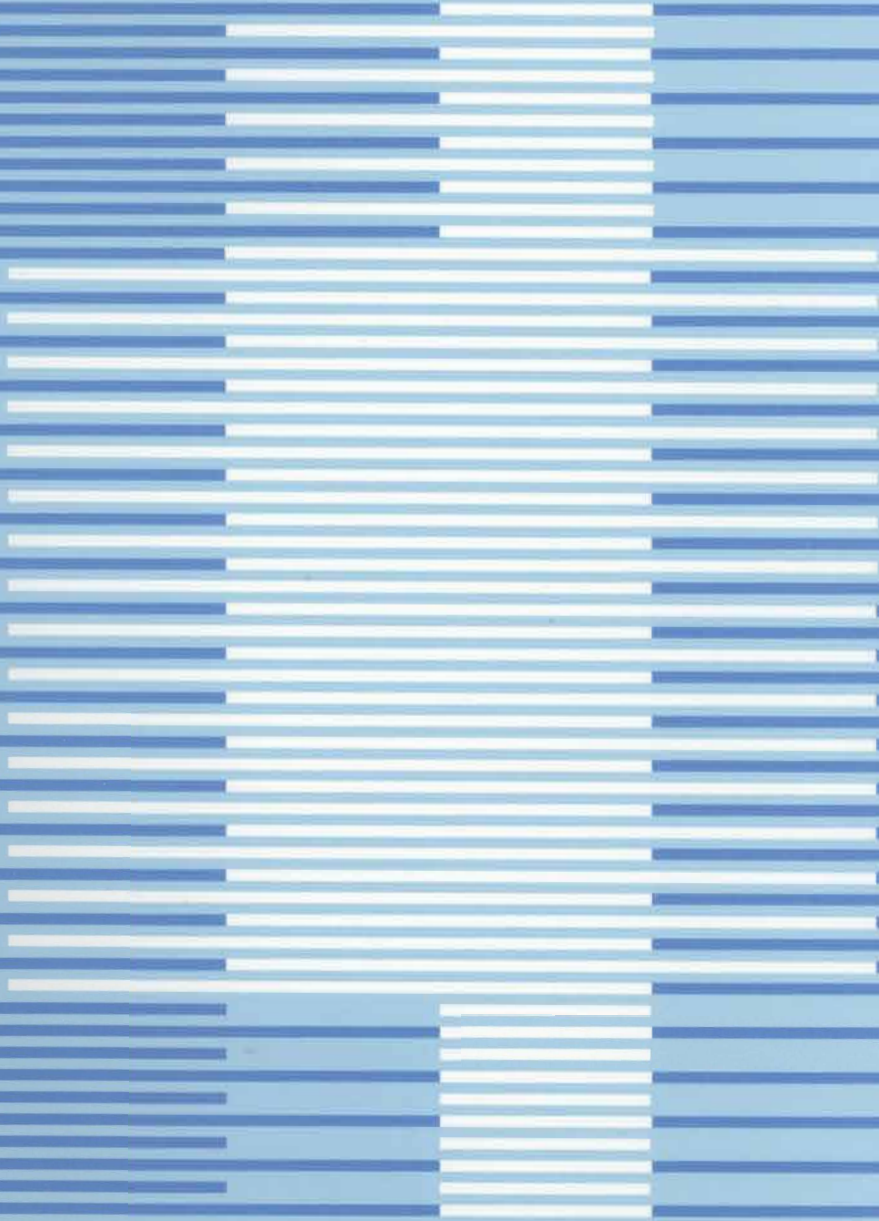


Kari Kiviniemi

"TAVALLISTA OPETUSTYÖTÄHÄN TÄSSÄ TEHDÄÄN"

Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua
koskeva toimintatutkimus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
CHYDENIUS
INSTITUUTTI

CHYDENIUS-INSTITUUTIN TUTKIMUKSIA
1/1995
CHYDENIUS-INSTITUTETS UNDERSÖKNINGAR

Kari Kiviniemi

"TAVALLISTA OPETUSTYÖTÄHÄN TÄSSÄ TEHDÄÄN"
Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
CHYDENIUS-INSTITUUTTI
KOKKOLA 1995

ISBN 978-951-39-9379-5 (PDF)
URN:ISBN:978-951-39-9379-5

ISBN 951-34-0485-4
ISSN 0789-0710

SAMMANDRAG

Kiviniemi, K. 1995. "Det är ju vanligt undervisningsarbete vi utför". Aktionsforskningsundersökning gällande undervisningspraktik som genomförts vid sidan av arbetet. Jyväskylä universitet. Chydenius-Institutets undersökningar 1.

I denna aktionsforskningsundersökning beskrivs och utvärderas utvecklings- och verkställighetsprocessen för den nya typen av övningsform, praktik i egen klass, som har genomförts vid Chydenius-Institutet, Jyväskylä universitet. Hösten 1992 kunde man för första gången genomföra den avslutande övningen i en egen klass genom att arbeta som vikarie för en lärare. Sålunda var de studerande under praktiktiden utspridda på olika skolor landet runt. I praktiken ingick rikligt med uppgifter, bl.a. termins- och periodplanering samt daglig arbetsplanering, dessutom förde de studerande dagbok över praktiktiden. Praktiken skedde under handledning både av lektorer vid utbildningen och av lågstadielärare på de olika praktikorterna, som utbildningsenheten hade utbildat för uppgiften som tutor.

För projektets genomförande svarade både institutets lektorskår och forskaren. Forskaren har haft sin egen andel i de tidigaste uppslagen till projektet, men arbetet med att utveckla och genomföra själva praktikperioden har i huvudsak varit på lektorskårens ansvar. För lektorerna har det också närmast varit fråga om att utveckla den nya övningsformen. Själva genomförandet av praktiken har såväl lektorerna som också forskaren försökt utvärdera. På den sistnämndes ansvar ligger också den utvärdering av projektet som sker ur forskningssynpunkt och som teoretiserar och begreppsliggör övningsformen.

I undersökningen granskas å ena sidan cykeln för genomförandet av praktiken i egen klass och å andra sidan görs en bedömning av den i allmänhet förverkligade praktikens särdrag. Vid granskningen av den senare aspekten har man i undersökningen baserat sig på utgångspunkterna för reflektiviteten, varvid i lärararbetet poängteras bl.a. behovet av att utvecklas kontinuerligt och skapa sin personliga praktiska teori. Till denna del är undersökningen koncentrerad på hur praktik i egen klass förmår bidra till att de studerande får egen praktisk kunskap gällande undervisning och inläring.

I undersökningen har å ena sidan utnyttjats den utvärdering av praktiken i egen klass som de olika aktörerna har gjort under praktiktiden. Bl.a. lektorerna hade efter praktiken en gemensam utvärdering av genomförandet, och samlade sina erfarenheter också i skriftlig form. Också för tutorena, som varit handledare, ordnades sedan praktiken avslutats ett eget utvärderingstillfälle. De studerandes synpunkter på praktikens genomförande framgick av deras dagböcker över praktikperioden. Forskaren deltog i utvärderingsmötena och förde därvid en egen forskningsdagbok samt använde de studerandes dagböcker som sin centrala analyseringskälla. Å andra

sidan har forskaren under praktiktiden samlat in material också separat, bl.a. genom att göra iakttagelser av undervisningssituationer och diskussioner om olika synpunkter på lektionerna, samt genom att föra dagbok över händelser och diskussioner med anknytning till praktiken.

Sammanlagt 29 studerande genomförde sin avslutande övning i form av praktik i egen klass, och de förhöll sig i huvudsak positivt till denna praktikform. De studerande ansåg sitt arbete vara ansvarsfullt och delvis också tungt, men värdesatte samtidigt också den självständighet och autonomi som de upplevde i denna form av praktik. I praktiken i egen klass skulle de studerande i belysning av materialet klart själva ta ansvar för den handlingspraxis som uppkommer i klassen och det medvetna utvecklandet av den, t.ex. med avseende på arbetssätt eller frågor som har med arbetsron att göra. Det kan sägas vara fråga om en slags utveckling av klassens gemensamma handlingsnormer.

Också vad gäller undervisningsplaneringen och handledningen ansågs att det normala lärararbetet och praktiken närmade sig varandra på ett meningsfullt sätt. Uppgörandet av planer i anslutning till praktiken i egen klass ansågs vara utvecklande för det egna arbetet, och man fann inte att de blir konstgjorda eller lösryckta dokument, såsom man delvis upplevt under en del andra praktikperioder. De studerande var också i allmänhet nöjda med den handledning de fått, och de ansåg att den är till stöd för dem i utvecklandet av egna arbetssätt. En del studerande kritiserade visserligen både lektoreernas och tutoreernas handledning för att inte ha varit tillräckligt omfattande. Tutoreerna för sin del tog i sina utvärderingar upp den osäkerhet de hade upplevt i sin egen handledning. Lektoreerna åter tyckte att praktikformen vad gäller handledningsarbetet var ett arbetsamt, men å andra sidan också meningsfullt arrangemang.

I enlighet med aktionsforskningens karaktär försökte man utnyttja resultaten i den praktik i egen klass som ordnades på nytt om ett år. De lektorer som handlett praktiken fick tillgång till det första utkastet till denna rapport. På så vis hade lektorskåren inblick också i forskarens aspekt på saken då den nya perioden med praktik i egen klass genomfördes. Forskaren deltog också i utbildningen av tutorer för den nya praktiken i egen klass och framförde med stöd av undersökningen synpunkter på särdrag i denna form av praktik och på bl.a. tutoreernas andel i den.

I slutet av rapporten riktas uppmärksamhet på problemen i anslutning till praktiken i egen klass och särdragen i praktiken begreppsliiggörs bl.a. i belysning av begreppskomplex som hänför sig till undervisningspraktik och flerformsundervisning.

Ämnesord; undervisningspraktik, handledning vid undervisningspraktik, reflektion, flerformsundervisning, aktionsforskning

TIIVISTELMÄ

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

Tässä toimintatutkimuksessa kuvataan ja arvioidaan Jyväskylän yliopiston Chydenius-Instituutissa toteutetun uudentyyppisen harjoittelumuodon, ns. omaluokkaharjoittelun, kehittämis- ja toteutusprosessia. Ensimmäisen kerran päättöharjoittelun saattoi suorittaa omassa luokassa opettajan viransijaisena toimien 1992 syksyllä. Siten opiskelijat olivat harjoittelussa hajaantuneena eri kouluille ympäri Suomea. Opiskelijoiden harjoitteluun liittyi lukuisia tehtäviä, mm. lukukausi- ja jaksosuunnitelmien sekä harjoittelupäiväkirjan laatiminen. Harjoittelua ohjasivat sekä koulutuksen lehtorit että eri harjoittelupaikkakunnilla toimivat ala-asteen opettajat, jotka koulutusyksikkö oli kouluttanut tutorin tehtävään.

Toimintatutkimushankkeen toteutuksesta vastasi sekä instituutin lehtorikunta että tutkija. Tutkijalla on ollut oma osuutensa hankkeen alkuideoinnissa, mutta itse harjoittelujakson kehittämis- ja toteutustyö on ollut pääasiassa lehtorikunnan vastuulla. Lehtoreille harjoittelussa onkin ollut kyse lähinnä uuden harjoittelumuodon kehittämishankkeesta. Itse harjoittelun toteutumista ovat pyrkineet arvioimaan niin lehtorit kuin tutkijakin, joista jälkimmäisen vastuulla on myös hankkeen tutkimuksellinen ja harjoittelua käsitteellistävä arviointi.

Tutkimuksessa tarkastellaan yhtäältä omaluokkaharjoittelun toteutus sykliä sekä toisaalta arvioidaan yleensä toteutuneen harjoittelun ominaispiirteitä. Jälkimmäistä näkökulmaa tarkasteltaessa tutkimuksessa on tukeuduttu reflektiivisyyden lähtökohtiin, jonka myötä opettajan työssä korostetaan mm. jatkuvan kehittymisen ja omakohtaisen käyttöteorian luomisen tarvetta. Tältä osin tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan, miten omaluokkaharjoittelu kykenee tukemaan opiskelijoiden oman, opetusta ja oppimista koskevan, käyttöteorian muodostumista.

Tutkimuksessa on yhtäältä käytetty hyväksi harjoittelun aikana eri toimijaosapuolten harjoittamaa omaluokkaharjoittelun arviointia. Mm. lehtorit pitivät harjoittelun loputtua yhteisen arviointipalaverin harjoittelun toteutumisesta sekä keräsivät kokemuksiaan harjoittelusta myös kirjallisesti. Myös harjoittelua ohjanneille tutoreille järjestettiin harjoittelun loputtua oma arviointipalaverinsa. Opiskelijat puolestaan antoivat palautetta harjoittelun toteutumisesta pitämässään harjoittelupäiväkirjoissa. Tutkija osallistui mainittuihin palaveriin pitäen niistä omaa tutkimuspäiväkirjaansa sekä käytti opiskelijoiden pitämiä harjoittelupäiväkirjoja keskeisenä analysointilähteenään. Toisaalta tutkija on kerännyt harjoittelun kuluessa aineistoa myös erikseen mm. opetustilanteita ja tuntien palautekeskusteluja havainnoimalla sekä pitämällä tutkimuspäiväkirjaa harjoitteluun liittyvistä tapahtumista ja keskusteluista.

Omaluokkaharjoitteluna päättöharjoittelunsa suoritti kaikkiaan 29 opiskelijaa, joiden suhtautuminen omaluokkaharjoitteluun oli pääasiallisesti myönteinen. Opiskelijat pitivät työtään vastuullisena ja osin raskaanakin, mutta arvostivat samalla myös harjoittelussa kokemaansa itsenäisyyttä ja autonomiaa. Omaluokkaharjoittelussa opiskelijoiden tuli aineiston valossa selkeästi ottaa itse vastuu luokkaan syntyvistä toimintakäytännöistä ja niiden tietoisesta kehittämisestä esimerkiksi käytettävien työmuotojen tai työrauhakysymysten suhteen. Kyseessä voi katsoa olevan eräänlaisesta luokan yhteisten toimintanormien kehittämisestä.

Myös opetussuunnittelun ja ohjauksen suhteen normaalin opettajan työn ja harjoittelun katsottiin lähenevän mielekkäällä tavalla toisiaan. Omaluokkaharjoitteluun liittyvien suunnitelmien tekemisen koettiin palvelevan oman työn kehittämistä, eikä niiden nähty jäävän keinotekoisiksi tai irrallisiksi asiakirjoiksi, kuten osin oli koettu joidenkin muiden harjoittelujaksojen aikana. Myös saamaansa ohjaukseen opiskelijat olivat yleensä tyytyväisiä ja he katsoivat sen niin ikään tukevan omien työkäytäntöjensä kehittämistä. Tosin eräät opiskelijat kritisoivat sekä lehtoreilta että tutoreilta saamansa ohjauksen vähäisyyttä. Tutorit puolestaan toivat palautteessaan esiin omassa ohjaustoiminnassaan kokemansa epävarmuuden. Koulutuksen lehtorit puolestaan kokivat harjoittelukäytännön ohjaustyön kannalta työläänä, mutta toisaalta myös mielekkäänä, järjestelynä.

Saatuja tuloksia pyrittiin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti hyödyntämään vuoden kulluttua uudelleen järjestetyssä omaluokkaharjoittelussa. Harjoittelua ohjanneet lehtorit saivat käyttöönsä tämän raportin ensimmäisen käsikirjoitusluonnoksen. Siten lehtorikunnalla oli uutta omaluokkaharjoittelujaksoa toteutettaessa tiedossaan myös tutkijan näkökulma. Tutkija osallistui myös uutta omaluokkaharjoittelua ohjaavien tutoreiden koulutukseen tuoden esille tutkimukseen perustuvia näkemyksiä harjoitteluun liittyvistä ominaispiirteistä ja mm. tutoreiden osuudesta harjoittelussa.

Raportin lopussa omaluokkaharjoittelun piirteitä problematisoidaan ja käsitteellistetään mm. opetusharjoitteluun ja monimuoto-opetukseen liittyvän käsitteistön valossa.

Asiasanat; opetusharjoittelu, opetusharjoittelun ohjaus, monimuoto-opetus, reflektiivisyys, toimintatutkimus

Descriptors; teaching practice, internship program, reflection, distance education, action research

ESIPUHE

Mikä on harjoittelun suhde opettajan työn käytäntöön? Voiko harjoittelu olla lähellä opettajan normaalia työtä vai onko tämänkaltaisessa toiveessa kyse lähinnä idealismista? Kysymys opetusharjoittelun ja opettajan työn suhteesta on jatkuvasti ollut muodossa tai toisessa esillä opetusharjoittelua koskevassa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetusharjoittelun suorittamista opettajan sijaisuuden hoidon yhteydessä. Tässä mielessä tarkasteltavassa harjoittelujaksossa, ns. omaluokkaharjoittelussa, on kyse eräänlaisesta normaalin opettajan työn opinnollistamisesta ja työharjoittelusta. Toteutetun harjoittelujakson myötä opettajankoulutuksessa on siten hyödynnetty monimuoto-opetuksen periaatteita, mihin liittyyvää kehittämis- ja tutkimustoimintaa on opettajankoulutuksessa laajemminkin vireillä Chydenius-Instituutissa ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

Tutkimus on myös aikuisopiskelijoihin kohdistuvaa tutkimusta. Tutkimuksen kohteena ovat opiskelijat, jotka hankkivat pätevyytensä luokanopettajien poikkeuskoulutuksen avulla. Heidän keski-ikänsä on joitakin vuosia päälle 30, heillä on takanaan entuudestaan eri tavoin hankittuja yliopistollisia opintoja ja he ovat toimineet ennen koulutukseen tuloaan usein vuosia luokanopettajan sijaisuuksia hoitaen. Tämänkaltaisen taustan omaavat opiskelijat ovat osin myös mahdollistaneet tutkimuksessa kuvatun harjoittelumuodon kehittämisen.

Kiitos niille, joille kiitos kuuluu. Raportin sisältöä ja kieliasua ovat kommentoineet apulaisprofessori Eila Asikainen, tutkija Jouni Kaipainen, professori Jouko Kari sekä kirjastosihteerit Päivi Vuorio. Tiivistelmän ruotsiksi on kääntänyt kielenkääntäjä Stina Hallman. Kiitokset heille. Opetushallituksen ja opetusministeriön myöntämä taloudellinen ja työyhteisöni sekä ystäväni henkinen tuki on puolestaan tehnyt tutkimuksen tekemisen muilta puitteiltaan mahdolliseksi.

Haluan kiittää lämpimästi myös niitä Kokkolan Chydenius-Instituutissa opiskelleita poikkeuskoulutuskurssin 1991-1993 opiskelijoita, joihin minulla on ollut ilo tutustua ja jotka ovat osaltaan tehneet tämän tutkimuksen mahdolliseksi. Ohjauksessa mukana olleet tutorit ja harjoittelunohjauksesta huolehtineet lehtorit ansaitsevat kiitoksen joustavasta asennoitumisestaan tutkijaan tutkimusprosessin aikana.

Kokkolassa Viattomien lasten päivänä 1994

Kari Kiviniemi

SISÄLTÖ

1. PROLOGI	1
1.1. Luokanopettajaksi opiskelu ja opetusharjoittelu Chydenius-Instituutissa	1
1.2. Tutkimuksen alkulähtökohdat	6
1.2.1. <i>Tämän tutkimuksen asema koko tutkimushankkeessa</i>	6
1.2.2. <i>Reflektion käsite tutkimuksen väljänä teoreettisena alkulähtökohtana</i>	7
1.2.3. <i>Toimintatutkimuksen metodiset lähtökohdat</i>	8
1.2.4. <i>Omaluokkaharjoittelua koskevan kehittämishankkeen toimijaosapuolet</i>	17
1.3. Aineiston keruu tässä tutkimuksessa	19
1.4. Raportin rakenteesta	20
2. OPISKELIJOIDEN KRITIIKISTÄ KOHTI OMALUOKKAHARJOITTELUN TOTEUTUSTA	22
2.1. Omaluokkaharjoittelun toteutusidean kehittyminen	22
2.2. Omaluokkaharjoittelua koskevan toteutussuunnitelman muotoutuminen	27
2.3. Harjoittelupaikkoja hankkimaan eri puolelta Suomea	30
3. HARJOITTELEMAAN OMAAN KOULUUN	34
3.1. Nasta juttu tämä harjoittelun suorittaminen omassa luokassa	34
3.2. Hyvin suunniteltu, puoliksi tehty	36
3.2.1. <i>Opetuksen eheyttäminen suunnittelutyön kehyksenä</i>	36
3.2.2. <i>Omaluokkaharjoittelussa opiskelijat tiedostavat suunnittelun merkityksen</i>	39
3.2.3. <i>Pitkän aikavälin suunnitelmat antavat ryhtiä päivittäisen opetustyön suunnitteluun ja toteutukseen</i>	42
3.2.4. <i>Kritiikkiäkin esiintyi</i>	43
3.2.5. <i>Ensimmäinen suunnitelma melkein opettajana - suunnittelun kytkeytyminen käytännön työhön</i>	44
3.3. Miten syntyy luokan yhteinen toimintakulttuuri ja oppimisen konteksti	48
3.3.1. <i>Oma tupa, oma lupa eli kaksi esimerkkitapausta luokan oman toimintakulttuurin määrittämisestä</i>	48
3.3.2. <i>Toimintanormien määrittäminen ja työrauhakysymykset</i>	54
3.3.3. <i>Luokan omat säännöt ja yhteisiin työskentelytapoihin totuttautuminen</i>	55
3.3.4. <i>Kun opettaja vaihtuu, tavat muuttuu</i>	58
3.3.5. <i>Oman kasvatusnäkömyksen etsimistä</i>	58

3.4. Koulutyön useat ulottuvuudet	61
3.4.1. <i>Yhdysluokkaopetuksen organisoiminen</i>	61
3.4.2. <i>Eriyttäminen ja oppilaiden heterogeenisuuden huomioonottaminen</i>	64
3.4.3. <i>Kodin ja koulun välinen yhteistyö</i>	65
3.4.4. <i>Harjoittelu on normaalia opettajan työtä</i>	68
3.5. Tutorointi tukena	73
3.5.1. <i>Koulutusta tutoreille</i>	73
3.5.2. <i>Yhteistyön luonteesta</i>	76
3.5.3. <i>Onnistuneet tutorsuhteet</i>	78
3.5.4. <i>Tutorsuhteiden ongelmia</i>	81
3.5.5. <i>Yhteistyö omaluokkaharjoittelussa</i>	85
3.5.6. <i>Tutorina toimiminen epävarmuuden tilassa</i>	89
3.6. Lehtorit ohjaajina ja arvioijina	90
3.6.1. <i>Kirjalliset tehtävät harjoittelun ohjauksessa</i>	90
3.6.2. <i>Ryhmäohjaus ja harjoittelujaksoon valmistautuminen</i>	92
3.6.3. <i>Kun puhelinlangat lauloivat</i>	94
3.6.4. <i>Omaluokkaharjoittelussa on mahdollisuus harjoittelijoiden ohjaukseen luonnollisissa olosuhteissa</i>	95
3.6.5. <i>Arviointia, arvostelua ja itsearviointia</i>	98
3.6.6. <i>Ohjauksen vähäisyys</i>	103
3.6.7. <i>Lehtoreiden työmäärä kasvoi</i>	104
3.6.8. <i>Instituutin ja koulujen yhteistyö</i>	105
4. JÄLKIPYYKKIÄ JA KEHITTÄMISTYÖTÄ	106
4.1. Toteutuneen harjoittelujakson arviointia ja kehittämisehdotuksia	106
4.2. Kohti toista omaluokkaharjoittelua	110
4.3. Omaluokkaharjoittelun kehittämisprosessin arviointia	113
5. TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMÄSSÄ OLEVAN HARJOITTELIJAN TUKEMINEN OMALUOKKAHARJOITTELUSSA	116
5.1. Omaluokkaharjoittelun tarkastelua harjoittelun ohjausprosessin näkökulmasta	116
5.1.1. <i>Lehtorit kehittymässä olevan käyttöteorian tukijoina</i>	119
5.1.2. <i>Tutorjärjestelmä harjoittelijoiden tukena</i>	122
5.1.3. <i>Omaluokkaharjoittelu ja harjoittelussa oppimisen yhteisöllinen luonne</i>	128

5.2. Omaluokkaharjoittelun arviointia monimuoto-opetuksen viitekehyksessä	131
5.2.1. <i>Omaluokkaharjoittelu suhteessa monimuoto-opetuksen eri elementteihin</i>	132
5.2.2. <i>Omaluokkaharjoittelun organisoinnin tarkastelua monimuoto-opetuksen näkökulmasta</i>	139
6. EPILOGI	143
Lähteet	148
Liitteet	157

1. PROLOGI

Tutkimuksessa tarkastellaan ns. omaluokkaharjoittelun kehittämis- ja toteutusprosessia Chydenius-Instituutin luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa. Kyseessä on uudenlainen opetusharjoittelun sovellus, jossa opiskelijat suorittavat harjoittelua opettajan viransijaisuutta tai väliaikaista opettajantehtävää hoitaessaan. Harjoittelupaikat määräytyvät samalla sen mukaan, mistä kukin opiskelija on saanut hankittua itselleen työpaikan. Harjoittelunsa aikana opiskelijat ovat samalla eräänlaisessa kaksinaisroolissa. Toisaalta he ovat luokanopettajan viransijaisia ja normaalien opetustehtävien hoitajia, toisaalta he suorittavat samalla opetusharjoittelua, johon liittyy myös omia velvoitteitaan.

Instituutissa järjestettävä luokanopettajien poikkeuskoulutus on luonteeltaan aikuiskoulutusta ja myös omaluokkaharjoittelun kehittämisessä on osaltaan kyse aikuisopiskeluun soveltuvan harjoittelumuodon kehittämisestä. On myös huomattava, että omaluokkaharjoittelussa on kyse opintojen loppuvaiheeseen liittyvästä harjoittelusta. Harjoittelu on siten vain yksi koulutuksen useista eri harjoittelujaksoista ja tarkoitettu viimeiseksi harjoittelumuodoksi harjoittelun kokonaisuudessa.

1.1. Luokanopettajaksi opiskelu ja opetusharjoittelu Chydenius-Instituutissa

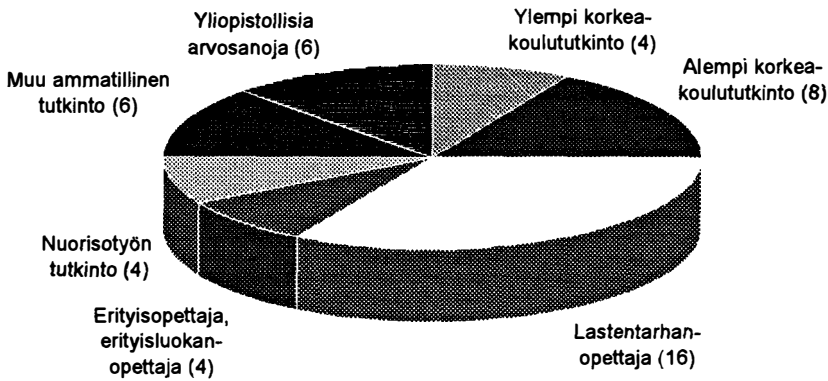
Chydenius-Instituutissa järjestetty luokanopettajakoulutus on ollut lähinnä niin sanottua poikkeuskoulutusta, ja myös omaluokkaharjoittelu on poikkeuskoulutuksen yhteydessä toteutetun opetusharjoittelumuodon kehittäjä.¹ Viimeisimmässä muodossaan poikkeuskoulutusta on järjestetty maassamme vuodesta 1987 alkaen, tosin erilaisilla poikkeusjärjestelyillä ja poikkeusvalmistuksella on huomattavasti pidemmätkin perinteet, sillä erilainen poikkeuksellinen valmistuminen opettajaksi on ollut mahdollista oikeastaan niin kauan kuin maassamme on opettajankoulutusta järjestetty (ks. esim. Nurmi 1991).

