistaa omaa persoonallista opetustapaania
- yritän luoda oman persoonallisen tyylin opettajana
- onnistua työssä mahdollisimman hyvin ja löytää lisää omaa persoonallista opetustyyliä
- uskoen rohkeasti omiin ajatuksiin ja kykyihin, toteuttaen omaa persoonallista opetustyyliä
- vahvistaa käsitystä itsestäni myös luokanopettajana
- oppia luottamaan itseeni kykenevänä ja taitavana opettajana, se tunne kun on joskus kadoksissa
- kokemusta, kokemusta ja kokemustaa

Suhde lapseen, persoonallinen kasvu

- olla turvallinen ja oikeudenmukainen aikuinenä
- turvallinen aikuinenä
- pyrkiä siihen, että ainakaan minä en omalla toiminnallani lapsen iloa sammutaa
- olis in johdonmukainen ja tasapuolinen sekä rehellinen lapsille ja itselleni
- käyttää kaikkia omia kykyjä ja voimavaroja heikompi puolia myös vahvistaena
- järjestelmällisyys
- myönteinen suhtautuminen oppilaisiina

Itsearviointi, reflektio

- itsearvionnin kehittäminenä
- rehellinen tilanteiden arviointi (onnistumiset ja epäonnistumiset)a
- jatkuva itsearviointia
- en käy koulussa päivittäin, vaan minä "käyn koulua" a

Pedagogiset ja didaktiset taidot

Oppimisympäristö

- luokka virikkeelliseksi ympäristöksi
- turvallisen oppimisympäristön tarjoaminen
- työrauha tähän luokkaan
- tarjota viihtyisiä ja turvallinen oppimisympäristö
- kiireettömän, turvallisen ja avoimen ilmapiirin luominen
- turvallinen, mukava työympäristö
- saada kaikki oppilaat ymmärtämään, missä opettajan kärsivällisyyden rajat kulkevat
- hyvän, sosiaalisen työskentelyilmapiirin aikaansaaminen
- luoda välitön ja avoin ilmapiiri
- myönteinen ilmapiiri luokassa
- edesauttaa myönteistä asennetta koulua ja koulutyötä kohtaan
- luoda viihtyisiä ilmapiiri
- viihtyisän ilmapiirin edistäminen, “ me henki”
- turvallinen, hyväksyvä ilmapiiri
- kiireettömyys, rauhallisuus
- oma ja oppilaiden viihtyminen
- työrauhan luominen erittäin levottomaan luokkaan
- luoda viihtyisiä ilmapiiri
- työn ilo luokassa
- oppimisen riemu
- kurin säilyttäminen

Opetusmenetelmät ja työtavat

- sopivien opetusmenetelmien löytäminen
- monipuoliset työtavat
- löytää ja kokeilla uusia opetusmuotoja
- toteuttaa rohkeasti erilaisia työmuotoja
- työskentelytavat vaihteleviksi
- käyttää mahdollisimman monia erilaisia opetusmenetelmiä
- erilaisten opetusmenetelmien kokeileminen
- miettiä menetelmiä OPS:n tavoitteisiin pääsemiseksi
- tekemällä oppiminen ja tutkiva oppiminen
- haluan saada opetustani vaihtelevaksi ja oppilaskeskeisemmäksi
- projektityöskentelyn toimivuuden parantaminen ja kehittäminen sekä minulle että oppilaille sopivaksi
- uusien opetusmuotojen kokeilu
- vaihtelevat tunnit ja työtavat
- erilaisten työtapojen kokeilu ja niissä tapahtuvan oppimisen analysoiminen
- omien rajojen kokeilu, uudet työtavat yms.
- oikeiden työtapojen löytäminen
- koulutuksesta saatujen ajatusten ja ideoiden kokeilu
- kokeilla ja hankkia lisäkokemuksia erilaisista tunteista
- toivon pystyväni ammentamaan koulutuksen tarjoamia tietoja luovasti soveltaen