Kokkolassa toimiva Chydenius-Instituutti on järjestänyt luokanopettajien poikkeuskoulutusta vuodesta 1988 alkaen. Parin viimeisen vuoden aikana väliaikaisratkaisuksi tarkoitettu poikkeuskoulutus on ollut jälleen alasajon kohteena, ja myös Kokkolassa vuoden 1993 sisäänotto poikkeuskoulutukseen on jäämässä toistaiseksi viimeiseksi. Vastaa-

¹ Tosin vuosina 1992 ja 1993 opiskelunsa aloitti Kokkolassa eräänlaisina kokeiluryhminä myös ns. ylioppilaspohjaiset LUOKO-opettajankoulutuskurssit, jotka siis kuuluvat Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen normaalin opiskelijakiintiöön.

vankaltainen aikuiskoulutus tulee Kokkolassa kuitenkin ainakin toistaiseksi jatkumaan. Ensimmäiset aikuisopiskelijat on otettu sisään koulutukseen vuonna 1994 ²

Chydenius-Instituutin järjestämä poikkeuskoulutus, kuten poikkeuskoulutus ylipääntäänkin, on ollut aikuiskoulutusta. Opettajankoulutus on ollut siten koulutusta kasvatusalaan jo ennestään perehtyneille aikuisille, mikä on näkynyt myös koulutuksen pääsyaatimuksissa. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen pääsyaatimuksissa on korostettu opettajakokemuksen merkitystä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kohdejoukkona olleella vuosikurssilla 1991-1993 oli opettajakokemusta kertynyt ennen koulutukseen tuloaan keskimäärin n. 3 vuotta ja neljä kuukautta, josta luokanopettajana oli toimittu noin vuosi ja 9 kuukautta. Useimmilla koulutukseen tulleista on myös valmiina jokin yliopistollinen tai ammatillinen, esimerkiksi kasvatusalaan liittyvä tutkinto (ks. kuvio 1). Kurssilla oli mm. poikkeuksellisen paljon lastentarhanopettajia sekä muutamia aineenopettajia.



KUVIO 1. Poikkeuskoulutuksen luokanopettajaopiskelijoiden 1991-1993 pohjaopinnot ennen Instituuttiin tuloaan

² Eri opettajankoulutusyksiköissä on pidetty mm. poikkeuskoulutuksesta saatujen kokemusten perusteella tarpeellisenä jatkaa vastaavankaltaista, aiempia opintoja ja työkokemusta omaaville aikuisille tarkoitettua koulutusta. Eri yksiköissä onkin pyritty turvaamaan myös aikuisopiskelijoiden asema jatkossakin mm. aikuiskoulutuslinjoja perustamalla. Myös Jyväskylän yliopisto pyrkii kehittämään luokanopettajakoulutuksen aikuiskoulutusväylää koulutuspaikkanaan Chydenius-Instituutti.

Edellytyksensä sille, että hakijat pääsisivät kilvoittelemaan opiskelupaikoista pääsykokeisiin, on ollut myös vähintään 65 opintoviikon laajuiset yliopistolliset opinnot, joiden tulisi sisältää vähintään cum laude approbaturin laajuiset opinnot kasvatustieteestä. Yliopistotutkinnon omaaville on riittänyt approbatur-arvosana. Siten opiskelemaan tulevilla on ollut ylioppilaspohjaiseen koulutukseen verrattuna tavanomaista enemmän sekä teoreettisia että käytännöllisiä pohjavalmiuksia.

Luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa noudatetaan Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan hyväksymää opetussuunnitelmaa. Opiskelijoilla on mahdollisuus saada aiemmasta opiskelukokemuksestaan johtuen vapautuksia opetussuunnitelman vaatimuksista, joten käytännössä opiskelun aikana suoritettavat opintoviikkomäärät vaihtelevat opiskelijoiden mukaan.³ Tutkimuksen kohteena olleen kurssin osalta suoritettavaksi jäänyt opintoviikkomäärä vaihteli 54 opintoviikosta 129 opintoviikkoon. Suurimmalla osalla opiskelijoista suoritettava opintoviikkomäärä vaihteli 75 - 110 opintoviikon haarukassa. Erilaisista lähtökohdista johtuen on selvää, että käytännössä myös opiskelijoiden opiskeluajat vaihtelevat mm. suoritettavina olevista opintoviikkomääristä ja pro gradu -työn valmistumisaikataulusta johtuen. Tutkittavana olevalla kurssilla keskimääräinen valmistumisaika on ollut noin 20 kuukautta. Yksi opiskelijoista on tätä kirjoitettaessa edelleen valmistumatta.

Chydenius-Instituutin järjestämä opetus edellyttää päätoimista opiskelua, sillä luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa ensimmäinen opiskeluvuosi tai tarkemmin sanottuna 13 kuukautta perustuvat kontaktiopetukseen, tämän jälkeen jäljelle jääneitä opintoja voi suorittaa myös työn ohessa. Kolmentoista kuukauden jakso alkaa kesäisin Jyväskylässä, jonne se myös toisena kesänä päättyy. Syys- ja kevätlukukaudet opiskellaan Kokkolassa.

Kyseisen kolmentoista kuukauden jälkeen myös työn ohessa opiskelu on mahdollista. Esimerkiksi tässä tutkittavana olevan kurssin osalta useimmilla oli jäljellä toisen opiskeluvuotensa syksyllä vielä pro gradu -työn viimeistelyä, samoin jäljellä saattoi olla joi-takin kirjatenttejä sekä valinnaisia erikoistumisopintoja. Myös viimeinen opetusharjoittelu, päättöharjoittelu II, on poikkeuskoulutuksessa toteutettu toisen opiskeluvuoden syksyllä.

³ Tämä tapahtuu käytännössä laatimalla ns. henkilökohtainen opintosuunnitelma, jolloin opiskelijan ja koulutuksen edustajan välisissä kahdenkeskisissä neuvotteluissa sovitaan, mitkä kohdat opettajan-koulutuksesta voidaan katsoa tulevaan korvautuneiksi aiempien opintojen perusteella. Todettakoon, että kyseessä ei ole ns. henkilökohtainen opetussuunnitelma, toisin sanoen opiskelija ei ole määrittämässä niitä sisältöjä ja menetelmiä, joiden avulla opiskelu tapahtuu.

Omaluokkaharjoittelu muun harjoitteluprosessin osana

Instituutissa järjestettyä poikkeuskoulutusta voi pitää hyvinkin harjoittelupainotteisena, sillä koulutus sisältää kaikkiaan 20 opintoviikkoa opetusharjoittelua. Opetusharjoittelu koostuu kenttäharjoittelusta, opintoharjoittelusta, perusharjoittelusta sekä päättöharjoittelu I:stä ja II:sta. Nämä eri harjoittelut jäsentävät myös pitkälti opiskelijan opiskeluvuotta Kokkolassa. (Ks. kuvio 2.) Seuraavassa tarkastelen lyhyesti eri harjoittelujaksojen lähtökohtia mm. tutkimusajankohtana voimassa olleen opetussuunnitelman harjoittelujaksokuvauksiin tukeutuen (Luokanopettajien 1991).

Eri harjoittelumuodoista kenttäharjoittelu (2 opintoviikkoa) on opiskelijoiden järjestyvällä eikä sille ole varattu 13 kuukauden kontaktiopetusvaiheeseen omaa paikkaansa. Käytännössä opiskelijat ovatkin suorittaneet harjoittelun useimmiten joko ennen tai jälkeen varsinaisen kontaktiopetusvaiheen. Harjoittelun tavoitteena on erityisesti yhdysluokkaopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen perehtyminen. Harjoittelun toteutukseen ei ole liittynyt ohjausta, sen sijaan raportointivelvollisuus kylläkin.

Muista harjoitteleista opintoharjoittelu (6 ov) on järjestetty ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä muutamilla Kokkolan ala-asteen kouluilla. Opintoharjoittelussa eräänä pyrkimyksenä on soveltaa opettavien aineiden perusopinnoista saatua tietoa luokkatöihin. Perusopinnoita opettavat kouluttajat antavat opiskelijoille ns. opintotehtäviä, joita opiskelijat pyrkivät omissa harjoittelukouluissaan toteuttamaan.⁴ Harjoittelussa korostuu myös opiskelijoiden yhteissuunnittelun ja myös yhteisen opettamisen merkitys. Harjoittelun yhteydessä on käytetty myös ns. alustunteja, joissa muut opiskelijat ovat seuraamassa pidettäviä harjoittelutunteja ja jossa tuntien jälkeen seuraa yhteinen ryhmäkeskustelu.

Perusharjoittelu (4 ov) toteutetaan alkukevällä sekä päättöharjoittelu I (4 ov) loppukevällä eräissä koulussa, josta tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä *Koskelan ala-aste*. Päättöharjoittelu II (4 ov) on puolestaan ennen tässä kuvattavaa harjoittelukokeilua toteutettu samalla koululla toisen opiskeluvuoden syksyllä, jolloin varsinainen kontaktiopetus on jo päättynyt. Suurin osa eri harjoittelujaksoista on siten toteutettu Koskelassa ja näihin harjoitteluihin on myös liittynyt kiinteästi opettaja- ja lehtorikunnan ohjaus.

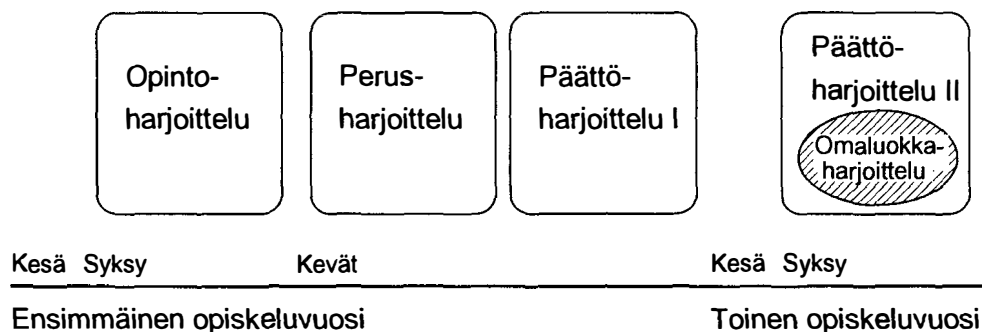
⁴ Myös muuten Chydenius-Instituutin järjestämä koulutus perustuu pitkälti opintotehtävien tekemiseen. Tehtäviä käytetään niin kontaktiopetuksen kuin tenttienkin korvaajina. Opiskelu perustuu siten tehtävien myötä tapahtuvaan omaan työskentelyyn, joka itseasiassa tapahtuu usein ryhmissä. Tässä tarkasteltavan kurssin osalta tehtäviä kertyi opiskelijan kuluessa kaikkiaan noin viitisenkymmentä, joista opintoharjoitteluun liittyi vain puolenkymmentä.

Kokkolan olosuhteissa *Koskelassa* toteutettavaa harjoittelua voikin luonnehtia harjoittelukouluolosuhteissa tapahtuvaksi harjoitteluksi.

Perusharjoittelussa tavoitteena on mm. ohjata opiskelijoita tunti- ja opetustuokioiden suunnittelun kautta myös laajempien kokonaisuuksien suunnitteluun, ns. jaksosuunnitelmien laadintaan. Harjoittelu painottuu yhden oppiaineen toteuttamiseen, lisäksi tulisi toteuttaa myös teemapäivä. Opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat tunteja sekä yksin että ryhmissä.

Päättöharjoittelu I:ssä opiskelijat vastaavat vähintään kahden oppiaineen opetuksesta ja päättöharjoittelu II:ssa opiskelijan tulisi perehtyä erityisesti kokonaisopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetustaidon arviointi on tapahtunut päättöharjoittelu I:n ja II:n perusteella.

Tässä tutkielmassa kehittelyprosessin kohteena oleva ns. omaluokkaharjoittelu on eräs päättöharjoittelu II:n toteutusmuoto. Sitä kokeiltiin ensimmäisen kerran syksyllä 1992, ja juuri tätä kokeilua tämä tutkimus on osaltaan ollut arvioimassa ja tukemassa. Osa opintonsa loppuvaiheessa olevista toimivista opiskelijoista suoritti päättöharjoittelun tuolloin omassa luokassaan toimien samalla luokanopettajan sijaisena tai väliaikaisessa opettajan tehtävässä. (Puhuttaessa jatkossa luokanopettajan sijaisuuden hoidosta tarkoitetaan sekä opettajan väliaikaisissa tehtävissä olleita että opettajan sijaisuuksia hoitaneita opiskelijoita.) Osa opiskelijoista suoritti harjoittelunsa entiseen tapaan *Koskelan ala-asteella*.



KUVIO 2. Opetusharjoittelujaksojen ajoittuminen poikkeuskoulutuksessa⁵

⁵ Kuviossa esitettyjen harjoittelujaksojen lisäksi opiskelijat suorittavat myös ns. kenttäharjoittelun oman aikataulunsa mukaisesti.

1.2. Tutkimuksen alkulähtökohdat

1.2.1. Tämän tutkimuksen asema koko tutkimushankkeessa

Opetusharjoitteluun keskittyvä tutkimusprojektini käsittää kaksi vaihetta: tapaustutkimuksen ja tässä raportissa käsiteltävän toimintatutkimuksen. Myöhemmin erikseen raportoitavassa tapaustutkimuksessa tulen laajemmin tarkastelemaan kyseisen opettajan-koulutuskurssin etenemistä ja erityisesti sen opetusharjoitteluun liittyviä kysymyksiä. Tällöin tutkimustehtävänä on selvittää mm., mitkä seikat ovat niitä opetusharjoittelun kriittisiä kohtia, jotka ovat edistämässä tai ehkäisemässä harjoittelijoiden reflektointia ja oman, opetusta koskevan, käyttöteorian muodostamista.

Tässä raportoitavan toimintatutkimuksen tutkimustehtävä on puolestaan kahtalainen. Toisaalta hankkeen ja siinä osallisina olleiden *tavoitteena on uudentyypin opetusharjoittelukäytännön kehittäminen*, jossa harjoittelu pyritään nivomaan kiinteästi yhteen opettajan työn normaaliin arkipäivään. Tarkastelun ja kehittämisen kohteeksi tulee siten se, millaisia järjestelyjä tämänkaltaisen harjoittelu edellyttää koulutukselta ja mm. ohjausjärjestelyiltä. Tältä osin tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan omaluokkaharjoittelun toteutusyhteyksiä ja harjoittelun kehittämiseen liittyneitä ominaispiirteitä.

Toisaalta tutkimuksen tavoitteena on arvioida yleensä toteutunutta harjoittelua. Tältä osin tutkimustehtävänä on edellä kuvatun tapaustutkimuksen tapaan tarkastella, *millä tavoin omaluokkaharjoittelu on tukemassa opiskelijan omakohtaisen käyttöteorian kehittymistä*. Tämän lähtökohdan voi katsoa soveltuvan myös omaluokkaharjoittelun tarkasteluun mm. siksi, että omaluokkaharjoittelu on saanut osin alkunsa opiskelijoiden esittämästä kritiikistä, jonka mukaan harjoittelukouluolosuhteissa harjoittelija toimii ainakin osittain toisen opettajan ja hänen luokkansa normittamassa toimintaympäristössä, mikä samalla rajoittaa harjoittelijan toimintamahdollisuuksia. Tältä osin omaluokkaharjoittelun kehittämisen eräänä lähtökohtana on ollut tavallaan vapauttaa opiskelijoiden toimintamahdollisuuksia opetustyöskentelynsä suhteen. Hankkeen toimintatutkimusvaihe on saanut kimmokkeita siitä aineistonkeruusta ja niistä kokemuksista, joita edellä kuvatun tapaustutkimuksen yhteydessä oli kerääntynyt.

Tutkimuksen ydinkohdejoukkona on molemmissa tutkimuksissa sama opiskelijaryhmä, poikkeuskoulutuskurssi 1991-1993. Kyseinen 48 opiskelijan ryhmä on ollut tapaustutkimukseni kohteena aina valintakokeista lähtien. Heidän opiskeluaan seuraten tutkimuksessa pyritään muodostamaan kuvaa koulutuksesta ja siihen liittyvästä opetusharjoittelusta. Todettakoon, että kun tarkastelun kohteena on koulutus ja sitä koskevat jär-

jestelyt, on tutkimukseni kohteena myös kyseistä opiskelijaryhmää opettaneet ja ohjanneet lehtorit ja kouluttajat, erilaiset tapahtumat ja koulutukseen liittyvät ilmiöt. Kaikkiin tutkimuksen näkökulman voi katsoa kuitenkin painottuvan siihen, miten erityisesti opiskelijat tulkitsevat saamaansa koulutusta, opetusta ja ohjausta.

1.2.2. Reflektion käsite tutkimuksen väljänä teoreettisena alkulähtökohtana

Tämän tutkimushankkeen väljänä teoreettisena alkulähtökohtana olen käyttänyt reflektion käsitettä ja sen suhdetta opettajankoulutukseen sekä opetusharjoitteluun (ks. tarkemmin liite 1). Tällöin hankkeeseen liittyvänä peruskorostuksena on, että opettajaksi ei valmistuta, vaan opettajuus edellyttää jatkuvaa inhimillistä kasvua työnsä mukana. Samalla päädytään siihen, että myöskään opettajankoulutuslaitokset eivät tuota valmiita opettajia. Opettajankoulutus ja siihen liittyvä opetusharjoittelu voivat kuitenkin olla antamassa valmiuksia omaa ammattinäkemyistä kehittävään refleктоivaan ammattikäytäntöön. Siten koulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijoita kehittämään sellaisia valmiuksia, näkemyksiä ja asenteita, joiden avulla nämä tulevat opettajat kykenevät kehittymään ja muuntumaan työssään. Koulutuksen olisi siten kyettävä luomaan edellytyksiä opettajan itseohjautuvalle kasvulle. (Ks. mm. Vedder & Bannik 1988; Bullough 1989.)

Reflektiivisyyden käsitteen voi siis katsoa kätkevän sisäänsä olettamuksen oman toimintaperustan kriittisestä arvioinnista omien ajattelu- ja toimintamallien jatkuvasta kehittämisestä (ks. esim. Schön 1983, 1987). Reflektiivisyyteen liittyy siten henkilökohtaisen käyttötiedon muodostaminen ja sen jatkuva uudistaminen. Tässä suhteessa reflektiossa on kyse sisäisen tietoisuuden muuntumisesta ja omakohtaisen suhteen ottamisesta opiskeltaviin asiasisältöihin. Tähän kytkeytyy myös reflektointiin liittyvä eettinen ja moraalinen näkökulma, oman arvoperustan pohtiminen. Siten esimerkiksi opettajan työssä opetuksen keinoihin ja päämääriin liittyvät ratkaisut voidaan nähdä arvosidonnaisina valintoina monien erilaisten mahdollisuuksien joukosta. On siis katsottu, että suhtautuessaan ammattimaisesti opettajan työhön opettajaksi opiskelevien olisi tiedostettava omien opetusnäkemystensä taustalla oleva arvomaailma. (Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987.)

Vastaava lähtökohta on mahdollista ottaa myös erääksi opetusharjoittelun ohjauksen tarkastelulähtökohdaksi. On mm. esitetty, että opetustilanteessa toimitaan pitkälti sen omakohtaisen käyttöteorian varassa, joka kullakin opettajalla on oppimisesta ja opettamisesta. Tämänkaltaisen käyttöteorian olemassaolo olisi siten syytä ottaa myös huomioon opetusharjoittelijoita ohjattaessa. On katsottu, että ottamalla huomioon opiskeli-

joiden käyttöteorian olemassaolo, samalla rohkaistaisiin harjoittelijoita myös sellaiseen integroimisprosessiin, jossa he voivat yhdistää omaa kehittymässä olevaa praktista teoriaansa myös koulutuksen sisältämiin teoreettisiin lähtökohtiin. Tämänkaltaista reflektiivisyyttä voi siten luonnehtia tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämiseksi, mikä samalla palvelee myös kunkin professionaalisen tietoperustan laajentamista. (Ks. Bowman 1989; Buitink 1993; Rodriques 1993.)

Kuvatun lähtökohdan voi katsoa soveltuvan myös omaluokkaharjoittelun tarkasteluun. Omaluokkaharjoittelussa opiskelija työskentelee opettajan viransijaisuutta hoitaen alasteen luokanopettajana. Mikäli oletetaan, että opettaja toimii luokassaan omakohtaisen opetusta koskevan - tiedostetun tai tiedostamattoman - käyttöteorian varassa, voi harjoittelun tältä osin katsoa tarjoavan käytännönläheistä perustaa mainitunkaltaisen käyttöteorian kehittymiselle. Ohjauksen ja koulutusjärjestelyiden kannalta harjoittelumuoto on samalla haasteellinen. Kun opiskelija opettajana toimiessaan on suhteellisen itsenäinen, on koulutuksen toisaalta kyettävä tukemaan opiskelijan käyttöteorian kehittymistä ja aiemmin kuvatunkaltaista praktisten ja koulutukseen liittyvien teoreettisten lähtökohtien integroimisprosessia. Esitettyjen reflektion käsitteeseen liittyvien näkökohtien valossa nousee tutkimuksessa siten tarkastelun kohteeksi mm. se, miten harjoittelun tapahtuminen normaalin opettajan työn yhteydessä on tukemassa harjoittelijoiden käyttöteorian kehittymistä ja mitä kuvatunkaltainen harjoittelu toisaalta edellyttää harjoittelun ohjausjärjestelyiltä.

1.2.3. Toimintatutkimuksen metodiset lähtökohdat

Seuraavassa tuon esiin eräitä toimintatutkimukseen liittyviä ominaispiirteitä ja miten niitä tässä tutkimuksessa on otettu huomioon.⁶ Todettakoon, että tässä esille tuotavias toimintatutkimuksen ominaispiirteitä toin hieman käytännönläheisemmässä valossa esille myös opettajankoulutuksen suunnittelupäivän yhteydessä (31.8.1992) orientoitussamme tutkimuksen rooliin koulutuksen kehittämisessä.

⁶ Toimintatutkimuksen (action research) käsitteen on alunperin ottanut 1940-luvulla käyttöön Kurt Lewin, joka kehitti toimintatutkimuksen ideaa mm. tehdaiden tuotantoa ja vähemmistöryhmien syrjimistä koskevien tutkimusten yhteydessä. Lewinin tutkimuskäytännölle oli tyypillistä ryhmässä toimiminen ja pyrkimys toiminnan yhteistoiminnalliseen kehittämiseen. Tavoitteet saattoivat olla hyvinkin konkreettisia, esim. ruokailutottumusten muuttaminen tai rotuennakkoluulojen vähentäminen. Viime vuosikymmeninä toimintatutkimusta on alettu soveltaa eri maissa myös opettaja- ja koulutustutkimuksiin. (Esim. Jyrkämä 1978; Carr & Kemmis 1986, 164; Suojanen 1992, 9).

Pyrkimyksenä työkäytäntöjen muuttaminen ja toiminnan kehittäminen

Toimintatutkimusta voi luonnehtia situationaaliseksi, tilanne- ja kontekstikeskeiseksi tutkimusotteeksi, jossa toimintaa pyritään kehittämään tiettyjen interventioiden avulla ja jossa pyritään myös tarkasti tutkimaan tällaisten kokeilujen seuraamukset (ks. Cohen & Manion 1989, 217). Hieman vastaavaan tapaan toimintatutkimuksen on myös luonnehdittu olevan otteeltaan käytännön muuttamiseen tähtäävä, muutokseen osallistuva ja toiminnan tasolla operoiva tieteellinen lähestymistapa. Sen tavoitteena on siten sekä toiminnan kehittäminen että myös toimintaa ja sen kehittämistä palvelevan tiedon tuottaminen. (Kurtakko 1991.) Kasvatustieteellisen tutkimuksen alueella toimintatutkimuksen perinne on viime vuosina saanut suosiota mm. tutkivan opettajan ajatusta kannattavien suuntausten piirissä. Tällöin lähtökohtana on ollut, että toimintatutkimuksen myötä opettaja voisi rohkaistua refleктоimaan omaa työskentelyään ja sen perusteita kasvatuskäytänteitä kehittääkseen (McNiff 1988, 1).

Lähestymistapa edellyttää valmiutta ja alttiutta muutoksiin ja itsensä kehittämiseen, tämän tutkimuksen kyseessä ollen opetusharjoittelukäytäntöjen kehittämiseen. Samalla se edellyttää myös panostusta oman toiminnan arvioivaan tarkasteluun. Kyse on siten itsearvioinnista ja toiminnan ymmärtämisestä myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Työyhteisön on pyrittävä kehittämään omaa tietoisuuttaan kehittämisen kohteena olevasta ilmiöstä ja pyrittävä pohtimaan toimintansa perusteita. (Ks. Cohen & Manion 1989, 217-218.) Tässä suhteessa toimintatutkimus voidaan nähdä luonteeltaan tutkivan yhteisön yhteisenä oppimistapahtumana.

Reflektiivisyyden idea on keskeinen myös toimintatutkimuksessa

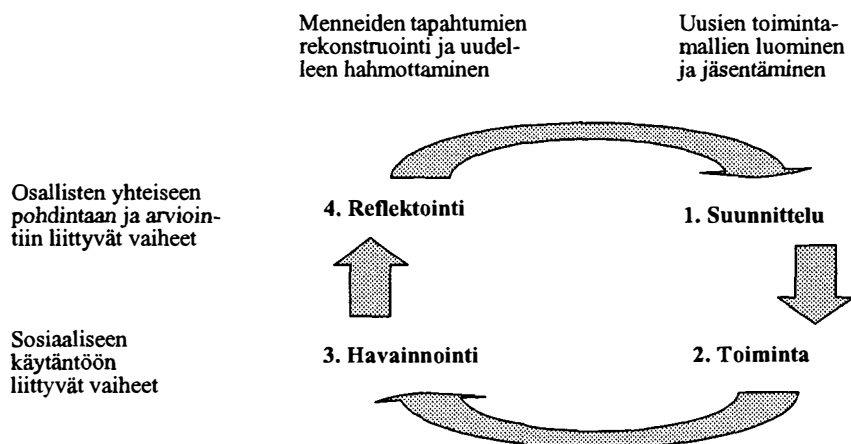
Perusolettamuksena toimintatutkimuksessa on, että oppiminen on luonteeltaan kokemuksellinen ja refleктоiva prosessi. Siten ihmiset voivat oppia ja luoda tietoa omia konkreettisia kokemuksiaan havainnoimalla ja refleктоimalla ja näitä kokemuksiaan käsitteellistämällä. (Zuber-Skerritt 1993.)

Toimintatutkimukseen liittyy siten käsitys toiminnan vähitellen ja usean vaiheen kautta tapahtuvasta prosessinomaisesta kehittämisestä. Tämä näkemys on kytkeytynyt kiinteästi mm. jo lewiniläiseen toimintatutkimuksen perinteeseen. Toimintatutkimuksessa korostetaan siten kehittämisen kohteena olevan toiminnan etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja refleктоinnin (evaluaation) spiraalisena kehänä (ks. kuvio 3). Eri toimintavaiheita tulisi toisin sanoen toteuttaa ja suhteistaa toisiinsa syste-

maattisesti ja kriittisesti. Tämänkaltaisen prosessissa tulisi kyseessä olla lähinnä työyhteisön yhteisestä itsereflektiivisestä prosessista. Itsereflektiivinen spiraali yhdistää toisiinsa menneisyyden ja siihen liittyvän rekonstruoinnin sekä lähitulevaisuuden ja siihen liittyvän toiminnan, samoin spiraali yhdistää osallisina olevien pohdinnan heidän toimintaansa tiettyssä sosiaalisessa kontekstissa. (Carr & Kemmis 1986, 162, 165-166, 187; ks. myös McNiff 1988, 21-37; Suojanen 1992, 40-45; Zuber-Skerritt 1993.)

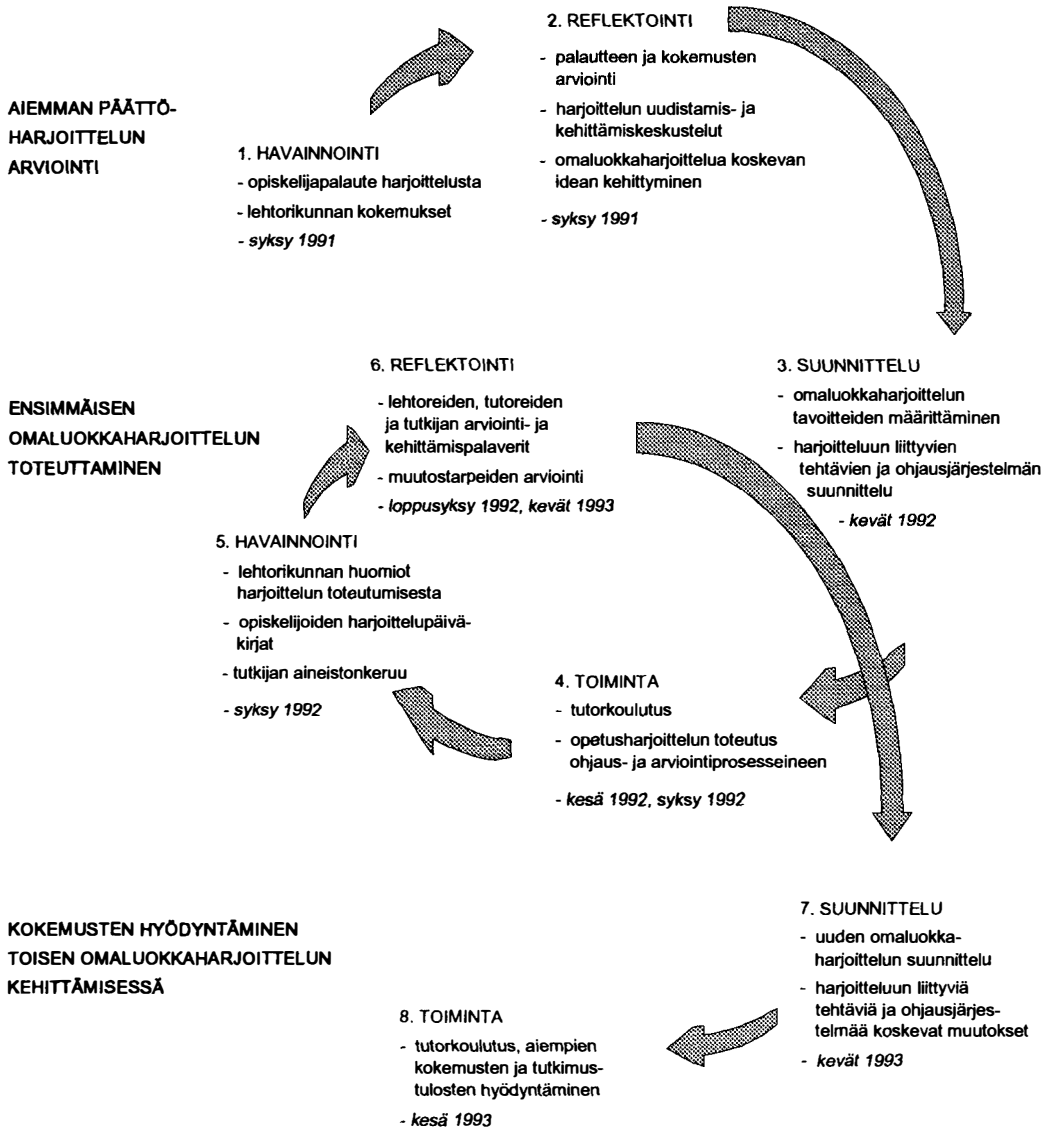
Omaluokkaharjoittelun kehittämisessäkin tulisi siis olla kyse prosessista. Siten tässä kuvailtavan ensimmäisen toteutusvaiheen tulisi olla lähinnä alkua jatkuvalla kehittämis-työlle ja sille ideoinnille, miten harjoittelumuotoa tulisi kehittää myös jatkossa. Carr ja Kemmis (1986, 185) toteavat edellä kuvattua toimintatutkimuksen reflektiivistä etene- mistä esitellessään, miten yksi suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion sykli on vasta alkua ja että mikäli kehittäminen loppuu tähän, ei kyse oikeastaan ole toimintatutkimuksesta. Tai kuten Zuber-Skerritt (1993) on todennut, saattaa toiminta- tutkimuksen prosessi johtaa uusien ongelmien havaitsemiseen ja tätä kautta uuden toi- mintatutkimussyklin toteuttamiseen.

Mikäli tätä tutkimusta suhteutetaan edellä mainittuun sykliin, niin voidaan todeta, että tässä raportissa pyörähdetään vajaat kaksi kierrosta mainitussa kehässä. Tutkimuksen ja sen raportoinnin perussyklinä voidaan pitää ensimmäisen omaluokkaharjoittelun suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheita. Tätä kehää voidaan laajentaa edestäpäin siten, että harjoittelun kehittäminen on saanut alkunsa aiemmin toteutettua päättöharjoittelua koske- vasta palautteesta ja kehittämis työ perustuu siten aiemmin toteutetun harjoittelumuodon arviointiin ja uudistamiseen. Tältä osin tässä raportissa kuvattavan syklin voi katsoa saavan alkunsa alla kuvatun kuvion kohdasta 3 ja 4.s



KUVIO 3. Toimintatutkimuksen vaiheet (Carr & Kemmis 1986, 186)

Vastaavasti kehä jatkuu myös jälkikäteen siten, että ensimmäisen omaluokkaharjoittelun toteutuksesta saatuja kokemuksia on pyritty hyödyntämään suunniteltaessa seuraavan harjoittelukerran toteutusta. Mukaan tulee siten uuden harjoittelujakson suunnitteluvaihe sekä osin myös toteutusvaihe ymmärrettäessä uuden harjoittelun tutorkoulutus osana tämän tutkimushankkeen aikana toteutettua kehittämissyklillä. Tähän tämä raportti rajoittuukin, eli raportissa ei tarkastella, miten omaluokkaharjoittelua seuraavien harjoittelukertojen myötä käytännössä toteutetaan ja kehitetään. Omaluokkaharjoittelua koskevan tutkimuksen etenemistä toimintatutkimuksen syklissä on kuvattu kuviossa 4.



KUVIO 4. Omaluokkaharjoittelua koskevan toimintatutkimuksen kulkukaavio

Tutkimuksen eri osa-alueet kehittyvät ja täsmentyvät tutkimusprosessin kuluessa

Toimintatutkimuksen reflektiivisen perusotteen myötä korostuu samalla nähdäkseen myös tutkimuksen eri elementtien, esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin, prosessinomainen kehittyminen tutkimuksen edetessä. Kuten lukuisissa laadullista tutkimusta kertovissa kirjoituksissa tuodaan esiin, nämä eri tutkimuksen elementit käytännössä siis lomittuvat toisiinsa ja ne muotoutuvat käytännössä koko tutkimusprosessin ajan. Samalla mahdollistuu tutkimuksen itseään korjaava ja kumuloituva luonne. (Esim. Glaser & Strauss 1967, 43; Bogdan & Biklen 1982, 145-170; Lincoln & Guba 1985, 187-189.) Toimintatutkimukseen tämänkaltaisen joustavuutta korostava metodinen ajattelu liittyy kiinteästi, sillä toimintatutkimuksessa voi katsoa olevan kyse tietyn hankkeen joustavasta ja vaiheittaisesta kehittämisestä, jossa jatkuvasti pyritään hyödyntämään kokemuksista ja eri aineistonkeruuvaiheista saatava palaute meneillään olevan prosessin kehittämiseksi (ks. esim. Cohen & Manion 1989, 223).

Esimerkiksi tutkimustehtävä voi siten olla luonteeltaan hypoteesinomainen, ja se voi muuntua koko tutkimusprosessin ajan. Kuvailen tältä osin ongelmanasettelun joustavaa luonnetta tukeutuen eräisiin Deweyn (1933, 108-109) reflektiivisen ajattelun - jonka hän kytkee myös tieteelliseen ajatteluun - yhteydessä esittämiin näkemyksiin. Dewey on reflektiivisen ajattelun ominaispiirteitä selvittäessään mm. kuvaillut, miten tiettyyn hämmentävään tilanteeseen liittyvä keskeinen ongelma tulee hahmotetuksi ja paikannetuksi vähitellen. Ongelma ei siis ole itsestäänselvyys, se ei ole olemassa valmiina, vaan se avautuu vähitellen. Jos tietäisimme, missä ongelma on, reflektiolle jäävä tehtävä olisi Deweyn mukaan paljon helpompi kuin mitä se todellisuudessa on. Dewey esittää, että ongelma on tiedettävissä täsmällisesti oikeastaan vasta sitten, kun löydämme keinon sen selvittämiseksi ja saamme sen ratkaistua. Tavallaan ongelma ja sen ratkaisu tulevat täydellisiksi yhtäaikaaisesti. Siihen asti ymmärryksemme on ongelman suhteen enemmänkin epämääräinen ja hypoteesinomainen. Tämä Deweyn ajatteluun - ja myös tieteelliseen ajatteluun - kytkevä ominaispiirre heijastaa nähdäkseen osuvasti myös laadullisen tutkimuksen etsivää ja ongelmaa täsmentävää luonnetta.

Vastaavat näkökulmat kertaantuvat myös muissa tutkimuksen lähtökohdissa, mm. mainitun tutkimustehtävän hypoteesinomaisuuden vuoksi. Koska tutkijan tulisi kyetä tarttumaan tutkimusaineistosta esiin nouseviin kriittisiin kohtiin ja kerätä lisää niitä tukevaa aineistoa, myös aineistonkeruun tulisi olla mukautuvaa tutkimusprosessin aikana tapahtuviin muutoksiin. Eri aineistonkeruun muotoja ei voidakaan välttämättä määrittää etukäteen, vaan aineiston keruun tavat määrittyvät vähitellen tutkimusasetelmien tulles-

sa prosessin kuluessa entistä selvemmiksi ja joidenkin asioiden vaatiessa tarkempaa perehtymistä. Samalla aineiston analyysiä voi katsoa tapahtuvan jossain määrin koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa tulisi siten ainakin alustavasti ja yleisemmin analysoida jo tutkimuksen kuluessa, niin että jatkossa voisi kohdentaa tutkimuksensa analyysin perusteella löytyviin uudenlaisiin näkökulmiin. (Vrt. Glaser & Strauss 1967, 101-115; Lincoln & Guba 1985, 339-344)

Toimintatutkimukseen liittyvästä reflektiivisyyden korostamisesta on omat seuraamuksensa myös tutkimuksen teoria-empiria -suhteen tarkasteluun. Toimintatutkimuksessa voi katsoa olevan kyse prosessinomaisesta ja vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä ja abstrahoinnista, ei niinkään etukäteen selviteltyä teorian testauksesta empiirisen kenttäkokemuksen kautta. Siten tutkimuksen etenemisen logiikka on enemmänkin induktiivinen kuin deduktiivinen. Tämänkaltaisen näkemys on yleisemminkin liitetty kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen. Muiden muassa Glaser ja Strauss ovat kiinnittäneet huomiota tämänkaltaiseen aineistokeskeiseen lähestymistapaan (ns. grounded theory) ja sitä kautta tapahtuvaan tutkittavien ilmiöiden käsitteellistämiseen (ks. esim. Glaser ja Strauss 1967; Strauss 1987). Mm. Zuber-Skerritt (1993) on kytkenyt Glaserin ja Straussin lähestymistavan myös toimintatutkimukseen.

Toisaalta tutkija ei ole tutkimuksen alkuvaiheissakaan "tabula rasa", tyhjä taulu, vaan häntä on ohjaamassa joko tiedostetummin tai piiloisemmin erilaiset näkökulmat. Käytännön kentästä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin voi pitää siten vuorovaikutteisena. Siten tutkijan voi katsoa kehittyvän vähitellen erilaisia tutkimuskohdettaan jäsenteleviä johtoajatuksia myös käsitteellisesti ja teoreettisesti selkeämmin hahmottuvaan ja täsmällisempään muotoon.

Siten toimintatutkimuksenkin yhteydessä voitaisiin puhua induktiivisen päättelyn sijasta ns. abduktiivisesta päättelyn muodosta. Esimerkiksi Grönfors ja Aittola ovat Peirceen viitaten kytkeneet tämän näkökulman samalla abduktiiviseen ajatteluun. Ts. aineistokeskeisessäkin tarkastelussa ilmiötä koskeva uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä korostetaan, vaan mainitunkaltaiset johtoajatuksukset ovat osaltaan suuntaamassa havaintojemme tekoa. (Ks. Grönfors 1982, 33; Aittola 1982, 11-14.)

Kun aiemmin toin esille reflektion käsitteen, niin käsite voidaan ymmärtää eräänä johtolankana, joka on suunnannut tutkijan havainnointia tässä tutkimuksessa. Käsitettä ei edellä esitetyn valossa tule kuitenkaan ymmärtää yksinomaisena aineistonkeruun suuntaajana ja määrittäjänä. Metodisena lähtökohtana on tietty avoimuuden ja samalla

muuntuvuuden huomioon ottaminen. Käsite kertoo kuitenkin jotain tutkimuksen lähtökohdista ja tutkijan arvostuksista. Kun lähtökohtana on tutkimuskohde ja sen abstrahointi, tarkoittaa se samalla sitä, että etukäteen hahmotetun reflektiivisyyden käsitteen lisäksi tutkittavaa ilmiötä pyritään käsitteellistämään myös aineistoon liittyvien ominaispiirteiden valossa. Tutkimuskohteen vähitellen tapahtuva selkeytyminen antaa tutkijalle lisäviitteitä siitä, mihin teoreettisiin näkemyksiin hänen kannattaa vielä syventyä. Tämän tutkimuksen osalta mm. työnohjauksen ja monimuoto-opetuksen käsitteet ovat eräitä teoreettisia näkökulmia, jotka ovat tulleet tarkastelun kohteeksi tutkimukseen liittyvien kenttäkokemusten ja aineiston myötä.

Tulkinnallisuus

Useimpien kvalitatiivisten tutkimussuuntausten on nähty tukeutuvan eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan sekä omaavan mm. hermeneuttisia ja tulkinnallisuutta korostavia painotuksia. Tulkinnallisuuden osalta tutkijan tulisi siten keskittyä tietyn sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esille tuontiin, eli häntä kiinnostaa se yksilöllinen merkityksenanto jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. (Ks. esim Niinistö 1981, 5-8, 12-23; Lincoln & Guba 1985, 37; Cohen & Manion 1989, 128.) Tutkimuksen tarkoituksena on siten tarkastella kohdejoukkonsa tulkinnallista kokemusmaailmaa, ei niinkään välttämättä osoittaa suoranaisesti tapahtumien "todellista" kulkua.

Koska tutkija haluaa korostaa tutkittavien merkityksenantoa ja tutkittavien tulkintoja, esitetään laadullisissa tutkimuksissa yleisesti runsaasti erilaista kuvailevaa aineistoa, suoria haastatteluotteita, tai tapahtumien "tiheitä" kuvauksia. Niin myös tässä tutkimuksessa, jossa tuon esiin kohtuullisessa määrin mm. harjoittelupäiväkirjojen merkintöjä. Näin lukija voi saada kuvaa tutkittavien tulkinnoista ja tehdä niistä omia johtopäätöksiään, eikä hänen tarvitse välttämättä tyytyä pelkästään tutkijan tulkintoihin.

Toisaalta tulkinnallisesti painottuneessa tutkimuksessa myös tutkijan rooli saa omat ulottuvuutensa. Tutkija ei ole neutraali, vaan tutkijan eksistenssi on olennainen osa tutkimusta. Tässä mielessä kvalitatiivista tutkimusta voi luonnehtia subjektiiviseksi. (Esim. Niinistö 1981, 6, 18.) Kvalitatiivista tutkimusprosessia voi nähdäkseni luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkastelevana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Voidaan luonnehtia, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on se pääasiallinen tutkimusväline (human instrument), jonka välityksellä tietoa tutkimuskohteesta kertyy (Lincoln & Guba 1985, 192-195).

Kun tutkimuksessa korostuu kuvatulla tavalla tutkijan sisäiset prosessit, voidaan arvioida, että tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusraportin kirjoittaminen on siten luonteeltaan aina myös persoonallinen ja yksilöllinen tapahtuma. Tutkimusraporttia voi tässä mielessä luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. Voidaan sanoa, että tutkijan tehtävänä on tavallaan alistaa tutkittavien esittämät näkökulmat oman tulkintansa ja aineiston analysoinnin kautta tapahtuvan pelkistyksen kohteeksi, muuten raportti kirjoittaminen ei ole edes mahdollista. Koska analysoinnissa on käytännössä hyvin erilaiset valinnat mahdollisia ja myös tutkimuksen tekemisen lähtökohdat voivat poiketa tutkijan taustojen mukaisesti, on oletettavaa että toinen tutkija vangitsisi hieman toisenlaisen kuvan tutkimuskohteestaan ja näkisi joitakin toisia teemoja keskeiseksi. Kun kyse on siis myös tutkijan tulkinnoista, voidaan sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuvaa tapahtumista saadaan siten sekä tutkittavana olevan kohdejoukon että tutkijan tulkintojen välittäminä.

Kun kyse on toimintatutkimuksesta, näkökulma tulkinnallisuudesta saa lisäksi myös oman vivahteensa. Kriittisesti orientoituneet Carr ja Kemmis ovat esittäneet, että siinä missä positivistisesti suuntautunutta kasvatustutkijaa voisi luonnehtia "objektivistiksi" hänen korostaessaan tiedon objektiivista asemaa havainnoijasta erillisenä, voisi puolestaan tulkinnallisesti suuntautunutta tutkijaa luonnehtia "subjektivistiksi" hänen korostaessaan toimijan subjektiivista ymmärrystä sosiaalisen todellisuuden tulkintaperustana. Kriittisesti suuntautuneet tutkijat, esimerkiksi toimintatutkijat, korostavat Carrin ja Kemmisin mukaan dialektista näkökulmaa. Tällöin katsotaan, että sosiaalisiin tilanteisiin liittyy omat "objektiiviset" näkökohtansa, jotka ovat vaikuttamassa siihen miten yksilöt käyttäytyvät tietyissä tilanteissa ja joiden muuttaminen saattaa olla välttämätöntä haluttaessa muuttaa yksilöiden toimintaa. Toisaalta tässä näkökulmassa otetaan Carrin ja Kemmisin mukaan huomioon, että ihmisten ymmärrys ja tulkinnat tilanteista voivat vaikuttaa ja rajoittaa heidän toimintaansa ja myös näitä tulkintoja voidaan muuttaa. Siten toimintatutkimuksessa pyritään keksimään, miten niin objektiiviset kuin subjektiivisetkin tekijät vaikuttavat tutkittavaan tilanteeseen, ja miten näitä tekijöitä voitaisiin muuttaa. (Carr & Kemmis 1986, 183.)⁷ Tämän tutkimuksen kannalta voidaan yhteenv-

⁷ Tämä näkökulma korostaa toimintatutkimuksessa kriittistä ja tiedostavaa otetta, Habermasin termein ilmaistuna emansipatorista tiedonintressiä. Näkökulma voi periaatteessa viedä toimintatutkimusotteen lähelle kriittisen koulukunnan edustajia, jolloin toimintatutkimus voidaan nähdä eräänlaisen ideologisen taistelun välineenä (vrt. Carr & Kemmis 1986, 186). Toimintatutkimuksen avulla voitaisiin esimerkiksi pyrkiä muuttamaan tutkittavassa yhteisössä vallitsevia epäoikeudenmukaisia valtasuhteita ja rakenteita yhteisöllisen itsereflektion avulla. Tämä tutkimus ei lukeudu tämänkaltaiseen kriittiseen koulukuntaan. Kuten Jyrkämä (1978, 43) on luonnehtinut, toimintatutkimuksen uusi tuleminen on sidoksissa siirtymään positivistisesta tutkimusperinteestä toisaalta yleensä ymmärtävään, toisaalta vapauttavaan tutkimusperinteeseen. Tässä tutkimuksessa korostetaan ensinmainittua näkökohtaa, jolloin samalla sidotaan tutkimustraditio yleensä laadullisen tutkimuksen kenttään ja mm. sen usein hermeneuttisiin lähtökohtiin. Siten kyse on tiettyä koulutusratkaisua koskevasta uudistamishankkeesta, johon siihenkin toki liittyy vaateet arvioida entisiä ja uusia toimintakäytäntöjä ja myös niitä tulkintoja, joita osalliset näihin toimintamalleihin liittävät.

doksi todeta, että kaikkiaan toimintatutkimuksessa ei siten ole kyse vain tiettyjen toimintakäytäntöjen muuttamisesta. Käytäntöjen muuttamisen edellytyksenä voi katsoa olevan myös sen, että toimintatutkimuksessa osallisena olevat pyrkivät itsereflektion avulla uudistamaan tulkintojaan tutkimuksen kohteena olevasta todellisuudesta.

Kaikki joukolla harjoittelua uudistamaan

Toimintatutkimukseen liittyy yhteisöllisyys ja osallistuvuus. Tutkijoiden ja työyhteisön edustajat osallistuvat siten yhdessä tietyn projektin kehittämiseen. Osallistavaa toimintatutkimus on siinä mielessä, että tietyn kehittämistiimin jäsenet ottavat joko suoraan tai epäsuorasti osaa myös tutkimuksen toteuttamiseen. (Cohen & Manion 1989, 217; Zuber-Skerritt 1993.)

Toimintatutkimuksessa mitään yhtenäistä perinnettä sen suhteen, mikä tutkijan asema toimivassa yhteisössä voisi olla, ei ole. Mm. Jyrkämän (1978, 50-52) esitys antaa hyvän kuvan tutkijan roolin moninaisista mahdollisuuksista. Toisaalta kehittämishanke on periaatteessa mahdollista toteuttaa tutkijan ja tieteen lähtökohdista käsin, toisaalta on korostettu sitäkin, että toimintaa voidaan kehittää myös yhteisöllisesti ja ulkopuolista tutkijaa ei prosessissa välttämättä tarvita. (Ks. Jyrkämä 1978; Carr & Kemmis 1986, 202-205.) Alkuvaiheiden toimintatutkimuksen traditioon on esimerkiksi Kemmisin (1985) mukaan liittynyt keskeisesti se ominaispiirre, että kyse on työyhteisön omastaa kehittämisprojektista, ei ulkopuolisen tutkijayhteisön manipuloimasta toiminnasta. Tämä idea on hänen mukaansa kuitenkin eri tutkimusten myötä vähitellen päässyt hämärtymään. Mainitunkaltaista tutkijajohtoisuutta olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tietoisesti välttämään.^{8a}

⁸ Näistä lähtökohdista käsin katson, että Jyrkämän luokituksen mukaan tässä tutkimuksessa on kyse lähinnä ns. toimintasuuntautunut tutkimus, joka lähtee liikkeelle lähinnä kohderyhmästä ja sen omista eduista ja tavoitteista käsin, joihin myös tutkija suhteuttaa toimintaansa. Siten tämä tutkimus ei ole tyypiltään esimerkiksi interventiosuuntautunut tutkimus, jossa tietyn yhteisön toimintaan puututtaisiin ulkopäin jonkin ulkopuolisen tahon etujen mukaisesti. Kyse ei ole myöskään tutkimussuuntautuneesta toimintatutkimuksesta, jossa kehittämisintressien lähtökohtana olisivat lähinnä tutkijalähtöiset, esimerkiksi teorian tai tutkimusmenetelmien, kehittämiseen liittyvät tavoitteet ja niihin liittyen eräänlaisen tutkimuksellisen kenttäkokeen suorittamisesta. (Ks. Jyrkämä 1978, 50-52.)

Carr ja Kemmis (1986, 202-205) puolestaan erottavat Jürgen Habermasin tiedonintresseihin viitaten *telmisen*, *praktisen* ja *emansipatorisen* toimintatutkimuksen, joista tämän tutkimuksen voinee katsoa edustavan lähinnä *praktista* tai *käytännöllistä* ja ehkä jossain määrin myös *emansipatorista* toimintatutkimusta. Praktisessa otteessa käytännön toimintojen arviointi nähdään *problemaattisena* ja *avoimena*, eikä toiminnan arvioinnin lähtökohtia ole olemassa *telmisen* tutkimusintressin *tapaan* valmiina ulkopuolelta annettuna. Tämän voi katsoa *samalla* harjoittavan osallisten *käytännöllisiä* ja *itsereflektiivisiä* päättelytaitoja. Tutkijan (*facilitator*) rooli voidaan nähdä *kehittämisshankkeessa* eräänlaisen avustajan tai 'prosessikonsultin' roolina, jonka puitteissa hän tekee yhteistyötä osallisten kanssa mm. hankkeen suunnitteluun, ongelmien ja muutosten vaikutusten arviointiin sekä muutosten

Omaluokkaharjoittelua koskevan kehittämishankkeen tuli nähdäkseni olla lehtorikunnan omakseen kokema, ei ulkoapäin syötetty idea uudentyypisistä kokeilutoiminnasta. Käytännössä Chydenius-Instituutissa on tapahtunut koko ajan kehitystyötä tutkimuksesta riippumattakin, joten katsoin, että koulutusorganisaatiossa saattaisi olla valmiuksia luontevaan toimintatutkimushankkeen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Siten katsoin että tässä tutkimuksessa harjoittelun kehittäminen olisi pääasiassa alan ammattilaisten, lehtoreiden tehtävänä.

Tutkijan puolestaan voisi mieltää erääksi kehittämisryhmän jäseneksi. Toisaalta tutkija voidaan tässä hankkeessa nähdä *osaltaan* kehittämisen kohteena olevan ilmiön käsitteellistäjänä, mahdollisesti toiminnan koordinoijana ja eräänlaisena konsulttoijana. Kuten Sava (1991) on luonnehtinut, voi esimerkiksi opettajan toiminta luokassa olla usein McLuhanin käsittein ilmaistuna "kuurua toimintaa", "hot action", jolloin toimijoiden paine toimintaan on välitön.⁹ Tästä "kuumuudesta" johtuen itsetiedostus ja oman toiminnan refleктоiva arviointi voi jäädä vähäiseksi. Juuri toiminnan tiedostavan ja systemaattisen arvioinnin osalta katsoin, että myös tutkijallakin voisi erityisesti olla oma osuutensa tässä hankkeessa.