Yhdysluokkaopetus, opetuksen organisointi

- saada yhdysluokan opetus toimivaksi
- omaksua yhdysluokkaopetus

- pystyn organisoimaan opetuksen 3.-6. luokilla joustavaksi niin, että kaikilla lapsilla riittää järkevää toimintaa ja lapset kokevat tämän toiminnan mielekkääksi ja OPS:n tavoitteet tulevat pääosiltaan toteutetuiksi
- oman organisointikyvyn tarkastelut
- kehittymään taustalla olevaksi opettajaksi - organisointikyvyn paranaminen
- työn organisointit

Työskentelyrutiinit

- suullisen, kirjallisen ja esiintymistaidon kehittäminen
- soittotaidon varmentaminen
- kehittyminen keskustelu- ja kerrontapainotteisissa tunneissa
- selkeä, jäsenelty taulutyöskentelyt
- omien työskentelyrutiinien varmistaminen
- ope osaisi antaa ohjeita selkeästi
- kokeiden itse suunnitteleminen

Eheyttäminen

- eheytetyn opiskelun yrittäminen
- jonkinasteisen integroinnin oppiminen

Tutkiva opettaja, kehittäminen

- soveltaa työssän tutkivan oppimisen periaatetta eli konstruktivistista oppimista mahdollisuuksien mukaan
- kehitan jo oppimiani ja opin uusia asioita koulumaailmasta
- kehittää itselleni entistä oppilaskeskeisempää oppituntia, jossa oman ääneni ei tarvitse aina olla kuuluvilla
- tutkia ja tarkkailla oppimistilanteita ja katsoa niitä teorioiden pohjalta eli mitä ne ovat käytännössä
- kokoamaan teoriaa ja koulutuksessa tekemäämme käytäntöä toimivaksi kokonaisuudeksi todellisissa tilanteissa

Lapsikeskeinen opiskelu, oppilaantuntemus ja oppijan yksilöllisyys

- kyetä toteuttamaan lapsilta tulleita ideoita
- oppilaiden huomioonottaminen
- lapsikeskeisyyden toteuttaminen oppimistilanteissa
- toteuttamaan lapsilta tulevia ideoita
- lukukausi olisi oppilaille käytännönläheinen ja oppiminen olisi kokonaisvaltaista
- opetettavat asiat ovat mielekkäitä
- ongelmatilanteiden ratkaisukyvyyn kehittäminen
- en vaatisi lapsilta (enkä itseltäni) enempää, mihin pystymme - yksilölliset oppimisedellytykset
- oppilaan itsetunnon tukeminen
- mahdollisimman usein onnistumisen elämyksiä itselle ja oppilaillet
- eriyttäminen aina tarpeen vaatiessa
- pyrkii yksilöittämään,eriyttämään
- parantaa oppilaantuntemusta
- asioiden käsittely 5-6 -luokkalaisten tasolla
- oppia keinoja oppilaantuntemustaidon parantamiseksi

Suunnittelu ja arviointi

- riittävä suunnittelun
- suunnittelemaan työtäni järkevästi ja löytää opetuksen “kultainen keskitie”n
- säännölliseen suunnittelurytmiin pääseminen
- lisään suunnittelun osuutta - ei ovenriipa taktiikkaan
- saada rakennettua järkevä ja mielekäs lukukausisuunnitelman
- suunnitella syksystä joulukuun ehjä kokonaisuus
- rakentaa kokonaisuusians
- arviointitaitojen kehittäminen

Aineenhallinta

- pyrin kehittämään itsessäni niitä ominaisuuksia, jotka ovat minulla ns. “vähemmän hyvinn hallinnassa, esim. yksittäisten oppiaineiden rakenteen hallinta (musiikki, uskonto). Toisaalta haluan myös vielä kehittää vahvempien oppiaineiden hallintaa (liikunta).n
- liikunnallisuuden korostaminen koulun työssä
- ylittämään rajoja (esim. musiikin opetus)n
- vastata haasteisiin esim. musiikin opetuksen
- antaa koululle ympäristökasvatuksessa iso annos

Koulu yhteisö, (opetussuunnitelma, yhteiskunta)