1.2.4. Omaluokkaharjoittelua koskevan kehittämishankkeen toimijaosapuolet

Lehtorit suunnittelijoina, kehittäjinä ja arvioijina

Tarkasteltaessa eri toimijoiden asemaa tässä hankkeessa, voidaan todeta, että lehtoreille omaluokkaharjoittelu on selvästi ollut kehittämishanke, jonka eri vaiheessa on myös oltu keskeisesti mukana. Omaluokkaharjoittelun alustava idea syntyi tutkijan ja erään lehtorin keskinäisessä keskustelussa, samoin suunnittelutyö oli lehtorikunnan vastuulla. Suunnittelua lehtorit harjoittivat niin erikseen kuin yhdessäkin. Harjoittelun loppuvai-

seuraamusten arviointiin liittyen. Tutkija voi tarjota eräänlaisen kaikupohjan, jota vasten hankkeessa osallisena olevat ammattilaiset voivat kokeilla ideoitaan ja oppia oman toimintansa lähtökohtia sekä oppia myös itsearvioinnin, itsereflektion, prosessia. Emansipatorisessa tutkimuksessa puolestaan osallisena olevat ottavat itse päävastuun toimintansa kehittämisestä, yhteisöllisesti tapahtuvasta itse-reflektiosta ja toimintansa puitteita koskevasta emansipoitumisesta. Ulkopuolisella tutkijalla tai tutkijalla ei tällaisessa kehittämishankkeessa ole juuri erityisroolia, korkeintaan hän voi olla tukemassa itsereflektiivisten toimintatutkimusyhteisöjen syntymistä.

⁹ Tämänkaltainen "kuuma toiminta" soveltuu osin soveltua kuvaamaan myös sitä työpainetta, jonka alaisena instituutin opetushenkilökunta joutuu työskentelemään. Tästä ehkä eräänä osoituksena on se, että kun esittelin toimintatutkimuksen ajatusta henkilökunnan palaverissa elokuussa 1992, niin juuri tämä käsite herätti eniten keskustelua henkilökunnan keskuudessa. Tällöin tuotiin esille mm. se, että työmäärä on usein niin suuri, että prosessin arviointiin ja kehittämiseen ei välttämättä jää tarpeeksi aikaa. (Tutkimuspäiväkirja, 31.8.1992.)

heissa lehtorit myöskin koostivat aktiivisesti ja itsenäisesti yhteen harjoittelusta saamiin kokemuksiin niin erilaisissa palaverissa kuin kirjallisten yhteenvedojenkin avulla.

Koska kyse oli harjoittelumuodosta, joka toteutettiin ensimmäistä kertaa, lehtorit näkivät ehkä luontevana sen, että myös harjoittelun arviointiin kiinnitettiin huomiota. Joka tapauksessa juuri osallisena olevien itse suorittama aineiston keruu on eräs toimintatutkimukseen liitetty ominaispiirre (Zuber-Skerritt 1993).

Voisikin todeta, että korostettaessa toimintatutkimuksessa varsinaisen työyhteisön omaehtoisen toiminnan merkitystä Carrin ja Kemmisin tapaan, takaa juuri lehtoreiden toiminta tässä hankkeessa toimintatutkimuksen luonteen. He ovat olleet suunnittelemassa, kehittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa uutta harjoittelumuotoa. Ilman heidän toimenpiteitään hankkeen toteutuminen ei olisi ollut mahdollinen.

Opiskelijat ja tutorit arvioijina

Myös opiskelijoiden panos kehittämishankkeen arvioinnissa on merkittävä. Heidän kokemuksiansa kautta toteutetusta harjoittelusta oli saatavissa tietoa niin onnistuneistakin ominaispiirteistä, samoin epäkohdista. Annettaessa ohjeita harjoittelua varten, opiskelijoille oli myös korostettu, että koulutuksen ja harjoittelun kehittämisen kannalta olisi tärkeää, että opiskelijat olisivat osaltaan arvioimassa toteutettavaa harjoittelua. Omissa harjoittelupäiväkirjoissaan useimmat opiskelijat tavallisesti esittivätkin arvioitaan harjoittelusta, mm. suunnitteluvaiheesta, saamastaan ohjauksesta ja tutoroinnista.

Arviointitoimintaan osallistuvat osaltaan myös opiskelijoita ohjanneet tutorit. Osa tuteista, jotka olivat siis yleensä opiskelijan kanssa samalla koululla työskenteleviä luokanopettajia, esittivät oma-aloitteisesti heille ennen harjoittelua järjestetyssä koulutuksessa, että he voisivat kokoontua harjoittelun jälkeen jälleen yhteen arvioimaan toteutunutta harjoittelua. Tämänkaltaiseen arviointipalaveriin osallistui sittemmin seitsemän tutoria.

Tutkija seurailijana

Kuten Jyrkämä (1978, 44) on esittänyt, tulee toimintatutkimuksessa esiin tietty linjanveto mm. sen suhteen, missä määrin tutkija on toisaalta tutkija ja missä määrin hän on myös osallistuja tai toimija. Tutkijan roolin voi tässä toimintatutkimuksessa katsoa liit-

tyvän pääasiassa hankkeen tutkimukselliseen, mm. aineistonkeruun, -analysoinnin ja tutkimuksen raportoinnin käsittävään, osuuteen.

Ajateltaessa tutkijaa toimijana ja osallistujana, näen tutkijan osuuden hankkeessa painottuvan tässä raportissa kuvailtavan prosessin alkuun ja loppuun. Alkuvaiheissa olin osaltani edesauttamassa omaluokkaharjoittelua koskevassa ensimmäisissä ja alustavissa ideoinneissa, prosessin loppupuolella taas osallistuin osaltani prosessin arviointiin pyrkien tuomaan tutkijan näkökulmasta kokemukseni yhteiseen käyttöön seuraavaa harjoittelua varten. Osallistuin mm. uutta omaluokkaharjoittelua koskeviin lehtorien palavereihin, jossa palautin osaltani mieliin opiskelijoiden palautetta ensimmäisestä omaluokkaharjoittelusta. Samoin osallistuin uusille tutoreille järjestettyyn koulutukseen, kertoen ensimmäisen harjoittelukerran kokemuksia tutortoiminnasta.

Voisikin todeta, että ymmärrettäessä toimintatutkimus työyhteisön oppimistapahtumana, on harjoittelua koskeva arviointini osaltaan palvelemissa tätä päämäärää. Eräänä osana tässä kouluttautumisessa on tämä raportti, jonka käsikirjoitusversion annoin lehtorikunnan käyttöön ennen toista omaluokkaharjoittelua. Myös lopullinen raportti valmistumisensa jälkeen on toivottavasti palvelemissa harjoittelun jatkokehittelyä.

Omaluokkaharjoittelun käytännön suunnitteluun ja toteutukseen osuuteni on tutkijana sen sijaan ollut suhteellisen vähäinen. Tästä työskentelyvaiheesta vastasi lehtorikunta ja osaltaan myös opiskelijat ja tutorit, sen sijaan tutkija osallistui tähän työskentelyvaiheeseen lähinnä eräänlaisena ulkopuolisena tarkkailijana, osallistuen mm. lehtoreiden keskinäisiin suunnittelupalavereihin ja käyden seuraamassa harjoittelua ala-asteen kouluilla.

1.3. Aineiston keruu tässä tutkimuksessa

Kehittämishankkeen aikana kerättyä aineistoa voi periaatteessa tarkastella kahdella tasolla. Yhtäältä omaluokkaharjoittelun toteutuksesta vastannut kehittämistiimi on pyrkinyt keräämään hankkeen aikana aineistoa, joka avulla olisi mahdollista arvioida harjoittelun toteutumista. Toisaalta on mahdollista erikseen tarkastella tähän tutkimukseen ja raportointiin liittyvää aineistonkeruuta, joka on osin päällekkäinen kehittämishankkeessa muutenkin kerääntyneen aineiston kanssa. Tässä luvussa tarkastelen aineistoa tutkimuksen ja sen raportoinnin näkökulmasta. Ensinmainittu näkökulma puolestaan tulee esille myöhemmin, eli luvussa 4, arvioidessani mm. kehittämistiimin harjoittamaa itsearviointia.

Tämä tutkimus perustuu toimintatutkimukselle tyypillisesti useiden eri aineistonkeruumenetelmien käyttöön (mm. Cohen & Manion 1989, 223). Kuten aiemmin olen todennut, tutkijan roolia ei tässä kehittämishankkeessa ole haluttu nähdä liian hallitsevana.

Osin tämä näkyy myös tutkimusaineiston keruussa. Olen käyttänyt osittain hyväkseni mm. sellaisia lehtoreiden ja opiskelijoiden tuottamia dokumentteja, jotka olisi laadittu luontevasti muutenkin varsinaisen kehittämistoiminnan ohessa. Tällaista aineistoa ovat mm. lehtoreiden laatimat ohjeet opiskelijoille ja tutoreille tai opiskelijoiden harjoitteluun pitämät päiväkirjat. (Juuri opiskelijoiden pitämiä harjoittelupäiväkirjoja, joiden valossa erityisesti harjoittelun toteutumsvaihetta voidaan tarkastella opiskelijoiden näkökulmasta, voi pitää eräänä keskeisimmistä tämän tutkimuksen aineistolähteistä.) Samoin lehtorit ovat laatineet omat harjoittelua koskevat kirjalliset arviointinsa, joita olen myös käyttänyt hyväksi raportoinnissani.

Toisaalta tutkimusraporttia on koostettu myös tutkijan erikseen keräämän aineiston avulla. Tämä on tapahtunut yhtäältä kehittämishankkeeseen liittyviä tapahtumia, kuten ennen harjoittelujaksoa järjestettyjä opiskelijoiden tai tutoreiden koulutustilaisuuksia havainnoimalla, opiskelijoiden pitämiä oppitunteja ja sen jälkeistä palautekeskusteluja havainnoimalla. Samoin olen ollut seuraamassa myös harjoittelun jälkeisiä arviointipalavereita. Havainnoinnin myötä tehdyt huomiot olen merkinnyt hankkeen kuluessa pitämäni tutkimuspäiväkirjaan. Tutkimuspäiväkirjaan olen tehnyt muistiinpanoja myös opiskelijoiden ja lehtoreiden kanssa käymistäni epävirallisista keskusteluista sekä myös eräitä metodisia huomioita. Aineistonkeruu ja aineiston analyysi on selvitetty tarkemmin liitteessä 2.

1.4. Raportin rakenteesta

Ennen kuin tarkastelussa edetään pidemmälle varsinaisen kehittämishankkeen esittelyyn, tuon vielä esille perusteita raportoinnin rakenteellisille ratkaisuille toimintatutkimuksen näkökulmasta. Suhteutettaessa eri pääluokkia esimerkiksi aiemmin kuvattuun toimintatutkimuksen sykliin, voidaan todeta, että tässä raportissa tulee periaatteessa samalla esille mainittu kehittämisprosessin idea.

Luku 2 keskittyy tarkastelemaan omaluokkaharjoittelua koskevan kehittämishankkeen suunnittelua ja siinä paneudutaan samalla myös niihin perusteisiin ja siihen kritiikkiin, josta tämä suunnittelutyö sai alkunsa. Raportoinnin pyrkimyksenä on siten samalla kuvata, miten hankkeeseen on kehittämistiimin osalta valmistauduttu. Luvussa 3 esitellään

varsinainen toiminta tai akti, eli mitä omaluokkaharjoittelussa on tapahtunut eri osapuolten käsitysten valossa. Luvussa 4 pyrin arvioimaan sitä, miten omaluokkaharjoittelun toteutuksesta vastannut kehittämistiimi pyrki arvioimaan toteutunutta hanketta ja miten tehdyt huomiot pyrittiin ottamaan huomioon seuraavan harjoittelujakson suunnittelussa. Samalla tarkastellaan yleisemminkin tapahtuneen kehittämistyön luonnetta. Raportin loppupuolella, luvussa 5, pyrin tarkastelemaan omaluokkaharjoittelua hieman käsitteellisemmästä ja teoreettisemmasta näkökulmasta opetusharjoitteluun ja monimuoto-opetukseen liittyvän käsitteistön valossa.¹⁰

¹⁰ Tarkastelussani tulen jatkossakin käyttämään muun tekstin ohessa myös alaviitteitä, joten ensimmäisen luvun loppuksi esitän eräitä kommentteja alaviitteiden luonteesta. Eräänä lähtökohtana voidaan pitää sitä, että tutkimusraportti on kokonaisuudessaan luettavissa myös ilman alaviitemainintoja, jotka ovat siis täydentämässä varsinaista raportoinnin ydintekstiä. Täydentävät alaviitteet voivat olla luonteeltaan mm. muuta tekstiä lyhyesti kommentoivaa tai tarkentavaa tekstiä ja esimerkiksi metodisten valintojen perustelua tai teoreettisten näkökohtien syventämistä. Viimemainittujen näkökohtien osalta olen katsonut, että mainitunkaltaisten tekstiosioiden sisällyttäminen esimerkiksi harjoittelun toteutumista analysoivaan tulososuuteen saattaisi rikkoa raportoinnin johdonmukaisen etenemisen. Alaviitteet saattavat tehdä raportin lukemisen raskaaksi, mutta erityisesti tutkimuksellisesti tai teoreettisesti orientoitunut lukija voi niiden perusteella perehtyä laajemmin tämän tutkimuksen metodisiin linjavalintoihin sekä eräisiin teoreettisluonteisempiin kysymyksiin.

2. OPISKELIJOIDEN KRITIIKISTÄ KOHTI OMALUOKKAHARJOITTELUN TOTEUTUSTA

2.1. Omaluokkaharjoittelun toteutusidean kehittyminen

Opiskelijoiden kritiikki omaluokkaharjoittelun lähtölaukaisuna

Omaluokkaharjoittelua koskeneen kehittelyn voi katsoa saaneen alkusysäyksensä siitä kritiikistä, jota vuosikurssin 1990 - 1992 kaksi opiskelijaa antoivat omasta päättöharjoittelustaan. Kyseiset opiskelijat olivat tuolloin jo suorittaneet suurimman osan opinnoistaan ja olivat nyt suorittamassa toista päättöharjoitteluaan toisen opiskeluvuotensa syksyllä.

Ensimmäinen näistä opiskelijoista oli ollut luokanopettajan sijaisena alkusyksyn ja oli ottanut virkavapaata voidakseen suorittaa päättöharjoittelu II:n *Koskelan ala-asteella*¹. Seuraava kuvaus tutkijan ja kyseisen opiskelijan tapaamisesta perustuu tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoihin.

Päättöharjoitteluaan suorittava opiskelija tulee sivumennen instituutille tervehtimään tuttuja, piipahtaapa myös assistenttia katsomassa. Opiskelija kertoo, että on ollut syksystä alkaen töissä eräällä koululla sijaisena ja mukavaa on ollut. Opiskelija toteaa, että "on ihanaa kun tuntee ne lapset ja että on henkilökohtainen kontakti lapsiin". Omassa luokahuoneessa tilanne on opiskelijan mukaan aivan erilainen kuin harjoittelussa

Kysyin, miksi tilanne sitten on erilainen. Opiskelijan vastaus oli suurin piirtein seuraavanlainen; "En mä tiedä. Erilaiset normit hallitsee sitä harjoittelua niin paljon. Tuntuu että siellä on niin vahvat normit, joiden mukaan pitää toimia. Ehkä ne kahlitsee ja estää sen." (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1991*)

Heti seuraavan päivänä tapasin toisen opiskelijan kyseiseltä vuosikurssilta, yhden niistä muutamista, johon olin ehtinyt paremmin tutustua keväällä tultuani töihin Kokkolaan. Myös hänen kanssaan instituutin kahviossa käydyt keskustelut ajautuivat nopeasti opiskelijalle ajankohtaiseen päättöharjoitteluun.

Harjoittelua koskenut keskustelun osuus sai alkunsa siitä, kun tulin kysyneeksi, mitä mieltä opiskelija on musiikki- ja taideaineista harjoitteluaineina. Kysymys juontui siitä, kun mm. *Koskelan* rehtori oli hiljakkoin moitiskellut, että taitoaineita ei juurikaan harjoitteluaineiksi uskalleta ottaa. Tämä aiemmin hyväksi laulajaksi toteamani opiskelija totesi kyllä itse olevansa innokas ottamaan esimerkiksi musiikkia tai liikuntaa, "koska tekemällä ne oppii."

¹ Tutkimuksessa käytetyt henkilöiden nimet, samoin kuin päättöharjoittelun paikkana toimivan ala-asteen nimi, eivät ole todellisia vaan tutkijan mielikuvituksen tuotetta. Tämä osoitetaan tekstissä kursivoinnein.

Opiskelija kuitenkin totesi, että päättöharjoittelun arvostelun takia näitä aineita ei uskalleta ottaa mukaan harjoitteluun. Tätä opiskelija ei kuitenkaan hyväksynyt, vaan totesi, että "eiks justiin pitäs harjoitella juuri niitä aineita, missä on heikko". Opiskelija totesi, että harjoittelusta halutaan kuitenkin suoritua mahdollisimman hyvin, koska se arvioidaan. Siksi opiskelijat valitsevat varman päälle. Valitaan ts. aineita, joista tiedetään selviytyvän, eivätkä ne tuota ikäviä yllätyksiä. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1991*)

Edellä esitettyjä opiskelijoiden näkemyksiä voidaan pitää eränä esimerkkeinä siitä, miten opetusharjoitteluun liittyy omia käytänteitään, normejaan ja rajoitteitaan, joihin opiskelijat sopeutuvat ja joiden mukaan he toimivat joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Opiskelijoiden esittämää kritiikkiä ei tule tässä tutkimushankkeessa myöskään pitää minään erityistapauksena. Kun myöhemmin tein tutkimusta seuraavan vuosikurssin opiskelijoiden kanssa, niin opetusharjoitteluun liittyen tuotiin esiin vastaavan suuntaisia näkemyksiä. Vuosikurssin 1991-1993 opiskelijat toivat esiin useita seikkoja, jotka saattavat lisätä harjoittelun keinotekoisuutta ja samalla tiettyä suoritutumismentaliteettia. Näitä olivat esimerkiksi opetustaidon arviointi, oppituntien toteutukseen liittyvä liiallinen suunnitteluvollisuus ja se, että harjoittelijana opiskelija toimii kuitenkin toisen opettajan luokassa, jolloin myös toimitaan opettajan ja hänen luomansa oppimiskulttuurin ehdoilla.

Todettakoon, että nähdäkseni opetusharjoittelua suuntaavat normit syntyvät toisinaan myös opiskelijoiden tulkintojen kautta, ei pelkästään koulutuksen virallisen tai piiloisen ohjauksen myötävaikutuksella. Yhtä kaikki, nämä opiskelijoiden tekemät tulkinnat suuntaavat heidän harjoitteluun. Voiko tämän opettajan luokassa toteuttaa kokonaisopetusta vai onko syytä pitäytyä oppiainekeskeisessä opetuksessa? Miten minua arvioidaan, jos toteutan tuntini tällä tavoin? Opiskelija ei siten toimi harjoittelussa välttämättä niin kuin olisi järkevintä opettajana kehittymisen tai lasten opettamisen kannalta, vaan siten kun hän olettaa, että hänen odotetaan toimivan.²¹

² Näitä näkökohtia olen tekeillä olevassa tutkimuksessani hahmottelemassa mikrososiologi Ervinge Goffmanin kehysanalyysiin liittyvän käsitteistön valossa. Kun yksilö kohtaa uusia tilanteita, hän Goffmanin (1986, 8-9) mukaan pyrkii saamaan selville, mistä tilanteesta oikein on kyse. Kyse on siis tilanteen haltuunotosta eli eräänlaisesta kehystämisestä ja myös tilanteeseen liittyvien erilaisten normien ja kehysten tiedostamisesta. Sama pätee myös opetusharjoitteluun. Edellä kuvatunkin kritiikin valossa näyttää siltä, että monet opiskelijat näyttävät määritelleen tilannetta siten, että harjoittelua suorittaessa tulee ottaa huomioon mm. ohjaavien opettajien odotukset ja pedagogiset näkemykset, opetustaidon arviointi jne. Samalla on opiskelijoiden tekemien tulkintojen mukaan luovuttava jossain määrin omista todellisista opetusta koskevista näkemyksistä. Siten harjoittelussa ei ole välttämättä ole kyse pelkästään 'puhtaasta' harjoittelusta vaan myös mahdollisimman vaikuttavan harjoittelunäytöksen toteuttamisesta. Mikäli ohjaajat puolestaan toimivat hyvässä uskossa ja uskovat harjoittelijoiden olevan täysin toteutuksensa takana, voidaan Goffmanin (1986, 83-85) käsittein ilmaista, että kyse on tällöin eräänlaisesta harhautuksesta (fabrication). Tällöin opiskelijat tietävät, että itseasiassa kyse on eräänlaisesta opetusnäytöksestä, mitä ohjaavat opettajat tai lehtorit taas eivät välttämättä tiedä. Tämnäkaltaisiin tutkimustuloksiin palaan tarkemmin ja eritellymin myöhemmin julkaistavassa tutkimuksessa.

Lehtorin ja tutkijan päät iskeytyvät yhteen

Edellä kuvattu kahden eri opiskelijan esittämä kritiikki jäi askarruttamaan tutkijan mieltä ja asiaa pohdittiin myös yhdessä erään koulutuksen lehtorin kanssa. Näiden keskustelujen myötä syntyi vähitellen idea päättöharjoittelun toteuttamisesta opiskelijoiden omassa koululuokassa heidän toimiessaan opettajansijaisina.

Olemme olleet opiskelijoiden kanssa vierailulla eräällä kyläkoululla perehtymässä yhdysluokkaopetukseen. Ajelimme koulutuksen lehtorin kanssa kyläteitä pitkin takaisin Kokkolan suuntaan ja pohdimme samalla harjoitteluasioita.

Yhdysluokkaopetusta esitellyt kyläkoulun opettaja oli tilastotietoihin tukeutuen todennut, että suurin osa luokanopettajista toimii yhdysluokan opettajina. Vastavasti eräät opiskelijat olivat eri yhteyksissä kritisoineet tutkijalle, että koulutuksessa kiinnitetään suhteellisen vähän huomiota yhdysluokkaharjoitteluun. Automaattikallamme keskustelimme lehtorin kanssa siitä, missä määrin harjoittelua voisi järjestää yhdysluokissa, niin että tämäntyylisestäkin opetuksesta saataisiin kokemusta ja siihen saataisiin myös ohjausta. Tosin kenttäharjoittelussa on painopiste tähänkin asti ollut yhdysluokkaopetuksessa, mutta ohjauksen osuus on kyseissä harjoittelussa ollut vähäisempää.

Vastavasti keskustelimme myös siitä, miten eräät opiskelijat ovat kritisoineet harjoittelun olevan etäällä opettajan työn arkipäivästä. Kuten eräs opiskelija oli hiljattain todennut, harjoitteluun liittyy omat käytännön opetuksesta vieraannuttavat norminsa, joiden mukaan opiskelijoiden tulee harjoittelussaan toimia.

Pohdimme, voisiko siis harjoittelulle tehdä jotain: Voisiko harjoittelua järjestää kenttäharjoittelun lisäksi muutenkin lähempänä normaalia koulutyön käytäntöä? Lehtori arveli lopulta, että ehkä päättöharjoittelua voisi viedä myös kentälle. Useimmat opiskelijat kun ovat silloin töissä. Miltä kuulostaisi jos toinen päättöharjoittelu olisi opiskelijoiden omissa kouluissa, kyseli lehtori. Instituutin ohjaajat voisivat kiertää näissä kouluissa. Hyvältähän ajatus kuulosti.

Tämänkaltaisessa harjoittelussa saavutettaisiin nähdäkseni ainakin seuraavallaisia etuja;

- 1.o Käytännön ja opetusharjoittelun rajat rikotaan, kun opiskelijat toimivat harjoittelijoina omissa luokissaan, oman opetustyönsä yhteydessä (niille joilla eio ole sijaisuuksia hoidettavana toisena opiskeluvuonna, Instituutti voi järjestääo harjoittelupaikan tavalliseen tapaan)o
- 2.o Opiskelijat voisivat kokeilla esimerkiksi kokonaisopetusta, eheyttävää opetustao mieltensä, tai paremminkin opetusnäkemysensä mukaisesti (nythän tästä ono ollut kiistaa, koska ohjaavien opettajien näkemykset ja harjoittelevien opiskelijoiden näkemykset pedagogiikasta ja toteutettavasta opetuksesta eivät ole olleeto aina kovin hyvin yhteensovitettavissa)o
- 3.o Kolmantena kärpäsenä on siis tämä yhdysluokkaopetus, jota tulee harjoitettuaomassa koulussa vallitsevien olosuhteiden mukaan (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1991*)

Keskustelumme myötä virisi siis ensimmäinen ajatus päättöharjoittelun toteuttamisesta uudella tavalla eli niissä kouluissa, joissa opiskelijat olisivat muutoinkin hoitamassa opettajien sijaisuuksia. Aiemmin sijaisuuksia toisen vuoden syksyllä hoitaneet opiskelijat olivat ottaneet virkavapaata kolmen viikon päättöharjoittelun ajaksi, uuden järjeste-

lyn myötä opiskelijat voisivat jatkaa myös opetustyötä omassa luokassaan. Itu omaluokkaharjoittelun toteuttamisesta oli syntynyt, tosin harjoittelun nimikettä emme tuolloin pohtineet. Pontimena tämän ajatuksen kehittelylle oli, kuten edellä oleva kuvaus kertoo, aiemmin mainittujen opiskelijoiden kriittisävyiset kannanotot ja kyläkoulun vierailun yhteydessä esiinnousut kysymys yhdysluokkaopetuksesta ja sen osuudesta harjoittelujärjestelmässämme³.

Jatkoimme keskusteluja kyseisen lehtorin kanssa myöhemminkin ja ajatukset alkoivat kiteytyä vähitellen. Lehtori toimi nähdäkseni tärkeänä linkkinä siinä pitkässä ja monivaiheisessa ketjussa, jossa opiskelijoiden suhteellisen epämääräisestä kritiikistä päädyttiin lopulta omaluokkaharjoittelun konkreettiin toteuttamiseen. Idea harjoittelun kehittymisestä kulkeutui kyseisen lehtorin välityksellä opetusharjoittelun vastuulehtorin tietoon, joka sittemmin pääasiallisesti vastasi omaluokkaharjoittelun toteutuksen suunnittelusta yhdessä kahden muun koulutuksen lehtorin kanssa.⁴

Kiihkeärytmistä suunnittelua

Ajatus päättöharjoittelun toteuttamisesta oli kytemässä hiljalleen, mutta vielä syksyllä ja alkukevästä 1992 konkreetteja toimenpiteitä harjoittelun toteuttamiseksi ei juuri tehty. Myös tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoissa on tältä ajanjaksolta vain vähän merkintöjä omaluokkaharjoittelusta. Niin lehtoreilla kuin tutkijallakin oli omat ajankohtaiset kii-

³ Yhdysluokkaopetus on liittynyt Instituutin harjoittelujärjestelmässä kenttäharjoitteluun, joka luonteeltaan poikkeaa muista harjoittelusta mm. siihen liittyvän ohjauksen vähäisyyden myötä. Kenttäharjoittelua ei ole myöskään sijoitettu muiden harjoitteluiden tapaan tiettyyn paikkaan poikkeuskoulutuksen opinto-ohjelmaa, vaan se voidaan suorittaa silloin, kuin kullekin parhaiten sopii. Kuvatun päiväkirjamerkinän taustalla oli juuri ajatus, että harjoittelussa voitaisiin kiinnittää samalla erityistä huomiota myös yhdysluokkaopetuksen ohjaukseen. Mitä puolestaan kokonaisopetuksen ajatuksen tulee, niin kokonaisopetus on aiemminkin kuulunut päättöharjoittelu II:n keskeisiin tavoitteisiin.

⁴ Todettakoon, että kun raportissa on esitelty omaluokkaharjoittelua koskevan perusajatuksen syntyvaiheita, tulee esittely ymmärtää osana harjoitteluprosessin kehittymisen kuvausta, ei niinkään jonkinlaisena omaluokkaharjoittelun ainutlaatuisuuden korostamisena. Eri opettajankoulutusyksiköissä toteutetaan esimerkiksi harjoittelujaksoja myös kenttäkouluilla, jotka suovat omaluokkaharjoittelun tapaan mahdollisuuksia opetustyöhön harjoittelukouluolosuhteita vapaammassa harjoitteluympäristössä. Omaluokkaharjoittelun erityispiirteenä tosin korostuu se, että harjoittelijalla on kokonaisvastuu luokan opetuksesta koko lukuvuoden ajan, eli hän vastaa luokan opetuksesta sekä ennen että jälkeen varsinaisen harjoittelujakson. Myös tuntien seuranta ja ohjaus on omaluokkaharjoittelussa suhteellisen vähäistä. Omaluokkaharjoittelun kaltaista työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua on myös käytetty eräissä poikkeuskoulutusyksiköissä ja mm. Chydenius-Instituutissa kokeiltiin poikkeuskoulutuksen alkuajoina ns. työharjoittelua. Työharjoittelussa opiskelijat suorittivat kaiken opintoihinsa liittyvän harjoittelun omassa luokassaan, ja pyrkivät toteuttamaan opintoihinsa liittyvät opintotehtävät luokkaansa soveltaen. Harjoittelumuodosta luovuttiin, sillä tuolloin kokeilu ei onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla, mm. harjoittelun ohjauksen järjestämisessä ilmeni vaikeuksia.

reensä ja omaluokkaharjoittelu oli yksi työstämistään odottava idea monien muiden joukossa.

Opiskelijoille omaluokkaharjoittelun ideasta kerrottiin ensimmäisen kerran julkisesti marraskuussa 1991, mutta tällöin pidettiin epävarmana, voitaisiinko harjoittelua vielä toteuttaa omassa luokassa. Tammikuussa opiskelijat kuitenkin saivat jo kurssinjohtajalta lupauksen, että seuraavan syksyn päättöharjoittelu voitaisiin toteuttaa myös omaluokkaharjoitteluna, mikäli opiskelijat olisivat hoitamassa tuolloin opettajansijaisuuksia. (Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991 & tammikuu 1992.) Myöhemmin keväällä pidentyissä opiskelijoiden ohjaustilanteessa kartoitettiin myös jo yleisemmin opiskelijoiden halukkuutta tällaiseen harjoitteluun ja selvitettiin alustavasti harjoitteluun liittyviä järjestelyitä.

Opiskelijoille pidettiin opintojen ohjaustilaisuus, tai paremminkin eräänlainen tiedotustilaisuus, jossa kerrottiin syksyn päättöharjoittelun toteutuksesta. Harjoittelun voi kurssinjohtajan esittelyn mukaan toteuttaa joko *Koskelan ala-asteella* tai omassa luokassa. Kun kurssinjohtaja kysyy, kuinka moni arvelee olevansa töissä syksyllä, noin puolet opiskelijoista nostaa kätensä ylös. Useat opiskelijat kuitenkin ilmoittavat, että halua on, mutta varmuutta töihin pääsystä ei vielä ole. Luokassa kiertää lisäksi lista, johon opiskelijat voivat ilmoittaa tämän hetken tietämyksensä syksyn tilanteesta. Opiskelijoiden toivottiin selvittävän syksyn tilanteensa viimeistään toukokuun loppuun mennessä.

Opiskelijoille ilmoitettiin lisäksi, että omaluokkaharjoittelua varten paikkakunnilta tullaan nimeämään tutorit, joiden hankkiminen on pitkälti opiskelijoiden itsensä vastuulla. Instituutin lehtoreista vähintään yksi tulee kiertämään ja arvioimaan kouluilla. Lisäksi opiskelijoita informoidaan syksyn harjoittelun aikataulusta. *Koskelan* suhteen harjoittelu-aikataulu on selvä, omaluokkaharjoittelun suhteen aikataulua ei sen sijaan ole lyöty vielä lopullisesti lukkoon. (Tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1992)

Käytännössä harjoittelun raamit suunniteltiin nopeassa aikataulussa loppukeväästä ja vielä kesälläkin muiden toimien keskellä. Sitä mukaa kun suunnitelmat etenivät, annettiin harjoittelusta tietoa myös opiskelijoille. Kaikkiaan voidaan todeta, että omaluokkaharjoittelun toteutusprosessi oli luonteeltaan kiihkeärytminen ja kiireinen. Monien muidenkin tehtävien työllistämät lehtorit pääsivät suunnittelemaan seuraavaa työrupeamaansa vasta viime hetkillä.

Pääasiassa suunnittelusta vastasi opetusharjoittelun vastuulehtori, joka nimesi harjoittelun omaluokkaharjoitteluksi. Suunnittelussa oli osallisena jossain määrin myös kaksi muuta koulutuksen lehtoria, sen sijaan tutkijalla ei ollut osuutta harjoittelun käytännöllisiin ratkaisuihin eikä omaluokkaharjoittelun toteutussuunnitelman muotoutumiseen⁵.

⁵ Lehtoreiden ja tutkijan välistä työnjakoa olen käsitellyt luvussa 1.2.4. Yhteistyöhön liittyviä kysymyksiä pohditaan myös kehittämishankkeen luonneta pohtivassa osuudessa luvussa 4.

Jos suunnitteluprosessiin liittyi oma kiihkeä rytmensä, niin vastaavaa voi sanoa myös opiskelijoiden tilanteesta. Kun edellä mainitussa tiedotustilaisuudessa toivottiin opiskelijoiden ilmoittavan harjoittelustaan omassa luokassa viimeistään toukokuun loppuun mennessä, ei tästä aikarajasta käytännössä voitu pitää kiinni. Opiskelijat saivat tietää nimittäin suhteellisen myöhään, pääsevätkö he hoitamaan tarjolla olleita opettajanvirkoja tai niiden sijaisuuksia. Viran täyttäjien aikataulusta johtuen tieto siitä, kuinka monet suorittaisivat harjoittelun omaluokkaharjoitteluna varmentui lopullisesti vasta heinäkuun puolivälin jälkeen.

2.2. Omaluokkaharjoittelua koskevan toteutussuunnitelman muotoutuminen

Omaluokkaharjoittelun tavoitteet

Käytännössä omaluokkaharjoittelua koskevaan sisällölliseen suunnittelutyöhön vaikuttivat yleensä päättöharjoittelu II:lle asetettavat harjoittelutavoitteet, sillä omaluokkaharjoittelu oli yksi päättöharjoittelu II:n sovellus. Toisaalta suunnittelussa tuli ottaa huomioon myös niitä erityispiirteitä, joita omassa luokassa toteutettavaan harjoitteluun liittyi.

Harjoittelun aikana voimassa olleessa luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetus-suunnitelmassa 1991-1993 (Luokanopettajien 1991) päättöharjoittelu II:sta todettiin seuraavaa:

Päättöharjoittelu II

Tavoite: Soveltaa normaalikoulutuksen kokoviikkoharjoittelulle asetettuja tavoitteita. Syventää yhteissuunnittelun ja kokonaisopetuksellisen suunnittelun taitoja.

Sisältö:

- 1.a Opetuksen seuraaminen yhteisellä seurantaviikolla ja omaa opetusviikkoa edeltävällä viikolla.a
- 2.a Opetuksen suunnittelu ja toteutus (päivä- ja viikkosuunnitelmat).
Opiskelija opettaa luokassaan koko viikon (16-20 h).a
- 3.a Ryhmä- ja yksittäisohjaukseen osallistuminen.a
- 4.a Koulun muuhun toimintaan osallistuminen (esim. päivänavaus, ajuhlat).a
5. Harjoitteluraportin laatiminen.a

Perus- tai päättöharjoitteluun voidaan liittää tulevaan opetusharjoitteluluokkaan tutustumista ilman ohjaavan opettajan läsnäoloa.

Omaluokkaharjoitteluun siirtyminen vaihtoehtoisena toteutusmuotona tapahtui niin nopeasti, ettei tuolloin voimassa olleessa opetussuunnitelmassa ole mainintoja omaluokkaharjoittelusta.

Koulutuksen kolme lehtoria laativat opiskelijoita varten tiedotteen, josta ilmenee tarkemmin omaluokkaharjoittelulle asetetut tavoitteet:

Tavoitteet omassa luokassa toteutettavalle päättöharjoittelulle ovat samat kuin *Koskelan* harjoittelussakin. Opintojakson laajuus = 4 opintoviikkoa. Lisätavoitteena on suunnittelun ja opetustyö liittäminen laajemmin ao. luokan koko vuoden (tai syyslukukauden) työskentelyyn. Samoin koulun ja ympäröivän yhteiskunnan huomioonottaminen painottuu voimakkaammin. (*Lehtoreiden tiedote opiskelijoille, heinäkuu 1992*)

Kaikkiaan yhteenvetona voidaan todeta, että päättöharjoittelussa painottui kokonaisopetus (aihekokonaisuuksien suunnittelu ja toteutus). Toisaalta opetuksen suunnittelun osalta opiskelijoita pyrittiin ohjaamaan myös kohti pitkäkestoisten opetusjaksojen suunnittelua, eikä heiltä edellytetty enää niin yksityiskohtaista tuntu-suunnittelua, mitä aiemmissa harjoittelumuodoissa. Omaluokkaharjoittelussa tätä laajempaa suunnittelua vielä painotettiin mm. opiskelijoiden koko lukuvuoden kestävän työskentelyn antaessa tähän mahdollisuuden. Koulun ja sen ympäristön väliseen yhteistyöhön kiinnitettiin tavoitteissa huomiota, koska sen voi katsoa liittyvän yleensäkin normaalin opettajantyön tehtävänkuvaan.

Opiskelijoiden tehtävät

Opiskelijoiden valmistautumista harjoitteluun pyrittiin lisäksi ohjaamaan erilaisilla tehtävillä. Opiskelijoille lähetetyssä tiedotteessa heille asetettiin seuraavia harjoitteluun liittyviä tehtäviä

- 1.t Lyhyt kuvaus työympäristöstäsi: lapset, luokka, työyhteisö, kunta jne.t
- 2.t Lukukausisuunnitelma luokalle; esimerkiksi kokonaisopetussuunnitelma, kuinka koko syyslukukausi kohdallasi etenee, kuinka eri oppiaineet etenevät, yhteistyö kollegoiden kanssa, kodin ja koulun välinen yhteistyö jne. Lähetä omallet koulutuksen lehtorillesi 15.09.1992 mennessä.t
- 3.t Saatuaasi edellisestä palautteen (ja tietenkin jo ennen sitäkin) tee tarkempi kolmen viikon jaksosuunnitelma valitsemaltasi ajalta 22.09.-15.11.1992 väliseltä ajanjaksolta. Jakson yleistavoitteet, oppiaineiden tärkeimmät tavoitteet, opetuksen (oppimisen eteneminen) jne.t
- 4.t Päiväsuunnitelmat niistä päivistä, jolloin opetusta tullaan seuraamaan.t
- 5.t Harjoittelupäiväkirja työskentelyn etenemisen mukaan. Huom! ajatuksia, tuntemuksia, mielipiteitä, toiveita, onnistumisia, ongelmakohtien analyysia jne. Eit mekaanista tapahtumien luetteloa. (*Lehtoreiden tiedote opiskelijoille, heinäkuu 1992*)

Tehtävät liittyivät siten lähinnä opetuksen suunnitteluun (tehtävät 2, 3 ja 4) ja arviointiin (tehtävä 5). Myös ensimmäisen tehtävän voi katsoa ainakin periaatteessa perehdyttäneen opiskelijoita uuteen työympäristöönsä. Toisaalta tehtävä palveli erityisesti lehto-

reita, niin että he saisivat ennakkokuvaa niistä kouluista ja luokista, joissa opiskelijat ovat harjoittelemassa. Erityispiirteidensä vuoksi omaluokkaharjoitteluun liittyi tehtäviä (tehtävät 1 ja 2), joita *Koskelan* vastaavaan opetusharjoitteluun ei kuulunut.

Ohjaus ja tutorointi

Omaluokkaharjoitteluun liittyvä ohjaus suunniteltiin järjestettäväksi siten, että koulutuksen lehtorit antaisivat ohjausta opetuksen suunnitteluun vastaavaan tapaan kuin muissakin harjoitteluissa. Sen sijaan paikallinen, koulukohtainen tuki piti suunnitella erikseen. Muissa harjoittelumuodoissa opiskelijat ovat harjoitelleet käytännössä tietyn jakson toisen opettajan luokassa, joka on myös toiminut ohjaavana opettajana. Nyt opiskelijan lähitueksi suunniteltiin paikallista tutoria, joidenka hankkiminen olisi opiskelijoiden omalla vastuulla.

Työnjako koulutuksen lehtoreiden ja tutoreiden välille muotoiltiin seuraavaksi.

Koulutuksen lehtori antaa yleissuunnitteluohjeet, ohjaa suunnitelmien tekoa ja käy seuraamassa opetusta. (*Tiedote opiskelijoille, kesäkuu 1992*)

... opiskelija valitsee kolmen viikon yhtenäisen jakson, josta hän tekee jakosuosunnitelman, jonka tulee liittyä luokan koko syyslukukauden työskentelyyn kiinteästi. Koulutuksen lehtori ohjaa suunnitelman tekoa yhdessä nimetyn paikallisen tutorin kanssa. Koulutuksen lehtori käy seuraamassa (*opetusta*) yhdessä tai useammassa jaksossa vähintään kolme tuntia. ... (*Lehtoreiden tiedote opiskelijoille, heinäkuu 1992*)

Käytännössä ohjaus tapahtui siten, että opiskelijat lähettivät laaditut suunnitelmat etukäteen ohjaavalle lehtorilleen. Henkilökohtainen ohjaus tapahtui sekä puhelinneuvottelujen että henkilökohtaisten tapaamisten avulla. Osalla oli työpaikka niin lähellä Kokkolaa, että henkilökohtaiset tapaamisetkin olivat mahdollisia. Kesän mittaan omaluokkaharjoitteluun tulevien opiskelijoiden määrä alkoi nousta lähemmäs kolmeakymmentä, jolloin päädyttiin siihen, että opiskelijoista muodostettaisiin kolme ryhmää, joiden kunkin ohjauksesta vastaisi oma lehtorinsa.

Ohjaavien lehtorien velvollisuutena oli voimassa olevien säädösten mukaisesti arvioida myös opetustaidon arvosana kunkin opiskelijan kohdalta. Tältä osin tilannetta oli ennakoitu jo etukäteen. Päättöharjoittelu I:stä ja II:sta tuli olla nimittäin yhteensä viiden eri henkilön arviot kunkin opiskelijan opetustaidosta. Siksi omaluokkaharjoitteluun tulevien opiskelijoiden osalta oli arvioinnista pyritty huolehtimaan jo päättöharjoittelu I:ssä siten, että omaluokkaharjoitteluun tulevista useimmilla olisi jo useampia arvioitsijoita.

Siten arviointimatkoista ei aiheutuisi koulutukselle kohtuuttomia kustannuksia ja toisaalta kouluttajien työaikaa ei menisi liiaksi matkoihin. Mainittujen kolmen lehtorin lisäksi myös eräät muut lehtorit kävivät arvioimassa opiskelijoita lähinnä Kokkolan lähikouluissa.

Tutoreiden työnkuvaa määriteltiin tiedotteissa seuraavasti;

Tutor ohjaa suunnittelua yhdessä koulutuksen lehtorin kanssa ja tuo siihen nimenomaan paikallistuntemuksensa ja käytännön opettajankokemuksensa. (Tiedote opiskelijoille, kesäkuu 1992)

Opiskelijan tukena on paikallinen tutor-ohjaaja, joka on pätevä luokanopettaja ja joka toivon mukaan tuntee paikalliset kouluolot hyvin. Hänen tehtävänsä on kommentoida, tukea ja opastaa opiskelijaa lukukausi- ja jaksosuunnitelman laatimisessa niin, että ne ovat toteutuskelpoisia ko. koulussa ja kunnassa. Erityisesti toivotaan opastusta luokan ulkopuolisen toiminnan suunnitteluun (kodin- ja koulun välinen yhteistyö, luokan toiminnan nivominen koko koulun työskentelyyn, vierailut, kuntakohtaisen opetussuunnitelman toteuttaminen jne.). (Lehtoreiden tiedote opiskelijoille, heinäkuu 1992)

Tutoreiden tehtävänä oli siis lähinnä antaa tukea käytännön suunnittelutyöhön ja toimia tässä työssä eräänlaisena paikallisena asiantuntijana. Siten tutor oli lähellä oleva tuki, joka oli saatavissa helposti apuun. Tutoreiden toimenkuvaan ei kuulunut opetuksen seuraamista eikä opetustaidon arviointivelvollisuutta.

Tarvittava koulutus ja alkupalaverit

Instituutissa katsottiin myös tarpeelliseksi järjestää tutoreille koulutusta heidän toimenkuvastaan. Samoin opiskelijoiden kanssa tulisi ryhmäohjauksessa käydä tavanomaiseen tapaan läpi harjoitteluun liittyviä seikkoja ennen harjoittelujakson alkua. Myös harjoittelun jälkeinen kokonaisarviointi olisi lehtorikunnan mielestä syytä toteuttaa jossain muodossa, mutta sen suhteen ei tässä vaiheessa oltu lyöty vielä suunnitelmia sen kummemmin lukkoon.

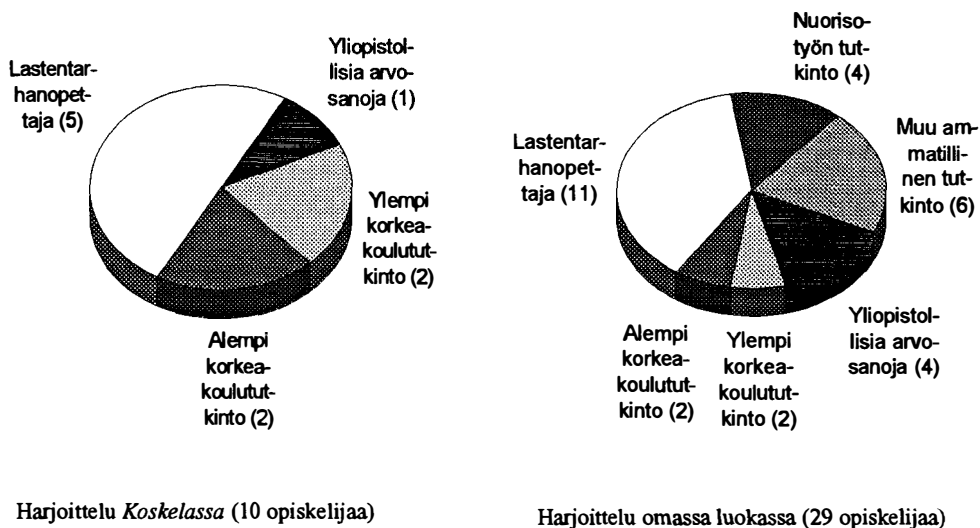
2.3. Harjoittelupaikkoja hankkimaan eri puolelta Suomea

Opiskelijoilta tiedusteltiin eri vaiheissa, olivatko he tulossa suorittamaan päättöharjoittelunsa *Koskelan ala-asteelle* vai aikoivatko he suorittaa harjoittelunsa omassa luokassa. Käytännössä opiskelijat pystyivät ilmoittautumaan omaluokkaharjoitteluun vasta sitten,

kun kunnat olivat tehneet päätöksensä opettajansijaisuuksien hoidosta. Joidenkin kuntien kohdalla päätökset varmistuivat vasta heinäkuussa.

Todettakoon, että kaikki ne, jotka halusivat suorittaa harjoittelunsa omaluokkaharjoitteluna myös onnistuivat sijaisuuden syksyksi saamaan. Siten 47 opiskelijasta⁶ kaikkiaan 29 opiskelijaa suoritti päättöharjoittelu II:n omaluokkaharjoitteluna sekä 10 tavanomaiseen tapaan *Koskelassa*. Loput opiskelijat olivat omista pohjaopinnoistaan johtuen saaneet suoritettua harjoittelunsa loppuun jo keväällä. Siten opiskelijoista noin 3/4 halusi suorittaa harjoittelun omaluokkaharjoitteluna.

Keitä sitten olivat nämä opiskelijat, jotka lähtivät suorittamaan harjoitteluaan omaluokkaharjoitteluna? Ennen poikkeuskoulutusta omattujen pohjaopintojen perusteella voidaan todeta, että lastentarhaopettajatutkinnon ja ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon omaavia oli niin omaluokkaharjoittelussa kuin *Koskelassakin*. Tässä suhteessa ryhmien välillä ei ollut juuri eroa. (Ks. kuvio 5.)



KUVIO 5. *Koskelan ala-asteella* ja omassa luokassa harjoitelleiden pohjaopinnot ennen Instituuttiin tuloa

⁶ Alunperin 48 aloittaneesta opiskelijasta yksi oli tässä vaiheessa keskeyttänyt opintonsa.

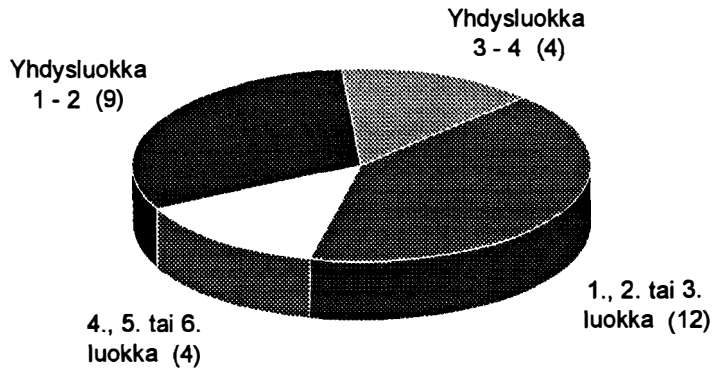
Omaluokkaharjoittelun näyttäisivät valinneen harjoittelumuodokseen erityisesti eräänlaiset "alan vaihtajat", erilaisen ammatillisen tutkinnon omaavat henkilöt. Näillä henkilöillä oli hyvin erilaisia pohjakoulutustaustoja, esimerkiksi merkonomin, puutarhurin tai nuorisotyön tutkinto. Kyseessä voinee katsoa olevan itselleen uudenlaista ammatti-väylää avaavista henkilöistä, joille opettajankoulutus oli mahdollistamassa radikaalimman mahdollisuuden alan vaihtoon kuin esimerkiksi lastentarhanopettajien tai valmiiden aineenopettajien kohdalla.

Opiskelijoista puolestaan ne, jotka suorittivat päättöharjoittelun entiseen tapaan *Koskelan ala-asteella*, palasivat usein entiseen virkaansa, joka tavallisesti liittyi myös läheisesti opetustyöhön, kuten esimerkiksi aineenopettajan tai lastentarhanopettajan tehtäviin. Tällöin he saattoivat odotella rauhassa muodollista valmistumistaan ja samalla siirtää tuonemmaksi varsinaista hakeutumistaan luokanopettajaksi. Osa opiskelijoista puolestaan kertoi tutkijalle haluavansa rauhassa keskittyä opiskeluunsa ja mm. oman pro gradu -työnsä viimeistelyyn. Siten harjoittelupaikan valintaa sovitettiin myös omaan elämäntilanteeseen.

Niillä opiskelijoilla, jotka päättivät suorittaa päättöharjoittelunsa omaluokkaharjoitteluna, oli opettajankokemusta jonkin verran enemmän kuin *Koskelassa* harjoitteleilla. Käytettävissä olleiden kurssin tilastotietojen valossa omaluokkaharjoittelussa olleilla oli luokanopettajakokemusta kertynyt ennen opintojen alkua n. 1 vuosi ja 7 kuukautta (19 kk) ja yleensä opettajankokemusta 2 vuotta ja 8 kuukautta (32 kk) kun *Koskelassa* harjoitteleilla luokanopettajakokemusta oli keskimäärin noin neljä kuukautta ja yleensä opettajankokemusta noin yhdeksän kuukautta vähemmän. Siten he olivat hieman pidemmän linjan kulkijoita myös käytännön opetustyön suhteen.

Opiskelijat pyrkivät yleensä saamaan opettajansijaisuudet läheltä omaa asuinpaikkakuntaansa ja perhettään, sen sijaan harvemmat olivat valmiita muuttamaan työn perässä pidempien matkojen päähän. Alueellisesti tarkasteltuna neljä opiskelijaa suoritti harjoittelunsa Kokkolassa, muiden harjoittelupaikkoina olivat Keski-Pohjanmaan kunnista Himanka, Kannus, Kälviä, Nivala (2), Pietarsaari, Sievi, Etelä-Pohjanmaalta Alajärvi, Lapua (2), Nurmo, Seinäjoki (2), Vaasa, Vimpeli sekä muualta Suomesta Hämeenkyrö, Joutsa, Keitele, Kuhmo, Kuru, Loimaa, Pattijoki (2), Pihtipudas ja Rautalampi.

Yleensä opiskelijat saivat opettajansijaisuuksia alaluokilta eli lähinnä luokka-asteilta 1-4. aYksi opiskelijoista toimi opettajana kuudennella luokalla. Siten harjoittelussa korostui alkuopetus ja samoin yhdysluokkaopetus. Hieman vajaat puolet opiskelijoista toimi opettajina yhdysluokissa. (Ks. kuvio 6.)



KUVIO 6. Opiskelijat tulivat toimimaan harjoittelunsa aikana sijaisina etenkin alasteen alimmilla luokilla, myös yhdysluokissa

3. HARJOITTELEMAAN OMAAN KOULUUN

3.1. Nasta juttu tämä harjoittelun suorittaminen omassa luokassa

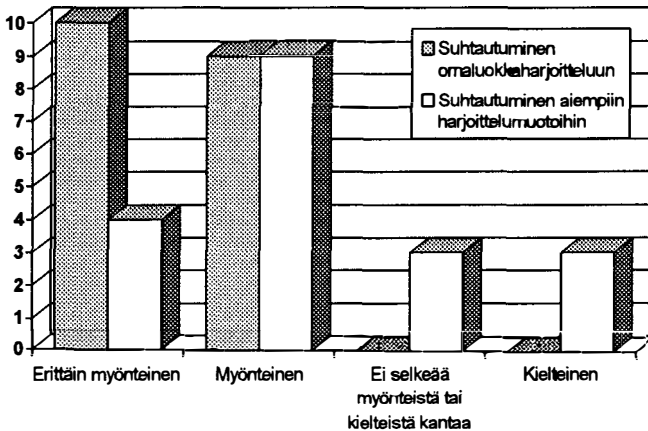
Lähdettäessä tarkastelemaan harjoittelun käytännön toteutumista, voidaan jo tarkastelun alkuvaiheessa todeta opiskelijoiden suhtautuneen kaikkiaan hyvinkin myönteisesti harjoittelumahdollisuuteen omassa luokassa. Tätä näkemystä heijastaa kuviossa 7 esitetty yhteenveto, jossa on arvioitu harjoittelupäiväkirjojen perusteella opiskelijoiden yleistä suhtautumista omaluokkaharjoitteluun. Kuviossa on samalla suhteutettu opiskelijoiden näkemyksiä heidän muista harjoitteluista esittämiin näkemyksiinsä. Myöskin lehtorien ja tutoreiden kokemuksia voidaan pitää pääasiassa myönteisinä.