- oman paikan löytäminen koulu yhteisön sosiaalisessa vuorovaikutus kentässä
- yhteistyö oppilaiden, työ kavereiden ja vanhempien kanssa
- yhteistyö: opiskelijatoverit, tutuor, vanhemmat, työ kaverit, lehtorin
- yhteistyö vanhempien kanssa
- toivon pystyvän luomaan avoimen, oppimiselle otollisen ilmapiirin sekä omassa luokassaan että henkilökunnan kesken
- yhteistyö ja avunanto puolin ja toisin - oppia tuntemaan “maalaiskoulun” tavat ja tyylin
- yhteistyön mahdollisuuksien käyttäminen ja työ yhteisön normeihin sopeutuminen siten, että minä saan jotain ja saan antaa jotain
- oppia tekemään työtä näin suuressa opettajayhteisössä, sopeutua siihen, mutta kuitenkin
- saada homma “pelaamaan” luokassa ja sitä tietä yhteistyön koko koulussa ja kaiken mukavasti kylän väellä hoystettynä
- pyrin tulemaan hyvin toimeen työtovereiden kanssa ja tekemään yhteistyötä mahdollisuuksien mukana
- hyvän hengen luominen koko koulussa sekä oppilaiden että henkilökunnan keskuudessa
- yhteistyön kehittäminen vanhempien kanssa
- rohkenen tarttua ongelmiin ja olla yhteistyössä kodin kanssa niitä ratkottaessa
- oppia tuntemaan “maalaiskoulun” tavat ja tyylin
- yhteistyön mahdollisuuksien käyttäminen ja työ yhteisön normeihin sopeutuminen siten, että minä saan jotain ja saan antaa jotain
- oppia tekemään työtä näin suuressa opettajayhteisössä, sopeutua siihen mutta kuitenkin
- vanhemmat+ koulun
- kokemusta OPS:n laatimisessa ja sisäistämisen
- suuntautuminen ympäröivään yhteiskuntaan

Selviytyminen

- selviytyä kaikista mahdollisista opettajan työhön liittyvistä asioista itsenäisesti tai ainakin kuten opettajan kuuluukin
- ”selviytyä” työvuodesta kevein hartioin
- ”hommat hanksaan” kokonaisvaltaisesti
- ”pitää koulua kunnialla”
- selvitä jouluun ja tunnustaa itselleen, että tein minkä voin
- oppia selviytymään yhdysluokan haasteista päivä kerrallaan

Harjoittelu osana elämää

- saada graduun mahdollisimman paljon materiaalia
- oma luokka, työ, perhe, opinnot; yhteensovitus, tasapaino
- saada opinnot hoideltua
- ammattiin valmistuminen
- vakiinnuttaa virka tekemällä työni niin hyvin kuin mahdollista
- omien voimavarojen oikea jakaminen, opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, OPS -työryhmien ja siviilielämän suhteen
- haluan painaa töitä, mikä on hyödyksi

Hyvä LUOKO-koulutusohjelmassa opiskellut kasvattaja

Milloin aloitit luokanopettajaopinnot?

Vuonna 199 ___

Millainen on työtilanteesi tällä hetkellä? Toimitko luokanopettajana?

A. 1. Mitä opiskelu luokanopettajan koulutusohjelmassa antoi sinulle?

2. Mitä ongelmia oli koulutusohjelman sisällöissä tai toteutuksessa?

3. Miten muuten kuvailisit opiskelua luokanopettajan koulutusohjelmassa?

4. Miten koulutuksen opetussuunnitelman keskeiset periaatteet, yhteistoiminnallisuus, opiskelijälähtöisyys ja monimuotoisuus, toteutuivat itse opiskelussa?

5. Mitä merkitystä oli mielestäsi työharjoittelulla?

B. 6. Millaisena koet tällä hetkellä ko. koulutuksen merkityksen opettajantyössäsi?

7. Missä määrin ja miten olette pitäneet yhteyttä koulutuksen jälkeen oman kurssinne opiskelijoiden kesken?

C. 8. Miten kuvaat ammatillista kehitystäsi opettajana ja kasvattajana tällä hetkellä?
Miten kuvaisit sitä suhteessa muunlaisen opettajakoulutuksen saaneisiin opettajiin?

9. Millainen opettaja ja kasvattaja arvelet / toivot olevasi viiden vuoden kuluttua?

D. 10. Miten opettajankoulutusta olisi kehitettävä, jotta se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla opettajan ammatillista kasvua ja vastaisi työelämän haasteisiin koulutuksen jälkeen?