Kaiken kaikkiaan NASTA juttu tämä päättöharjoittelun suorittaminen (II) omassa luokassa. KIITOS SIITÄ. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Harjoittelun suorittaminen oli uutta, mutta varmaan yksi parhaista uudistuksista luokanopettajakoulutuksesta. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 43*)

Kokonaisuudessaan omaluokkapäättöharjoittelun kokemukset olivat pääasiassa myönteisiä. (*Lehtori A arvio opiskelijoiden näkemyksistä, tammikuu 1993*)

f



KUVIO 7. Opiskelijoiden suhtautuminen omaluokkaharjoitteluun oli erittäin myönteinen kun aiempien harjoittelumuotojen suhteen oli ilmennyt enemmän epärointiä¹

¹ Graafisessa esityksessä on otettu mukaan niiden 19 opiskelijan arviot, joiden näkemykset olivat arvioitavissa sekä omaluokkaharjoittelun että muiden harjoittelumuotojen osalta. (Siten omaluokkaharjoittelun osalta graafisen esityksen ulkopuolelle jäi 2 erittäin myönteisesti ja 2 myönteisesti harjoittelumuotoon suhtautunutta, koska heidän näkemyksensä eivät olleet selvillä muiden harjoitteluiden osalta. Viiden opiskelijan osalta harjoittelupäiväkirjat oli puolestaan laadittu siten, että heidän

Keräämäni aineisto tukee nähdäkseni johdonmukaisesti edellä esitettyä lähtökohtaa, kuten lukija voinee jatkossa havaita. Kun seuraavissa luvuissa tapahtuva tarkastelu perustuu lähinnä pedagogisluonteisten tarkasteluun, niin on samalla hyvä muistaa, että erityisesti opiskelijoiden myönteistä asennoitumista selittää osittain myös hieman arkiemminkin seikat.² Opiskelijat mm. kokivat, että omaluokkaharjoittelun myötä heidän opiskelunsa helpottui heidän pystyessä suorittamaan harjoittelun esimerkiksi omalla asuinpaikkakunnallaan, jolloin esimerkiksi matkustaminen Kokkolaan jäi vähemmälle. Samalla oli mahdollista jatkaa normaalia perhe-elämää tiivistähtisen opiskeluvuoden jälkeen. Tällaisella järjestelyllä oli myös taloudellista merkitystä, opiskelijan saadessa palkkaa sijaisuuden hoidosta. Tältä osin voi todeta, että puitteiltaan harjoittelu on tarjonnut vapauksia, jotka soveltuvat aikuisen elämäntilanteeseen.

Mutta mikäli olisin ottanut virkavapaata omasta työstäni ja tullut *Koskelaan* suorittamaan harjoittelua, niin ... Olisin menettänyt palkastani paljon. En niinkään mitätön asia. ... Missä lie leirintäalueella olisimme yöstä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Ensimmäiseksi nousi mieleeni taloudellinen etu omaluokkapäättöharjoittelusta. Se on nimittäin suuri kolo palkkapussissa, kun menettää 3 viikon palkan, asuu Kokkolassa ja kulkee viikonloppuisin lähes 800 kilometriä omalla autolla, joten taloudellisesti ajatellen omaluokkapäättöharjoittelu paikkana kaukana Kokkolasta asuville on paras vaihtoehto. Koulutukselle tietysti tulee puolestaan kalliiksi, koska ohjaavat lehtorit joutuvat matkustelemaan paljon ympäri Suomea. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Todettakoon myös, että vaikka niin opiskelijoiden, lehtoreiden kuin tutoreidenkin suhtautuminen omaluokkaharjoitteluun on ollut pääasiallisesti myönteinen, ovat he toisaalta arvioineet harjoittelun eri ominaispiirteitä myös kriittisesti. Yleinen myönteinen suhtautuminen ei ole siten ollut samaa kuin kriittikittömyys ja asetelman mustavalkoisuus, minkä toivottavasti myös tutkimuksen jatkotarkastelu lukijalle osoittaa.

suhtautumisensa harjoittelumuotoon ei niistä selkeästi ilmennyt.) Muilla harjoittelumuodoilla ymmärretään tässä yhteydessä opinto- ja opintoharjoittelua, perusharjoittelua ja päättöharjoittelua I:tä. Tekemäni luokittelun perustana on omaluokkaharjoittelun osalta käytetty harjoittelupäiväkirjoja, muiden harjoittelujen osalta aiemmin tapaustutkimuksen yhteydessä kerättyä kysely- ja haastatteluaineistoa.

Todettakoon, että graafisen esityksen pyrkimyksenä on havainnollistaa laadullisesta aineistosta esiinnousevaa opiskelijoiden näkemystä ja heidän suhtautumistaan omaluokkaharjoitteluun. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan tilastollisen tutkimuksen tapaan osoittaa, miten merkittäviä tai vähemmän merkittäviä eri harjoitteluja koskevat näkemyserot ovat olleet. Jos pyrkimykseni olisi ollut sen suuntainen, olisivat myös käyttämäni metodiratkaisut olleet toiset. Millaisia laadullisia ja osin ristiriitaisiakin erilaisia ulottuvuuksia näihin näkemyksiin liittyy tulee tarkasteluun vasta myöhemmin. Tässä mielessä luku 3 oikeastaan kokonaisuudessaan täsmentää laadullisesti esitetyn kuvion sisältöä.

² Tätä kuvastaa mm. se, miten eräät opiskelijoista ilmaisivat kahdenkeskisissä keskusteluissaan tutkijalle tyytyväisyytensä tällaiseen harjoittelumahdollisuuden jo siinä yhteydessä, kun harjoittelu oli vielä suunnitteluvaiheessa ja harjoittelun sisältö ja toteutusidea olivat vasta hahmottumassa (tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1991).

Tässä tutkimuksessa keskitytään jatkossa tarkastelemaan harjoittelun erilaisia ulottuvuuksia aineistosta esiinnousevien näkökohtien kautta. Tarkastelun kohteena ovat erityisesti oppituntien ja -jaksojen *suunnittelu* (kokonaisopetukseen liittyvä suunnittelu, jakso- ja lukukausisuunnitelmat), opetuksen *toteutus* (ja tähän liittyen mm. luokan totuttaminen tiettyihin työtapoihin ja yhteisiin toimintasääntöihin, yhdysluokkaopetuksen ja eriyttämisen ongelmat, kodin ja koulun yhteistyö), *tutorointi* (tutorointi työnohjauksena) ja koulutuksen *lehtoreiden antama ohjaus* (mm. puhelinohjaus, arvioinnin merkitys harjoittelussa).

3.2. Hyvin suunniteltu, puoliksi tehty

3.2.1. Opetuksen eheyttäminen suunnittelutyön kehyksenä

Mitä minulle itselleni on sitten jäänyt tästä menneestä syksystä. Pikku hiljaa olen mielestäni päässyt jyvälle kokonaisuusien suunnittelun syövereistä ja ajan myötä toivon tulevan suunnitteluun vielä enemmän syvällisyyttä ja hienosäättöä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*).

Omaluokkaharjoittelun eräänä lähtökohtana oli aihekokonaisuusien suunnitteluun ja toteutukseen liittyvien työskentelytapojen harjoittelu. Eräänä kirjattuna tavoitteena päättöharjoittelussa oli mm. kokonaisopetukselliseen liittyvien suunnittelutaitojen syventäminen. Tässä tutkimuksessa rajaan eheyttämiseen ja kokonaisopetukseen liittyvien kysymysten perusteellisemmän arvioinnin tarkasteluni ulkopuolelle. Kokonaisopetus ja eheyttäminen kun olisi jo oma, suhteellisen laaja tutkimustehtävänsä.³¹

Omaluokkaharjoittelun organisoinnin ja opiskelijoiden suunnittelutyön ja opetuksen kannalta eheyttämisellä on kuitenkin keskeinen merkityksensä. Ymmärtääksemme opiskelijoiden suunnittelutyön ja harjoittelun kontekstia, lieneekin tarkoituksenmukaista tuoda esille tarkastelun taustaksi joitakin opetuksen eheyttämiseen ja aihepiirien suunnitteluun liittyviä näkökohtia. Erilaisten opetuksen eheyttämiseen pyrkivien opetuskäytäntöjen harjoittelu kun vaikutti luonnollisestikin keskeisesti mm. opiskelijoiden laatiessa jakso- ja lukukausisuunnitelmia ja myös heidän pohtiessaan opetukseen soveliaita työtapoja.

Opiskelijoiden jakso- ja lukukausisuunnitelmissa esille ottamat aihepiirit vaihtelivat luokka-asteittain ja jossain määrin myös opiskelijoiden persoonallisten ratkaisujen mu-

³ Toisaalta on myös todettava, että opetuksen eheyttäminen ei tämän tutkimuksen aineiston perusteella piirry myöskään keskeiseksi arvioinnin teemaksi. Esimerkiksi opiskelijoiden pitämiin harjoittelupäiväkirjoihin on kirjattu yllättävän vähän eheyttämiseen tai kokonaisopetukseen liittyviä ajatuksia.

kaisesti. Syksyä koskeva lukukausisuunnitelma käsitti yleensä vajaat kymmenen erilaista keskeistä aihepiiriä. Tyypillinen syksyä koskeva lukukausisuunnitelma saattaisi näyttää kuvitteellisessa 1-2 yhdyslukokassa aihepiireiltään esimerkiksi tällaiselta.⁴

Olen ekaluokkalainen, olen toisluokkalainen
 Kesästä syksyyn
 Eläinystävämme
 Kotiseutumme maisemia
 Lähiympäristön kasveja
 Olemme erilaisia
 Minä ja terveyteni
 Isänmaamme
 Joulun ennen, joulun nyt

Luokiteltuna eri aihepiirien voi katsoa jakaantuneen pääasiassa *koulun aloitukseen* liittyviin (mm. turvallinen koulutie ja yhteistoiminta, yhdessäoleminen luokassa), *vuoden aikoihin* liittyviin (mm. menneen kesän tapahtumat, syksyn saapumiseen liittyvät teemat, erilliset syksyprojektit, talven ja joulun saapuminen), *luontoon ja elämistöön* liittyviin (mm. eläinlajit, lemmikkieläimet, kasvien valmistautuminen talveen, eläinten valmistautuminen talveen, luonnosta ruokapöytään, meriprojekti), *lähiympäristöön* liittyviin (mm. kotikuntaan tai -seutuun liittyvät projektit, suurta teollisuuslaitosta koskeva projekti), *lapsen kehittymiseen ja terveyteen* liittyviin (lapsi kasvaa ja kehittyy, minä ja terveyteni, terveys-viikko) sekä *itsenäisyyteen ja kansainvälisyyteen* liittyviin aihepiireihin (Suomi ja suomalaisuus, mistä Suomi tunnetaan?, kuuluisia suomalaisia, Aleksis Kivi, muiden maiden lapsia, unkariviikko).

Ainerajat rikkovaa kokonaisopetusta vs. aineluonteen säilyttävää rinnastusta

Tutkimuksessa kerätyn aineiston valossa on vaikea täsmällisesti arvioida sitä, miten eheytettyä opetus on käytännössä ollut. Mm. oppituntien havainnointi on ollut suhteellisen vähäistä, samoin opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoissa on esitetty melko vähän mainintoja eheytykseen ja kokonaisopetukseen liittyen. Tässä esittämäni arvio eheytyksen luonteesta perustuu lähinnä opiskelijoiden tekemiin lukukausi- ja jaksosuunnitelmiin sekä heidän harjoittelupäiväkirjoissaan esittämiinsä näkemyksiin.

Se, miten eheytettyä ja oppiaineiden rajoja rikkovaa opetus oli, näyttäisi vaihdelleen kunkin opiskelijan intressien ja pyrkimysten mukaisesti. Toiset opiskelijoista heittäytyi-

⁴ Aihepiirien kuvausta laadittaessa on hyväksi käytetty yhden, 9 opiskelijaa käsittävän, harjoitteluryhmän laatimia suunnitelmia. Kyseessä ei ole suoraan tietyn suunnitelman aihepiirien luettelo, vaan tutkija on muodostanut läpikäymiensä suunnitelmien perusteella eräänlaisen aihepiirien tyyppillisen luettelon.

vät rohkeammin teema- tai projektikohtaiseen, oppiaineiden rajoja voimakkaasti häivyttävään, kokonaisopetukseen. Määrällisesti näiden opiskelijoiden osuus oli ilmeisen vähäinen, lähinnä yhden käden sormin laskettavissa.

Opetussuunnitelman eheyttämisessä olen lähtenyt henkilökohtaisesti sellaiselle tielle, josta ei ole paluuta perinteiseen ainejakoiseen systeemiin; työtä opetussuunnitelman kehittämisessä riittää, nykyisin toteuttamani malli ei suinkaan ole valmis, mutta uskon säilyttäväni suunnan: oppiaineen opettamisesta lapsen opettamiseen eheytettyllä ops:lla kohti yksilöllistä ja luokatonta opetusta.

Jo nyt teemojen yhteydessä mietiskelen, miten aihe toteutuisi yksilöllisesti, voisiko työt organisoida niin, että jokainen oppilas tekisi niitä omaan tahtiin ja oman kehitystasonsa mukaan. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Tyypillisempää oli dokumenttien valossa sellainen opetuksen eheyttäminen, jossa jokin aihepiiri antoi sävytystä eri oppiaineille. Tällöin voitaisiin puhua edelleenkin oppiainekeskeisestä opetuksesta, jossa eheyttäminen tapahtuu rinnastamalla eri aineita toisiinsa tietyn teeman tai aihepiirin avulla. (Esimerkiksi syksyprojektin osalta tällainen eheyttäminen saattoi merkitä sitä, että yhteiskuntaopissa tehtiin luontoretki, uskonnossa pohdittiin, miten Jumala on kaiken luonut, musiikissa laulettiin laulu vuodenaikojen antimista ja kuvaamataidossa puolestaan pyrittiin akvarelliliiduilla vangitsemaan syksyn värisävyjä.) Myös opetussuunnitelmassa oppiaineet säilyivät tällöin perusrakenteena, ja mm.tuntijako oli oppiaineiden mukainen, ei teemakohtainen.^{5t}

Olen kuluneen syksyn aikana pyrkinyt työssäni varovasti irrottautumaan oppiainejakoisuudesta ja teen sen pieninä palasina. Ei ole mielestäni mielekäästä romuttaa

⁵ Opetuksen eheyttämistä voidaan tarkastella hyvinkin perinteiseen tapaan (esim. Dressel 1958), oppiaine- tai tietoperustaisen ja oppimiskokemusperustaisen, opetussuunnitelman integraatiota korostavan, eheyttämisnäkömyksen valossa. Tällöin tulee ymmärtää, että tarkastelussa ei ole kyse kaksinaapaisesta tarkastelusta. Siten sekä oppiaineperustaisen että oppimiskokemusperustaisen jäsentelyn pohjana voi olla erilaisia ja eriaisteisia eheyttämiseen pyrkiviä opetussuunnitelman muotoja (ks. esim. Tanner & Tanner 1980, 464-491; Atjonen 1992, 20-25).

Keskeisenä erona voi kuitenkin pitää sitä, minkälaisen näkömyksen opetussuunnitelman integraatiosta nämä kaksi päälähestymistapaa tarjoavat. Tietoperustaisessa lähestymistavassa saatetaan korostaa perustavaa laatua olevien eri "tiedon muotojen" (forms of knowledge) ja mm. eri tieteenalojen merkitystä opetuksen suunnittelun perustana. Siten eheyttämisessä tulisi ottaa huomioon mm. erilaisten tieteenalojen perusrakenteet ja myös niiden väliset loogiset eroavuudet. Esimerkiksi erilaisten tiedon muotojen kokonaistavaa integrointia ei välttämättä nähdä mahdolliseksi tiedon muotojen erilaisten loogisten rakenteiden vuoksi. (Ks. Hirst 1974, 137-140.) Oppimiskokemusperustainen eheyttäminen ilmenee taas selkeimmin erilaisten reformipedagogisten suuntausten yhteydessä. Tällöin oppiaineiden tai tietorakenteiden väliselle radikaalillekin eheyttämiselle ei ole nähty olevan sisältöjen loogisista eroavuuksista johtuvia esteitä. Eheyttämisen lähestymistapa on lähinnä projekti-, teema- tai ongelmakeskeinen, ja kokonaisteema pyritään rakentamaan siten, että se olisi merkityksellinen oppijan, esimerkiksi lapsen, maailman ja elämäntilanteen kannalta. Kokonaisvaltaisen eheyttämisen avulla on myös katsottu voitavan paremmin ottaa huomioon erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien käsittely opetuksessa. (Kelly 1977, 83-87.)

Tässä tarkasteltavana olevassa opetusharjoittelussa integroinnin lähtökohta näyttää opiskelijoilla olleen lähinnä tieto- tai oppiaineperustainen. Eheyttäminen on tapahtunut rinnastamalla eri oppiaineiden opetusta toisiinsa yhteisen, toisinaan hyvinkin väljän, teeman tai aiheen avulla. Suunnitelmien valossa vain harvojen opiskelijoiden opetus näyttäisi perustuneen projekti- tai teemaopetuksen muodossa tapahtuneen kokonaisopetukseen, jossa oppiaineiden rajat eivät ole selkeästi nähtävissä.

oppiainejakoisuutta, ellei samalla eri aineiden sisäiset tavoitteet ole mietittyinä ja käytössä yhdistelmissä. Se yhdistely tavoitteellisesti on haastavaa ja vaikeaa. Noh, ehkäpä olen kahdenkymmenen vuoden kuluttua jo himskatin hyvä ope, joka hais-taa ilmapiirit lapsiyhteisössä ja virittää toiminnan aina sen mukaan. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 39*)

Olen toteuttanut opetuksessani ns. sovellettua kokonaisopetusta, jossa matematiikka ja liikunta menevät omia polkujaan. En kuitenkaan pystyisi kuvittelemaan, että voisin vetää opetuksen puhtaasti siten, että rajoja oppiaineitten välillä ei näkyisi. Onko se sitten niin tarpeellistakaan? (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 37*)

Myös joitakin aineita, esimerkiksi matematiikkaa, liikuntaa tai tekstiilityötä, saatettiin opettaa selkeästi omina aineinaan, muuten koulupäivää eheyttävästä teemasta erillään. Eräs opiskelijoista kertoi myös harjoittelupäiväkirjassaan, miten hän soveltaa kokonaisopetuksessa lähinnä kyseinen kolmen viikon harjoittelujakson ajan, sen sijaan ennen ja jälkeen harjoittelun hän kertoi pyrkivänsä harjoittamaan perinteisempää oppiainekeskeistä opetustapaa. Eräänä perusteena tälle oli opetettavana ollut luokka-aste, kuudes luokka.

Työtapojen osalta voidaan todeta, että opetuksen eheyttämiseen pyrittäessä ja alkuopetuksen yhteydessä yleensäkin on luonnollista käyttää erilaisia lapsikeskeisiä työtapoja. Opettajakeskeisen opetuksen ohella opetuksessa onkin opiskelijoiden suunnitelmien ja harjoittelupäiväkirjan merkintöjen valossa käytetty runsaasti erilaisia vaihtelevia työtapoja ja menetelmiä, mm. työpistetyöskentelyä, työpajatyöskentelyä ja erilaisia "urakoita". Niin ikään kouluvuoden aikana on tehty mm. pyörä- ja luontoretkiä, vierailtu kylässä tutustumassa erilaisiin ammattiryhmiin, on annettu oppilaille erilaisia kylälaisten haastattelutehtäviä jne. Eräs opiskelijoista oli toteuttanut laajempaa kokonaisopetuksellisenä projektina teollisuuslaitokseen kohdistuneen projektin, joka sisälsi usean vaiheen, mm. vierailun kyseiseen teollisuuslaitokseen, vierailun yhteisen valmistelun sekä myös perusteellisen, eri työskentelytapoihin perustuvan, yhteisen oppimiskemusten käsittelyn. Kaikkineen tämä projekti oli myös suhteellisen pitkäkestoinen, kestäen pari viikkoa.

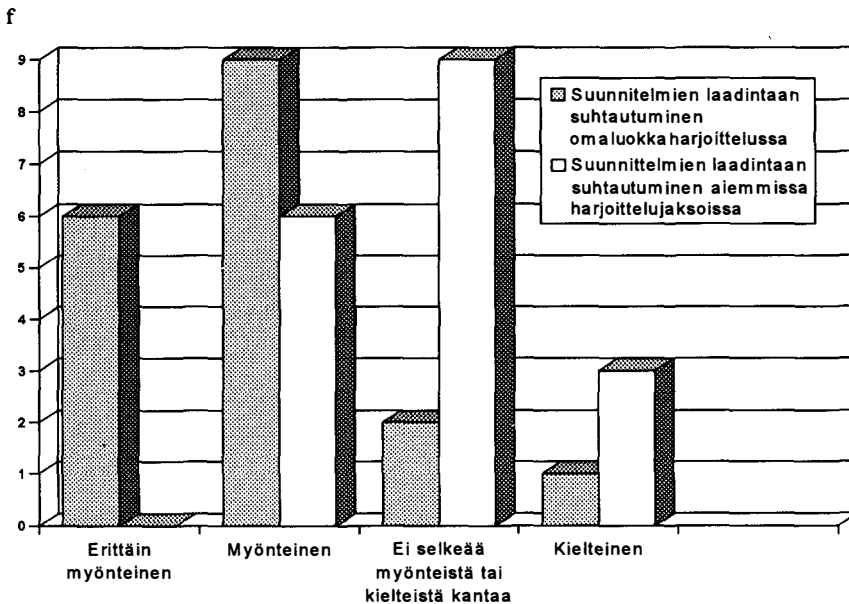
3.2.2. *Omaluokkaharjoittelussa opiskelijat tiedostavat suunnittelun merkityksen*

Kolmen viikon jaksosuunnitelma ... on tehty. ... Itselleni suunnittelutapahtuma on pitkä prosessi - tarvitsen hautomis- ja pohdinta-aikaa, jotta osaset lokahtavat paikoilleen. Suunnitelmia tehdessä lähdän usein liikkeelle aineiston kartoittamisesta. Tässä tapauksessa luin opetussuunnitelmaa, opettajanoppaita ja oppilaan kirjoja ja muistelin, mitä tiedän asiasta entuudestaan, vähitellen pyrin kokoamaan näistä osasista kokonaisuuksia ja loogisesti etenevää opetusta; välillä paremmalla, välillä huonommalla menestyksellä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 30*)

Eniten ongelmia on aiheuttanut oppisisältöjen suunnittelu. Se johtuu osaksi siitä, etten ole ennen ollut suunnitteluvastuussa kolmannen luokan oppisisällöistä: En ole ylipäättäen aikaisemmin kantanut vastuuta mistään luokasta syksystä lähtien. Aluksi tein ympärilyöreitä päiviä, eikä sekään riittänyt. Viikon kuluttua tajusin, ettei näin voi jatkua terveyttä menettämättä. Ops oli liian iso pala nieltäväksi kerralla. Niinpä otin tavoitteeksi suunnitella ensin yhden jakson (nelisen viikkoa) ja vähitellen koko vuodesta alkoi muodostua kokonaisuus. Matkan varrella koulusysteemi avautuu uuteen valoon. Mitä enemmän Ops:n tavoitteita ja sisältöjä plaraan, sitä paremmin tajuan että olen vapaa touhuamaan oppilaiden kanssa juuri sitä, mitä haluamme. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 8*)

Kun itse harjoittelujakso oli alkamassa 21.9.1992, olivat opiskelijat jo hoitamassa opettajansijaisuuksiaan eri kouluissa. Siten he toteuttivat harjoitteluun liittyvää suunnitteluaan käytännössä oman työnsä ohessa.

Suunnittelussaan opiskelijoiden oli mahdollista harjoittaa yhteistyötä niin tutoreiden kuin ohjaavien lehtoreidenkin kanssa. Opiskelijoiden toivottiin tekevän yhteistyötä tutoreidensa kanssa mm. lukukausi- ja jaksosuunnitelmien laadinnassa. Ohjaavien lehtoreiden kanssa opiskelijoilla oli mahdollisuus yksittäisohjaukseen harjoittelun suunnittelusta ja toteutuksesta joko puhelimitse tai henkilökohtaisten tapaamisten avulla Chydenius-Instituutissa. Omaluokkaharjoitteluun liittyi muiden harjoitteluiden tapaan suunnittelutyötä runsaasti, ja päättöharjoittelunsa *Koskelassa* suorittaviin verrattuna opiskelijat laativat mm. koko lukukautta koskevan suunnitelman.



KUVIO 8. Näyttää siltä että opiskelijat suhtautuvat myönteisemmin heiltä vaadittavaan suunnittelutyöhön silloin, kun se koskee opetusta omien oppilaiden kanssa

Varsinaiseen suunnitteluun ja suunnitelmien laadintaan omaluokkaharjoittelun yhteydessä opiskelijat itse näyttivät suhtautuvan suhteellisen myönteisesti. Kun aiempien harjoittelujaksojen aikana suunnittelutyön luonteeseen oli suhtauduttu toisaalta ymmärtäen, mutta myös kriittisesti ja sen merkitystä ihmetellen, tuntui suunnitelmien merkitys avautuvan oman työn yhteydessä opiskelijoille melko hyvin. (Ks. kuvio 8.)

Voi ei, taas suunnitelmia

Suhtautuminen suunnitteluun ei ollut kuitenkaan yhtä varauksetonta kuin yleensä harjoitteluun. Opiskelijoiden kritiikki kohdistui omaluokkaharjoittelun alkuvaiheissa kirjallisten tehtävien ja suunnittelutyön määrään. Tämä tuli esille useissa epävirallisissa keskusteluissa, joita kävin opiskelijoiden kanssa. Eli kuten eräs opiskelijoista ilmaisi, suunnittelujakso oli harjoittelujaksossa pitkä, ja sen myötä myös suunnittelua ja paperityötä harjoitteluun liittyi esimerkiksi keväällä toteutettuun päättöharjoitteluun verrattuna enemmän. Ennen harjoittelun alkua opiskelijoiden tuli laatia annettujen tehtävien mukaisesti lukukausi- ja jaksosuunnitelmat sekä edelleen päiväsuunnitelma niistä päivistä, joina lehtori tuli seuraamaan opetusta. Lisäksi kirjallisena tehtävänä oli harjoittelupäiväkirja, jossa tuli analysoida harjoitteluun liittyviä asioita sekä työympäristön kuvaus koulusta ja sen toimintaympäristöstä. Voidaan siis todeta, että opiskelijoilla oli runsaasti harjoitteluun liittyviä kirjallisia suunnittelu- ja arviointitehtäviä.

Ohjeet harjoittelua varten tulivat vihdoinkin - ensi reaktio oli; olisi tainnut olla helpompaa mennä *Koskelaan*... Lukukausisuunnitelma - mahdoton juttu! Siinähan on kauhea työmäärä, kuka tässä nyt kerkiää sellaiseen paneutumaan?? Hyvä kun selvittää sen kolmen viikon jaksosuunnitelman. Perhekin joutuu vielä jonkin aikaa olemaan varpaillaan, kun äiti tekee suunnitelmia iltakaudet, eikä aina jaksa "hymyillä ja kuunnella" muiden asioita! Mutta eihän tämä opiskelu ylipäätään olisi onnistunut, jos kotiväki ei olisi kannustanut koko ajan.

Eipä muuta kuin yhteys *tutoriin*, hänellekin taisin murista moisista suunnitelmista. Sain ohjeita ja materiaalia suunnitelmien laatimiseksi ja eipä muuta kuin työhön käsiksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Harjoittelun edetessä suunnittelun merkitys avautuu

Kun harjoittelun alussa kritisoitiin suunnittelutehtävien runsautta ja epäiltiin vaatimusten järkevyyttä, harjoittelun edetessä opiskelijoiden kritiikki kuitenkin laimeni. Harjoittelun aikana opiskelijat näyttivät entistä paremmin ymmärtäneen suunnittelun mielekkyyden oman työnsä kannalta. Laaditut suunnitelmat liittyivät opiskelijoiden mielestä selkeästi oman työn kehittämiseen, mikä auttoi ymmärtämään suunnittelun merkityksen. Hyvän suunnittelun huomattiin helpottavan varsinaista opetustyötä ja tuovan työskente-

lyyn lisää jänteveyttä, syvyyttä ja joustavuutta. Samoin opetuksen päätavoitteiden katsottiin selkeytyvän.

Ensimmäinen ajatus saatuani kirjeen päättöharjoittelua koskien oli "Voi ei, taas suunnitelmia!" Onneksi tuo ajatus oli vain hetkellinen ja suunnitelmien tekeminen on totisesti palvellut tekijäänsä. Lukukauden suunnitelma on auttanut kokonaisuuksien hahmottamisessa ja aina tietää, mitä kohti ollaan menossa. Kolmen viikon jaksosuunnitelman tekeminen oli helppoa lukukausisuunnitelman pohjalta, vaikka alkuun pääseminen olikin hieman vaikeaa, kun mietti, mitä ottaa ja mitä jättää pois. Mahdollisuuksia kun on niin monia ja keinoja vaikka millä mitalla, mikä niistä sitten palvelee oppimista ja tavoitteiden saavuttamista, onkin kiperä kysymys. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 3*)

Ensimmäisen kirjeen saatuani koulutuksen ohjaavalta lehtorilta mietin: "Voi ei, teinkö sittenkin väärän ratkaisun ryhtyessäni omaluokkapäättöharjoittelijaksi?" Kirjeessä nimittäin kehoitettiin tekemään ja palauttamaan syyslukukauden kokonaisuunnitelma teemoittain ohjaavalle lehtorille tiettyyn päämäärään mennessä. Harkitsin asiaa, ja totesin, että tämänhän on ihan hyvä idea, koska minun on tehtävä se kuitenkin ja enhän minä tee sitä ohjaavaa lehtoria varten vaan itseäni ja oppilaitani varten. Niin kokonaisuunnitelman kuin 3 viikon jaksosuunnitelman tekeminen tuntui turvalliselta, koska tiesi ongelmien ilmaannuttua saavansa ohjausta ja suunnitelmistaan sai palautetta ohjaavalta lehtorilta. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Jakson aikana huomasi suunnittelun merkityksen. Sanonta "hyvin suunniteltu on puoliksi tehty", pitää paikkansa. Kun etukäteen ajattelin suunnittelemaani äidinkielen jaksoa, johon kuului prosessikirjoitus ja ohuen kirjan lukeminen, tuntui, että kolme viikkoa on niin pitkä aika, että saako oppilaiden mielenkiinnon pysymään näissä kahdessa asiassa koko jakson. Kun tunnille oli selvä etukäteissuunnitelma, jakso toteutui hyvin ja oppilaat saivat loppujen lopuksi pitää kiirettä, jotta prosessikirjoitukset saatiin puhtaaksi kirjoitetuksi tekstinkäsittelyllä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 25*)

3.2.3. Pitkän aikavälin suunnitelmat antavat ryhtiä päivittäisen opetustyön suunnitteluun ja toteutukseen

Opiskelijoilta edellytettiin harjoittelussa laajempien jakso- ja lukuvuosisuunnitelmien laadintaa. Tämä suunnittelutyö todettiin yleisesti melko raskaaksi harjoittelussa, toisaalta suunnittelun katsottiin myös palvelevan päivittäistä työskentelyä. Reilusti tois- takymmientä opiskelijaa toi päiväkirjamuistiinpanoissaan esille, miten jakso- tai lukuvuosisuunnitelmat ovat antamassa pohjaa päivittäiseen suunnitteluun tai antamassa ryhtiä jokapäiväiseen koulutyöhön. Suunnittelu oli toisin sanoen tulkittu työlääksi, mutta antoisaksi.

Jakson suunnitteleminen on aina tukalaa, mutta myös mielenkiintoista. Toteutus on sitten jo eri asia. Tämän jakson toteuttaminen tuntui aluksi vaikealta, kuten alussa mainitsin, mutta jakson edetessä huomasin, että mitä enemmän olin suunnitellut, sitä paremmin voin toteuttaa jakson, vaikka olisi tullut millaisia muutoksia

suunnitelmiin. Ehkä suunnitelmien kirjallinen toteutus jo aiheuttaa sen, että asiaan perehtyy tarkemmin ja miettii kaikkia mahdollisia toteutustapoja, jolloin opetuksen edistyessä on "taskussa" muitakin keinoja kuin vain yksi ainoa, jos opetus ei sujuukaan niin kuin oli suunniteltu. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 46*)

Harjoittelu omassa luokassa edellytti suunnitelman laatimista koko lukukaudelle. Tämän pitkän aikavälin suunnitelman pohjalta oli mielestäni melko helppo tehdä varsinainen jaksosuunnitelma. Edellyttäen tietenkin, että oli jo aiemmin paneutunut kunnolla suunnitelman tekoon. Itse olin laatinut melko tarkan lukukausisuunnitelman, minun on helppo siten toimia ja suunnitella tarkemmin sellaisen pohjalta. Toki tuo suunnitelma on muuttunut moneen kertaan, asioita on siirretty ja jätetty pois, korvattu toisilla. Pitkän ajan suunnitelma antaa kuitenkin ryhtiä ja suuntaa opetukselle ja sitä on lähempänä oikeaa ajankohtaa helpompi suunnitella eteenpäin ja tarkemmaksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26*)

...Valmistuihan se "lakana" lopulta ja mikä parasta sen pohjalta on ollut mukava laatia jaksosuunnitelmaa. On todella tarpeellista laatia kokonaissuunnitelma, josta näkee koko lukukauden aiheet ja niiden etenemisen. Siltä pohjalta on sitten helppo laatia viikko tai jaksosuunnitelmia. Jaksosuunnitelmien laatiminen on ollut jopa hauskaa, mutta ennenkaikkea mielekästä, oman työn eteenpäin viemistä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Suunnittelutyön merkityksen tiedostamista kuvastaa hyvin mm. se, miten eräät opiskelijoista totesivat aikovansa jatkossakin noudattaa kyseisenkaltaista suunnittelukäytäntöä. Näin siitä huolimatta, että harjoittelun alkuvaiheissa suunnitteluun oli saatettu suhtautua varauksellisesti.

Tämä tämmöinen omaluokkapäättöharjoittelu on todella upea ja mielekäs juttu! Ensinnäkin tuosta koko syksyn suunnitelmasta on ollut valtavasti hyötyä. Minulla on jo keväälle samanlainen tekeillä. On ollut helppoa lähteä miettimään opetusta kun on suunnitelmat valmiina. Koen todella, että työlläni on tavoitteita ja tiedän missä mennään. Siispä minä tulen kyllä moista tapaa harrastamaan jatkossakin. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Koko syyslukukaudeksi suunnitelman teko aluksi kauhistutti, mutta kun se oli tehtävä niin tehtiin. Ja tehdäänpä vielä kevatlukukaudeksikin ilman mitään "pakkoa". Kun suunnitelma on paperilla, on helpompi hahmottaa viikon käsiteltävät asiat ja ainakin puolet työstä on jo tehty. Suunnitelmaa tehdessä oli myös mietittävä erilaisia työmuotoja ja oppimisen mielekkyyttä lapsen kannalta. (*Harjoittelupäiväkirja, Opiskelija 36*)

3.2.4. Kritiikkiäkin esiintyi

Toisaalta opiskelijat esittivät myös kriittisiä näkemyksiä suunnittelutyön merkityksestä. Näissä kommentteissa painottui jo edellä esitetty lukukausi- ja jaksosuunnitelmien laadinnan työläys. Tämänkaltaista suunnittelua pidettiin osin myös vaikeana tehtävänä. Eräät opiskelijoista eivät pitäneet myöskään mielekkäänä liian pitkän tähtäimen suunnittelua ainakaan vielä tässä vaiheessa. On todettava, että mainitunkaltaisen kritii-

kin esittäjistä useimmat kuitenkin esittivät myös myönteisiä kommentteja omaluokkaharjoittelun suunnittelukäytännöistä. Vain yhden opiskelijan näkemykset suunnittelutyön mielekkyydestä oli tulkittavissa lähinnä kriittisiksi.

Tuntien jälkeen käydyssä palautekeskustelussa lehtori kysyi opiskelijalta, miten hän oli omaluokkaharjoittelunsa kokenut. Opiskelija suhtautui yleisesti ottaen myönteisesti tämänkaltaiseen harjoitteluun. Tosin opetusta koskevien suunnitelmien laadinnassa oli ollut työlästä, kovin työ oli ollut lukukausisuunnitelman laadinnassa. Eli lukukausisuunnitelmasta hän pitäisi "kovinta murinaa", kuten opiskelija asiaa luonnehti. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992, lehtorin ja opiskelijan palautekeskustelu tuntien jälkeen*)

Minä koin kuitenkin melko vaikeaksi itse jaksosuunnitelman laatimisen. Jakson keskeiset tavoitteet ja sisällöt oli helposti vedettävissä lukukausisuunnitelmasta, mutta työtapojen miettiminen neljäkin viikkoa ennen tuntien toteutusta oli vaikeaa. Mietin ja kypsyttelen asioita pitkään mielessäni ja siten tuntien tullessa käsille suunnitelma toteutettavaksi on melko selkeänä mielessä. Koen vaikeaksi miettiä työtapoja liian paljon etukäteen. Olen huomannut toimivani noin viikon periodilla - edellisenä viikonloppuna mietin seuraavan viikon tapahtumia ja työtapoja. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26*)

Päättöharjoittelulle (II) on asetettu useita tavoitteita, jotka kaiken kaikkiaan ovat järkeviä. Liian tarkan lukukausisuunnitelman laatiminen on järjetöntä, varsinkin kun ei vielä tunne oppilaita. Kolmen viikon jaksosuunnitelman tekeminen oli mielestäni hankalaa, koska ainakin aluksi koin sen kahlitsevan itseäni liikaa. (Tuota ei voi tehdä, koska se ei ole suunnitelmassa.) Minulla ei ole aikomusta laatia tarkkoja ja liian pitkälle aikavälille tehtyjä suunnitelmia. Ensi kesänä aion kuitenkin selvittää ja tutkia oppiaineittain peruskoulun opetuksen tavoitteita (POPSista) ja suunnitella opetusta tavoitteiden pohjalta. Tänä vuonna minulla ei ollut aikaa siihen riittävästi. ...(*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 5*)

Etenkin lukukausisuunnitelman laadinnan opiskelijat kokivat usein vaikeaksi. Eräs ohjaavista lehtoreista arvioikin, että koko lukukautta koskeva suunnittelu oli eräillä opiskelijoille vielä liian abstrakti ja vaativa tehtävä (lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993).

3.2.5. Ensimmäinen suunnitelma melkein opettajana - suunnittelun kytkeytyminen käytännön työhön

Kyseistä vuosikurssia koskevan tapaustutkimukseni yhteydessä näyttäisi erääksi keskeiseksi tulokseksi nousevan se, miten mm. erilaiset harjoitteluun liittyvät normistot ja olosuhteet, ja opiskelijoiden niistä tekemät tulkinnat muuntavat harjoittelun luonnetta. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että harjoittelusta voi tulla eräänlainen näytäntö tai peli, mitä Goffmanin (1986) käsittein ilmaistuna voi luonnehtia eräänlaiseksi harhautukseksi. (Eli "harhauttajana" on tällöin opiskelija ja "harhautettavana" tuntia seuraavat arvioijat

ja ohjaajat.) Kyse on samankaltaisesta ilmiöstä, mitä myös Ziehe (1991, 190-193) on tarkastellut didaktisen illuusion käsitteen alla. Ziehen tulkinnan mukaan koulutyöskentelyn osanottajat eivät ryhmyt pelkästään oppisisältöjen ympärille, vaan oikeastaan sisältö muodostaa taustan, jota vasten on käynnissä aivan muita prosesseja kuin pelkästään sisällöllinen tai didaktinen prosessi. Hänen mukaansa sekä opettaja että oppilaat ovat koulussa luomassa jonkinlaista lavastusta, jonka myötä vastapuolelle tarjotaan sitä, mitä toisen tulkitaan haluavan.

Myös tapaustutkimukseni yhteydessä tekemieni havaintojen yhteydessä opiskelijat näyttävät toisinaan tulkinneen harjoittelukontekstia siten, että eri asioita on harjoittelussa syytä hoitaa tiettyjen normien ja odotusten mukaisesti, jotta harjoittelusta selviytyisi ilman suurempia ongelmia. Esimerkiksi tuntisuunnitelmien laatimisen ei tällöin välttämättä koeta palvelevan oman opetustyön toteuttamista, vaan se saatetaan kokea enemmänkin muodon vuoksi tehtäväksi kaavakkeeksi, jossa ilmaistaan esimerkiksi tietyt opetusta koskevat tavoitelauseet ohjaajan tyydyttämiseksi, ei niinkään oman opetustyön suuntaviitaksi.

Omaluokkaharjoittelun osalta opiskelijoilta kantautuvat viestit olivat sen sijaan toisen suuntaisia. Suunnitelmien merkitys tuntui konkretisoituvan, sillä suunnitelmien koettiin palvelevan juuri omaa käytännön koulutyötä. Suunnitelmat tuntuivat muihin harjoittelujaksoihin nähden olevan "tulkintavapaita". Harjoittelijat toivat usein kommentissaan esiin sen, että nyt suunnittelua voitiin tehdä oman käytännön koulutyön hyväksi. Omaluokkaharjoittelussa suunnittelutyö nähtiin siten samalla muita harjoittelumuotoja konkreettisemmaksi ja persoonallisen työskentelyn mahdollistavaksi. Useat opiskelijat vertasivat harjoitteluaan ja siihen liittyvää suunnittelua myös muihin harjoittelumuotoihin omaluokkaharjoittelun etuja esitellessään.

Omassa luokassa suoritettava päättöharjoittelu on hyvä vaihtoehto silloin, kun on saanut opettajan paikan. Tällöin kaikki se suunnittelu ja siihen liittyvä prosessointi koituu todellakin omaksi hyödyksi ja opiksi sekä tulee näkemään todellisuudessa sen kokonaisuuden, mihin suunnittelulla on pyrittävä. Ehkäpä tätä kautta vahvistuu etukäteissuunnittelun tarpeellisuus tulevaa työtä ajatellen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 17*)

... Mielestäni olisi ollut helpompaa irrottautua omasta työympäristöstä ja lähteä tekemään vaadittu harjoittelujakso *Koskelaan*, jolloin olisin pystynyt keskittymään pelkästään pidettyjen tuntien suunnittelemiseen tarvitsematta huolehtia muista asioista. Aloittaessani kuitenkin jaksosuunnitelmien teon tuntui siltä, että tämä on sitä samaa, mitä teen joka tapauksessa laatimatta välttämättä hienoja papereita. Suunnitelmien edistyessä mieleen "hiipi" kuitenkin tietoisuus, että tämän tai tuon asian voisi tehdä näinkin tai peräti täysin kääntämällä asia toisinpäin eli omat aivot joutuivat kyllä suunnitelmia tehdessä koville. Pohtimista, pohtimista ja vielä keran pohtimista lisää. Kaiken taustalla on ainakin minulla huoli siitä, oppivatko 1. ja

2.luokkien oppilaat kirjoittamaan, lukemaan ja laskemaan niin, että varmasti pärjäävät ylemmillä luokilla. Pystynkö antamaan heille niin paljon virikkeitä, että he pystyvät käyttämään omia edellytyksiään mahdollisimman hyvin hyödykseen?o
(*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 46*)

Harjoittelujakson suunnittelulle oli vahvat motiivit. Suunnittelu ei tuntunut irralliselta näytökseltä vaan liittyi ja liittyi siihen kokonaisuuteen, josta syksyllä on aloitettu ja johon keväällä päätetään...

Nyt, kun piti tehdä ensimmäinen suunnitelma melkein opettajana, se ei ollut ensin kovinkaan helppoa, mutta haastavaa se oli. Vasta, kun paperille sai syntymään alun, sitä oli paljon helpompi hahmottaa ja korjailla. Persoonani kuuluu suunnitelmallisuus ja tavoitteet, eikä suunnitelmien laatiminen siksi ole minulle vaikeaa, kunhan saan alun.

... Suunnitelma antoi selkeät kehykset, niin kuin jonkinlaisen eteisen, jonka kautta edetään eri suuntiin tilanteiden mukaan. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 43*)

Tässä vaiheessa kävi mielessä toinen harjoittelupaikka vaihtoehto: *Koskela*. *Koskelassa* päättöharjoittelua suorittaessani en olisi päässyt tekemään syyslukukauden kokonaissuunnitelmaa, koska senhän on tehnyt jo luokanopettaja. Olisin vain ujuttanut luokanopettajan suunnitelmiin oman viikkosuunnitelmani luokanopettajan tekemien tavoitteiden mukaisesti. Näin olisin tempaissut valmiiksi mietityt tavoitteet ja tehnyt niiden perusteella oman viikkosuunnitelmani. Kokonaisuuksien ja eri oppiaineiden etenemisen aikataulujen ja tavoitteiden suunnittelusta olisin jäänyt vaille suorittaessani *Koskelassa* päättöharjoitteluni. Omaluokkapäättöharjoittelun plussaksi nostan sen, että siinä joutuu pakostakin suunnittelemaan työtään, tutkimaan eri oppiaineiden tavoitteiden asettelua, miettimään etenemisaikatauluja ja eri oppiaineiden integrointia sekä erilaisia opetusmenetelmiä että opetusmateriaaleja. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Itse olen ollut erittäin innostunut tästä harjoittelusta ja olen iltakaudet suunnitellut opetusta. Samalla kun pääsin suunnitelmanteossa vauhtiin, niin suunnittelin jaksot jo pitkälle keväeseen. Uskon, että tämänkaltaisen harjoittelun myötä suunnittelutaito paranee, sillä voisin hyvin kuvitella itseni *Koskelassa* II päättöharjoittelussa hyvien ja yksityiskohtaisten suunnitelmien kanssa, mutta olisin luultavasti heti sen päätyttyä unohtanut suunnitelmat tai muistanut ne irrallisina tehtävinä, joita piti tehdä. Nyt koulutuksen tässä vaiheessa ovat jaksosuunnitelmat ja tavoitteet tulleet luonnolliseksi osaksi opettajan työtäni. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Vapautta ja vastuuta

Käytännönläheisyyden lisäksi opiskelijat tuntuivat yleisesti nauttivan siitä itsenäisyydestä ja vapaudesta, joka tämänkaltaiseen harjoittelun suunnitteluun liittyi. Toisaalta itsenäisyyden myötä suunnittelussa koettiin myös tiettyä vakavuutta; oman linjauksen etsiminen opetustyön suunnittelussa on vastuullista työtä.

Kaiken kaikkiaan arvioidessani tätä harjoittelujaksoa voin todeta, että se on ollut mielekästä ja hyödyllistä ajatelllessani omaa kehittymistäni, työtäni ja oppilaitani. Tämän harjoittelun myötä sain kokea sen merkityksen mikä laajemmalla ja pitkän-tähtäyksen suunnittelulla on. Muissa harjoiteluissa olen ollut kaikista jaksosuunni-

telmista ja kokonaisuuksista huolimatta tavallaan "vieraileva tähti". Nyt on vastuu ollut ja on minulla itselläni - tämä on minun luokkani, työni ja tehtäväkenttäni. Minä toimin tässä luokassa näiden oppilaiden kanssa koko kouluvuoden enkä vain harjoittelujaksoa. VASTUU siitä mitä luokassani tapahtuu, miten siellä toimitaan, mihin siellä pyritään jne. on minulla. Tosin en toimi yksin - oppilaat ja heidän kotiväkinsä, opettajatoverit, ja monet muut tekijät vaikuttavat...
(*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

...koska en ole toisen luokassa, en ole myöskään velvollinen selittelemään suunnitelmiani ja tekemään kompromisseja, ja voin toimia itsenäisesti, kuten opiskelujan päätyttyäkin joudun toimimaan (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Aluksi jakson suunnittelu tuntui työläältä. Ajatuksia, tunteita ja tekemisiä oli toisaalta vaikea muokata toisen luokkaksi. Vaikka jakso oli omassa mielessä hahmottanut, sen 'virallistaminen' paperille painosti. Ehkä omaan luokkaan tehtävä 'oikean työn' suunnittelu oli jotenkin vakavampaa kuin vieraan harjoitteluluokan lomakkeiden täyttö. Nyt oli kyse oikeasta koulunpidosta, eikä vain leikittyä opettajaa. Samalla suunnitelmista muodostui ehkä konkreettisempia ja antoisampia. Niillä piti olla ajallista ulottuvuutta: ne rakentuivat jo aiemmin toteuttamansa (*toteutetun*) varaan ja niiden oli palveltava jatkoakin. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

Ei vain omaksi vaan myös luokan ja lasten hyväksi

Siten opiskelijoiden näkemyksissä korostui harjoittelun suunnitteluun kytkeytyvä vapaus ja itsenäisyys. Toisaalta eräät opiskelijoista katsoivat, että vapautensa perusteella he voivat pitää suunnittelutyönsä lähtökohtana nimenomaan omaa luokkaansa ja omia oppilaitaan. Eräs opiskelijoista myös mainitsi, miten omaluokkaharjoittelussa tämänkaltaisen oppilaiden huomioonottaminen suunnittelun lähtökohtana on helpompaa kuin muissa harjoittelumuodoissa. Siten suunnittelun nähtiin palvelevan "omia lapsia". Tästä näkökulmasta tarkasteltuna harjoittelun ei katsottu "itsekeskeisesti" suoventamalla vapauksia harjoittelijoille vaan myös oppilaiden katsottiin hyötyvän harjoittelusta.

Tunsi omat oppilaani eli nyt voidaan olettaa, että kaikki se suunnittelu ja pohdintatyö, jota olen tehnyt tulee 100%:sti minun omaksi hyödykseni ja ennen kaikkea luokan hyödyksi. Toki on myönnettävä, että aina kaikki suunnittelu ja pohdinta koulutuksesta tulee viimekädessä omaksi hyödyksi, mutta nyt se on sitä ilman välikäsiä eli en pohdi sitä, että miten tämä tai tuo asia onnistuisi omassa luokassani, sillä nyt näin sen heti. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Edessä on tuntisuunnitelmien tekeminen. Nyt kun kohderyhmäni eli oppilaat ovat tuttuja, tavoitteet lähtevät oppilaan oppimisesta ja kasvusta. Viime keväänä suunnitellessani tunteja oudolle lapsiryhmälle *Koskelassa* tavoitteet lähtivät oppilaista ja lapsesta vain yleisesti. Tämä tosiaan tuntuu mielekkäämmältä. ...
(*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Myös opiskelijoita ohjaavat lehtorit laittoivat merkille, että opiskelijat olivat tyytyväisiä suunnittelutyön konkreettisuuteen. Lehtoreiden mielestä oman työn tavoitteellisuus näytettiin yleensä ymmärtävän opetuksen perustana.

Hienoa huomata, miten innostuneita oman työnsä suunnittelijoita, kehittäjiä ja arvioijia opiskelijat olivat. ...Suunnittelutyön tärkeys konkretisoituu, ei jää irralliseksi. (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Opetuksen SUUNNITTELU koetaan tärkeämmäksi, koska siihen voi itse enemmän vaikuttaa ja siitä on todellista hyötyä käytännössä. (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Voidaankin todeta, että sinänsä harjaantumista suunnitelmallisuuteen voi pitää keskeisenä pohdittaessa myös uudistuvaa opetussuunnitelmakäytäntöä. Kunta- ja koulukoh-
taisia vapauksia suodaan nykyisin aiempaa enemmän, jolloin myös vaateet opettajien suunnittelutaitoja, muitakin kuin tuntikohtaista suunnittelua koskien, tulevat suuremmiksi. Tässä suhteessa olisikin keskeistä, että koulutus voisi tarjota toisaalta valmiuksia pitkäkestoiseen suunnitteluun, mutta myös myönteisen mielikuvan tällaisen suunnittelun tarpeellisuudesta.

3.3. Miten syntyy luokan yhteinen toimintakulttuuri ja oppimisen konteksti?

Harjoittelua ja opiskelijoiden varsinaista opetustyötä koskevan tematisointini aloitan esittämällä kaksi kuvausta luokkatilanteista, joissa tulee nähdäkseni esille omaluokkaharjoitteluun liittyvä keskeinen ominaispiirre: omaluokkaharjoittelussa harjoittelija rakentaa luokkaan omaa toimintakulttuuria yhdessä oppilaidensa kanssa. Seuraavassa esitettävät kuvaukset perustuvat niihin havaintoihin, joita tein käydessäni seuraamassa opetusta eri kouluilla yhdessä ohjaavien lehtoreiden kanssa.

3.3.1. Oma tupa, oma lupa eli kaksi esimerkkitapausta luokan toimintakulttuurin määrittämisestä

Omaluokkaharjoittelu poikkeaa muista Chydenius-Instituutin harjoittelujaksoista mm. siinä, että omaluokkaharjoittelussa opiskelija opettaa oppilaita, joita hän on opettanut jo ennen harjoitteluperiodia ja joita hän tulee opettamaan myös harjoittelujakson jälkeen. Voidaankin todeta, että myös harjoittelun aikana opiskelija toimii olosuhteissa, joita hän on ollut itse määrittämässä yhdessä luokan oppilaiden kanssa jo ennen varsinaista opetusharjoittelujaksoa. Luokka ja opettaja totuttautuvat siten tietynlaisiin työskentelyta-

poihin ja käyttäytymisnormistoihin, joiden puitteissa päivittäistä koulutyötä harjoitetaan.

Seuraavissa esimerkeissä tämänkaltaiset linjaukset tulevat esille erityisesti työrauhakysymysten suhteen. Todettakoon, että seuraavissa kuvauksissa näkökulmiksi olen ottanut juuri opetukseen liittyvät työrauhakysymykset, jotka tulkintani mukaan tulivat oppitunneilla keskeisesti esiin. Vastaavasti voidaan todeta, että en ole pyrkinyt sisällyttämään kuvaukseen kovin runsaasti näkökulmia muista luokan tapahtumista tai esimerkiksi opetuksen sisällöistä.⁶

Tapaus 1; Harakka huttua keittää

Olemme omaluokkaharjoittelua seuraamassa, tällä kertaa kyseessä on toinen luokka ja paikalla on 21 oppilasta ja opettaja (tai opiskelija, miten asian nyt haluaa nähdäkin). Ulkopuolisina vierailijoina ovat ohjaava lehtori ja tutkija, jotka *Orvokki*-opettaja esittelee oppilailleen päivän aluksi⁷. Päivän ohjelmassa on tiedossa aluksi matematiikkaa, minkä jälkeen palataan viikon teemana olleeseen aihepiiriin, "minä ja terveyteni", mihin liittyen tänään käsitellään kotitapaturmia ja leikkitapaturmia. Päivän päätteeksi on äidinkielen lukutunti puolelle oppilaista.

Orvokki aloittaa matematiikan tunnin yhteislaululla, joka toimii ilmeisesti pienenä alkumotivointina;

"Harakka huttua keittää,
hännällensä hämmentää,
käyttää sulkakämmettä ja
suolat joukkoon heittää.

Hyppää kivelle,
hyppää kannolle.
Lentää suuriin puihin.
Puts pesään kakkäräkää,
puurot toisten suihin."

Tämän jälkeen alkaa varsinainen matematiikan opetus eli esimerkkien avulla kerrataan vähennys- ja yhteenlaskua. Oppilaat tuntuvat osaavan läksynsä hyvin ja nopeasti päästäänkin siirtymään opetettavaan uuteen asiaan, eli muistinumeron käyttöön yhteenlaskun yhteydessä.

⁶ Kuvauksen laadinta on siis työrauhakeskeinen. Alkuperäiseen tutkimuspäiväkirjaan on merkitty runsaasti erilaisia oppituntien tapahtumia. Opetuksessa näyttivät erityisen keskeisiltä juuri työrauhakysymykset, joihin myös kuvauksen laadinnassa on siten keskitytty. Toisin sanoen kuvausta laadittaessa on tehty tulkinnallista rajausta sen suhteen, mikä on keskeistä ja merkityksellistä olemassa olevassa aineistossa ja mikä tutkijan tulkinnan mukaan on mielekästä esittää myös lukijalle. Kyse voi samalla osaltaan katsoa olevan laadullisen aineiston analyysiin liittyvästä pelkistämisestä (ks. esim. Alasuutari 1993, 196).

⁷ Opiskelija esitteli meidät vierailijat, lehtorin ja tutkijan, oppilaille tunnin alussa. Tutkijan titteli näytti herättävän lapsien keskuudessa kunnioitavia katseita. Pieniä vilkuiluja takapenkin suuntaan, jossa lehtorin kanssa pidimme sijaa, tuli vielä hyvän aikaa matematiikan tunnin alussa. Vähitellen meihin ei näytetty kiinnittävän enää niin huomiota. Tämä tapaus oli mielestäni sikäli poikkeuksellinen, että lapset selvästi noteerasivat tutkijan läsnäolon luokassa. Yleensä tällaista vilkuilua ei tämän toimintatutkimuksen ja myöhemmin raportoitavan tapaustutkimuksen aikana kovin runsaasti syntynyt. Tämä tapaus oli tosin myös niitä ainoita, joissa minut esiteltiin lasten kuullen tutkijaksi. Tavallisesti tutkijan on ollut helppo sulautua muiden koulutusten ihmisten joukkoon. (Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992)

Kun uusi asia on opetettu ja lapset ovat päässeet kirjan tehtäviin, opettaja keskeyttää lasten työskentelyn jonkin ajan kuluttua ja toteuttaa jälleen edellä mainitun "Harakkalaulun". Tällä kertaa lauluun liitetään mukaan liikkeet, jolloin laulusta tuleekin liikuntaleikki. Laululeikki kerrataan neljään kertaan, mikä saa minut jo hieman ihmettelemään, mistä tässä on oikein kysymys. *Orvokin* intressit selviävät palautekeskustelussa työpäivän jälkeen.

Leikin loputtua luokassa on ilmassa pientä kohinaa ja hälinää. Opettaja toteaa yksinkertaisesti vain, että jatketaan ja muistetaan työrauha. Luokassa tulee heti rauhallista ja oppilaat alkavat tehdä tehtäviään.

Ruokailun jälkeen toteutetaan kahden tunnin kokonaisuus, jossa käsitellään koti- ja leikkitapaturmia. *Orvokki* aloittaa jälleen tunnin "Harakkalaululla". Tämän jälkeen opettaja pyytää oppilaita kertomaan erilaisia esimerkkejä leikkitapaturmista, joita heille itselleen tai heidän ystävilleen on tapahtunut. Luokassa näyttää olevan yksi erittäin vilkas poika. Samalla kun toiset oppilaat kertovat, mitä ikävää leikeissä voi sattua, tämä poika antaa aina omat muiden esimerkkeihin sopivat äänitehosteensa ja vääntelehtii pulpetissaan.

Oppilaiden mukaan leikeissä voi siis kaatua rappusissa. (THUMP-THUMP-THUMP, toteaa luokan oma "tehostemies".) Tai mäenlaskussa voi törmätä puuhun. (THUMP, hihkaisee vilkas poika jälleen ja nauraa päälle.) Tai jos maaleja vie tulen lähelle, niin ne voi räjähtää. (THUMMM...)

Muutenkin luokka vaikuttaa vilkkaalta ja eloisalta, mutta opettaja tuntuu kuitenkin hallitsevan tilanteen hyvin ja mielestäni melko pelkistetyin keinoin. Kun oppitunnin alussa on kova hälinä, opiskelija kysyy eräältä oppilaalta, että "*Sakari*, tuutko kertoon, miksi ei päästä alkuun." Ja *Sakari* toteaa vastaukseksi vain yhden sanan; "hiljaisuudella". "Niin, hiljaisuudelle pitää aina aloittaa." Ja samantien työrauha palaa luokkaan.

Tai vastaavasti ryhmätyön jälkeen, kun joku oppilaista ei haluaisi palata omalle paikalleen, sananvaihto menee seuraavaan tapaan.

- Seuraavaksi teette kirjoitelman siitä ja siitä aiheesta, voitte palata omalle paikallenne.n

- Ei kun mä haluan olla *Irmelin* kanssa.n

- Ei kun menette omalle paikallenne.n

Ja kas vain. Asia on jälleen hoidettu. Ei synny mitään marinaa eikä inttämistä. Ilmeisesti oppilaat tietävät jo, mikä käy tälle opettajalle ja mikä ei.n
(*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

Työrauha ja sen ylläpito näytti tutkijasta keskeiseltä ominaisuudelta tässä tunnissa, siitä huolimatta että luokassa työrauha tuntuikin säilyvän hyvin. Samalla opettajan ja oppilaiden välille näytti muotoutuneen jo tiettyjä yhteistyökäytäntöjä. Tutkijalle valkeni vasta tuntien jälkeen, että luokassa oli ollut lukuvuoden alkaessa vaikeita työrauhaongelmia. Mm. opiskelijan tutor kertoi tuntien jälkeen lehtorille ja tutkijalle heidän keskinäisessä juttutuokiossaan, että opiskelija oli saanut opetettavakseen syksyllä erittäin rauhattoman luokan, ja että siihen nähden opiskelija on onnistunut hyvin saamaan luokan hallintaansa. Opiskelija ja tutor olivat myös keskustelleet työrauhaongelmista keskenään. (Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992.) Myös opiskelija kertoi työpäivänsä päätteeksi pidetyssä ohjauspalaverissa työrauhan saavuttamisen olleen syksyn keskeisiä tavoitteita. Keskustelussa tuli samalla esille, miten opiskelija näki hänen ja oppilaiden välisen yhteistyön kehittyneen syksyn aikana.

Palaverimme aluksi *Orvokki* kertoo, että syksyllä hän oli kuullut muilta opettajilta, että luokalla oli ollut ensimmäisenä vuonna melkoista hulinaa. Oppilaat olivatkin hänen mukaansa olleet alkusyksyllä erittäin rauhattomia, mikä oli myös stressannut opiskelijaa. Opiskelija kertoo, että hänen tavoitteenaan on ollut, että luokassa olisi työrauha jouluun mennessä. *Orvokin* mielestä hänellä on ollut kova työ ja opettaminen luokan rauhoittamisessa, mutta tällä hetkellä tilanne on jo melko hyvä. Opiskelija on pyrkinyt käyttämään esimerkiksi tiettyjä toimintaleikkejä, kuten esimerkiksi Harakkalaulua tänään, lasten ylimääräisen energian purkamisväylänä. Kun opiskelijalta kysyttiin, mitkä hänen mielestään olivat päivän kohokohtia, niin hän totesi, että sadun lukeminen oli päivän kohokohdista toinen. Ennen oli satujen aikana vaikea saada hiljaisuutta, mutta nyt oppilaat hiljentyivät kuuntelemaan. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

Opiskelija palasi työrauhakysymykseen myös omassa harjoittelupäiväkirjassaan.

Luokassamme oli ensimmäisenä vuotena toiminut ns. epäpätevä opettaja ja koulunkäynnin rutinit ja säännöt olivat jokseenkin opettelematta. Tein virheen heti alussa ja otin liian "löysän" otteen luokassamme, koska luulin heidän kakkosluokkalaisten tavoin jo sisäistäneen koulunkäynnin raamit. Jouduinkin aloittamaan tavallaan kaiken alusta muutaman viikon kuluessa ja vasta vähitellen olen aistinut, että oppilaiden ja minun välille on syntynyt sellainen yhteisymmärrys ja yhteistyö, johon olen suhteellisen tyytyväinen. Myös lapset ovat mielestäni hyväksyneet sen, että koulussa tulee olla sääntöjä ja rajoja. Ainakin päänsäryt ja mahakivut hiljaisilla tyttöoppilailta ovat hävinneet. Samoin vanhempien reaktiot kovaan kuriin ovat olleet positiiviset. Kaiken kaikkiaan olen iloinen siitä, että jouduin käymään läpi aikamoisia ahdistuksen ja turhautumisenkin hetkiä työrauhaongelmien kanssa. Opin kyllä tosi paljon tästä kriisistä ja tutorini oli minulle arvaamattomaksi avuksi neuvoessaan ja ohjattessaan minua. Harjoitteleminen vähitellen oppilaiden kanssa mm.iryhmätyöskentelyä ja on kiva huomata, että sekin alkaa päivä päivältä sujua paremmin. (*Ote 'Orvokin' harjoittelupäiväkirjasta*)

Tapaus 2. Shh, sanoi opettaja

Myös toisessa vierailukohteessa tuntui työrauhaan liittyvät kysymykset keskeisiltä. Ulkopuolisen silmin luokassa ilmeni työrauhaongelmia tai ainakin jonkin verran rauhattomuutta.

Olemme seuraamassa *Katia*, jonka päiväsuunnitelma käsittää maantietoa, äidinkieltä ja matematiikkaa. *Katin* opettamalla kolmannella luokalla on oppilaita runsaat kaksikymmentä, joista pari on tänään poissa.

Tullessamme seuraamaan oppitunteja luokan oppilaat ovat hajaantuneet eri puolille koulua tekemään omia tehtäviään. Maantietoa koskeva kokonaisuus on alkanut jo tuntia aikaisemmin, jolloin on käsitelty tärkeimpiä soita ja suotyyppejä, nyt oppilaat tekevät parityönä soiden eläimistöön liittyvää tehtävää. Oppilaiden on ensin perehdyttävä tiettyyn eläimeen ja myöhemmin esiteltävä eläimen tärkeimpiä piirteitä myös muille oppilaille. Kiertelemme siis lehtorin aluksi kanssa seuraamassa työparien työskentelyä. Oppilaiden työskentelyssä ei tunnu olevaan epäselvyyksiä, vaan he perehtyvät ututteran näköisesti eri kirjoihin ja tekevät meistä ulkopuolisista seurailijoista välittämättä omia tehtäviään.

Kun työparit saavat tehtyä selvityksensä loppuun kokoonnumme vähitellen luokkaan, jossa työparit esittelevät omat eläimensä. Luokassa on runsaasti täytettyjä eläimiä, joista nostetaan esille kulloinkin esittelyvuorossa oleva eläin. Tytöt aloittavat esittelemällä kurjen vauhdikkaana vuoroluentana. Yleensäkin työpaperien esittely näyttää tämän ikäisillä tarkoittavan lähinnä sitä, että oppilaat lukevat paperistaan sen, mitä he ovat työskentelensä aikana niihin kirjoittaneet.

Eläimiä esiteltäessä luokka alkaa hälistä ja metelöidä. Yleensä oppilaat hiljenevät aina jonkin verran kun toiset oppilaat tulevat esittelemään omaa työtään, mutta joka tapauksessa luokassa tuntuu olevan jatkuva 'pohjakohina'. Kurjen ja ketun esittelyn jälkeen pari poikaa on heti kiirehtimässä luokan eteen esittelemään karpää.

- Onko teillä niin kiire päästä esittämään?, kysäisee opettaja.t

- On, vastaa toinen pojista.t

- No, menkää sitten.t

Pojat pitävät luokan eteen päästyään omaa pientä showtaan. Karpään esittelystä eit tahdo tulla mitään, vaan tilanne menee poikien naureskeluksi.t

Ennen taukoa on vielä teeren esittely. "Shh...", sanoo opettaja luokan pulistessa, mutta oppilaat eivät tahdo oikein hiljetä.

Tauon jälkeen oppilaat esittelevät toisilleen mäyrän, pöllön, varpushaukan ja riekon. Ensimmäisen esittelyn aikana oppilaat ovat suhteellisen rauhallisia, mutta sen jälkeen alkaa jälleen keskustelu ja ylimääräinen pulina. Opettaja pyrkii rauhoittamaan oppilaitaan; "Shh, ... *Taneli!*", mutta ei siinä onnistu. Luokasta kuuluu jatkuvaa hälinää ja supinaa. Kun edellinen työpari on lopettanut esittelensä, käsiä nousee välittömästi ilmaan, kun kukin haluaisi mennä esittelemään omaa työtään mahdollisimman innokkaasti. Ulkopuolisesta innokkuus näyttää hieman kurilliselta ja villiintyneeltä.

Kun kaikki on esitelty tehtävänsä, opettaja antaa ohjeen, että nyt voi pestä kädet, koska on käsitelty täytettyjä eläimiä. Välittömästi syntyy meteliä ja hässäkkää. Aivan kuin luokka odottaisi tilaisuutta, milloin se voi riehaantua.

Käsienpesun jälkeen siirrytään vähitellen äidinkielen opetukseen ja opettaja kertoo oppilaille kertovansa sadun ketusta ja hanhesta. Eräs oppilaista kuitenkin keskeyttää opettajan ja haluaa kertoa kettuaiheisen vitsin. Saatuaan siihen luvan opettajalta poika kertoo vitsin ketusta. Vitsin jälkeen *Kati* aloittaa sadun, välillä oppilaita rauhoitellen. Oppilaat ovat rauhattomia, joku tokaisee että "tyhmä satu." *Kati* kuitenkin jatkaa sadunkerrontaa ja oppilaat alkavat rauhoittua vähitellen, osan tosin leikkiessä pyyhkeumeilla.

Tunti etenee ja loppupuolella tuntia päädytään tehtävään, jossa oppilaiden tulee täydentää oppikirjan tarinaa synonyymien avulla. Oppilaat keskittyvät tekemään tehtävää ja luokassa vallitsee työhön keskittynyt tunnelma. Nyt luokassa on hiljaista. Kun oppilaille tulee jotain kysyttävää, he kutsuvat opettajan luokseen yksinkertaisesti kätensä nostamalla ja muita oppilailta häiritsemättä. Vaikka opettaja ei perusta opetustaan auktoriteettinsa varaan ja luokassa on nähdäkseni ainakin toisinaan myös rauhatonta, niin toisaalta oppilaat näyttäisivät tekevän tarvittaessa töitä kovastikin!?

Vastaava tilanne on myös työpäivän lopussa, kun matematiikan oppitunnilla opetetaan uutta asiaa, seitsemän kertotaulua. Vanhaa asiaa, kuuden kertotaulua kerattaessa oppilaat ovat rauhattomia (ja toisaalta kuitenkin osanneet hyvin kuuden kertotaulun), samoin oppilaat ovat suhteellisen rauhattomia vielä uuttakin asiaa opetettaessa. Sen sijaan edettäessä seitsemän kertotaulua koskeviin harjoitustehäviin oppilaat paneutuvat ja hiljentyvät tehtäviensä tekemiseen. (*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)

Ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta luokassa näytti ilmenevän tiettyä perusrauhattomuutta. Välillä näytti siltä, että opettajan sijasta oppilaat käyttivät tiettyä valtaa tunnin etenemisen suhteen, esimerkiksi silloin, kun oppilaat omin päin tulivat esittämään oman parityöskentelytehtävänsä tai kun oppilas katkaisi opettajan sadunkerronnan kertoakseen vitsin. Toisaalta näytti siltä, että vaikka oppilaat olivat vilkkaita ja aktiivisia tavalla, joka ei liittynyt suoranaisesti opetukseen tai oppimistehtäviin, he tästä *rauhattomuudestaan huolimatta halusivat selvästikin panostaa* oppitunneilla eteen tulevien *tehtävien tekemiseen*. Tehtävien aikana kukin keskittyi tehtävän ratkaisuun, ei seurusteluun tai hauskanpitoon.

On tietysti vaikea todeta, missä määrin oppilaiden käyttäytymisessä oli kyse oppilaiden näytöksestä ulkopuolisille tarkkailijoille vai oliko kyse normaalista luokan omaksumasta työskentelytavasta. Edellä mainitut tutkijan huomiot käyvät kuitenkin ainakin jossain määrin yksiin sen kanssa, mitä kyseinen opiskelija kertoi tuntien jälkeen käydyssä palautekeskustelussa ja miten hän kuvasi näkemystään koulunpidosta harjoittelu-päiväkirjassaan.

Kun lehtori kysyy opiskelijalta, miten hän on viihtynyt luokassaan, *Kati* toteaa, että luokka on vilkas, mutta toisaalta kun oppilaat jotain tekevät, niin he myös tekevät, eivätkä vain ole tekevinään. Tätä kautta keskustelu siirtyy työrauhaan ja sen ylläpitämiseen, jota asiaa lehtori pyrkii lähestymään melko hienotunteisesti. Opiskelija tuntuu suhtautuvan melko varauksellisesti saamaansa palautteeseen. *Kati* katsoo, että hän ei halua hoitaa opetustaan kovan kurinpidon avulla, vaan että hän haluaa rauhoittaa tilanteet pikkuhiljaa oppilaiden oman tekemisen kautta. (*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)

Omassa luokassani olen tyytyväinen siihen, että lapset tekevät innokkaasti ryhmä- ja paritöitä. Myös töiden esitysvaiheessa olemme harjoitelleet kunnioittamaan toisten töitä ja tulosten esittelyjä. Töiden esittelyssä olen myös pyrkinyt ohjaamaan siihen, että jokainen ryhmäläisistä osallistuu ryhmätyönsä esittelyyn... Mielestäni tehdyt ryhmätyöt ovat onnistuneet hyvin ja harjoittelu on tuottanut tulosta.

... Omaa luokkaani ajatellen haluaisin säilyttää lasten luontaisen terhakkuuden ja myönteisen ilmapiirin luokassani, niin että lasten innostus koulunkäyntiin säilyy. Koska luokkani on hyvin eläväinen, olen pyrkinyt vaihtelemaan työmuotoja ja ohjaamaan lapsia siihen, että jokaisella on työrauha silloin kun sitä vaaditaan. Myös tietyt päivittäiset rutiinit ovat mielestäni tärkeitä tämänikäisille lapsille, jotta koulutyö sujuisi ja olisi 'turvallista'. Opetus ja kasvatushan kulkevat käsi kädessä, joten tuntuu parhaimmalta edetä pienin tavoittein. (*Otteita 'Katin' harjoittelupäiväkirjasta*)

Aineiston valossa näyttää siltä, että myös tämä opettaja pyrki luomaan luokkaan tietynlaista työskentelyilmapiiriä eli työrauhakysymystenkin suhteen kyse oli ainakin jossain määrin myös opettajan tietoisista ratkaisuista. Opettaja tuntui arvostavan lasten luontaista innostusta koulutyöskentelyä kohtaan ja sitä hän ei olisi halunnut tukahduttaa. Ilmeisesti siitä johtuen myös tietty vilkkaus ja aktiivisuus oli sallittua. Vaikka lapset oli-

vatkin vilkkaita, tiukkaan kurinpitoon opettaja ei halunnut ryhtyä, vaan hän pyrki saamaan järjestystä aikaan oppilaiden oman toiminnan ja vaihtelevien työmuotojen avulla. Tuntitilanteissa oppilaat näyttivätkin tutkijan havaintojen mukaan keskittyvän etenkin yksilötehtävien aikana tehtäviensä tekemiseen.

Voidaan todeta, että molemmissa esimerkkitapauksista harjoitteluaan suorittavat opiskelijat olivat luoneet oppilaidensa kanssa tietyn oppimiskulttuurin, oppimisen ilmaston. Toinen oli saanut käsiinsä rauhattoman luokan ja pyrki saamaan sen omaksumaan tietyt pelisäännöt ja yhteistyöskentelyn tavat, toinen opiskelijoista taas salli ilmeisen tietoisesti oppilailleen tietyn vapauden, johon toisaalta kuului myös itsenäiseen työskentelyyn keskittyminen. Opiskelijat olivat toisin sanoen olleet itse luomassa alkusyksyn aikana luokkansa kanssa niitä käytäntöjä ja luokan yhteisiä pelisääntöjä, joiden puitteissa koulutyötä voidaan tehdä.

Kun opiskelijat toimivat sijaisuutta hoitaen opettajana tavallaan omassa luokassaan ja omien lasten kanssa, he kohtaavat siten jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa samalla olosuhteita, joiden myötä he väistämättä joutuvat määrittämään omaa kasvatusideologiaansa. Se, mikä on nähtävissä oppitunneilla, on puitteiltaan pidemmän aikavälin myötä syntynyt kokonaisuus, jotain enemmän kuin vain yksittäinen pidetty koulupäivä.

3.3.2. Toimintanormien määrittäminen ja työrauhakysymykset

Edellä esitettyjä esimerkkejä ei aineiston valossa voi pitää yksittäistapauksena. Myös harjoittelupäiväkirjojen perusteella piiryy esiin, miten opiskelijat määrittävät ja linjaavat niitä olosuhteita, joissa työskentely luokan kanssa tapahtuu. Kaikkiaan 17 päiväkirjasta oli löydettävissä tämänkaltaisia viitteitä. Muun muassa juuri työrauhakysymykset näyttivät olevan eräs luokkatyöskentelyyn liittyvä osa-alue, joka luokassa väistämättä kohdataan ennemmin tai myöhemmin, ja johon kiinnitettiin huomiota myös harjoittelupäiväkirjoissa ja lehtoreiden huomion mukaan myös ohjauskeskusteluissa. Työrauhan osalta kyse on samalla mm. sen määrittämisestä, mikä luokassa on sallittua ja mikä ei.

Nyt tänään pätkähti jälki-istuntoa melkein puolelle luokkaa ja minä joudun elämässäni ensimmäistä kertaa jälki-istunnon valvojaksi. Oppilaat olivat heitelleet välitunnilla lumipalloja, vaikka hyvin tiesivät, että se on kiellettyä. Myös rangaistuksesta, joka on koulun yhteiseksi rangaistukseksi sovittu, on etukäteen kerrottu. Unohtumaan oli päässyt, eikä auta kuin jälki-istunnolla rangaista, koska niin on sovittu.

En näe mielekkäänä jälki-istuntoja, mutta näyttää siltä, että kaikki oppilaat eivät itse ota vastuuta teoistaan. Vain rangaistuksen pelko pitää kaidalla tiellä. Moraalin

kehittyminen tuntuu tapahtuvan ensin ulkoisten ärsykkeiden avulla, kunnes muuttuu ihmisellä sisäiseksi. ... (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Omassa luokassani on pari poikaa, jotka suhtautuvat hyvin negatiivisesti moniin asioihin ja ehdotuksiin. Tällainen kielteinen asenne tahtoo viedä pohjaa muiden oppilaiden ja opettajankin motivaatiosta ja kiinnostuksesta. Olenkin miettinyt, miten tällaiseen kielteisyyteen tulisi suhtautua. Toisaalta opettajan tulisi kyetä vastaanottamaan palautetta oppilailta, sekä positiivista että negatiivista, mutta jos tämä kielteisyys on usein toistuvaa, ei se vie asioita eteenpäin. Oma suhtautumiseni on vaihdellut leikinlaskusta kahden keskisiin vakaviin keskusteluihin. Kumpikaan tapa ei ole vielä tuottanut pysyvää tulosta. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 30*)

Eräs opiskelija kuvaili päiväkirjassaan laajasti, miten hän on kiinnostunut kokonaisopetuksesta ja uskoo toiminnallisuuden ja tekemisen perustalle tapahtuvaan oppimiseen. "Jos opetus on järkevää ja lapsikeskeistä, olosuhteet ja ympäristö innostavaa, lapsi oppii ilman pakotteita ja uhkia", kuvaili opiskelija lähtökohtiaan ja jatkoi toisaalla mm: "... en usko jälki-istuntojen tai muiden vastaavanlaisten rangaistusten voimaan oppimista lisäävänä tai edistävänä tekijänä." Aluksi ryhmätyöskentely ja oppilaiden itsenäinen tietojenhankkiminen tuntui opiskelijan mukaan sujuvan suhteellisen hyvin, vaikka pientä levottomuutta silloin tällöin esiintyikin. Syksyn kuluessa työrauhaongelmat kuitenkin lisääntyivät. Opiskelija pyrki keskustelemaan levottomimpien oppilaiden kanssa, otti yhteyttä vanhempiin ja keskusteli asiasta yhteisesti koko luokan kanssa. Samoin hän neuvotteli ongelmas- ta oman tutorinsa ja erään Chydenius-Instituutin lehtorin kanssa. Mm. näiden keskustelujen myötä opiskelija päätyi omien kamppailujensa jälkeen ottamaan jälki- istunnot työrauhan palauttamisen keinoksi. Oppilas joutuisi kärsimään tällaisen rangaistuksen kolmannen varoituksen jälkeen. Opiskelija kuvasi tätä ristiriitaisten ajatusten pohjalta syntynyttä ratkaisua "opetuksen kriisiksi". Oppilaisiin ratkaisu vaikutti rauhoittavasti, ja opiskelijan mukaan eräät tuntuivat jopa ajattelevan, että "palattiinpa lopulta päiväjärjestykseen". Opiskelija kuitenkin kuvaili päiväkirjassaan edelleenkin olevansa epävarma siitä, oliko jälki-istuntoa koskeva ratkaisu oikea. Työrauha oli palautunut, mutta samalla ratkaisulla oli opiskelijan mukaan myös kielteisiä vaikutuksia yhteiseen ilmapiiriin. Jatkossa täytyisi opiskelijan mukaan pyrkiä etenemään pienin askelin, harjoitellen parityöskentelyn taitoja, oma- toimisuutta ja vastuun ottamista yhteisistä asioista. (*Opiskelijan 33 harjoittelupäiväkirjaan perustuva kuvaus*)

Esimerkit osoittavat myös sen prosessinomaisuuden, jolla luokan yhteistä työskentelylinjaa pyritään etsimään. Opiskelijoiden osalta tämä saattoi merkitä esimerkiksi sitä, että vaikka kurinpitoon tai vaikkapa jälki-istuntoon ei periaatteessa olisi haluttu turvautua, niin "karujen käytäntöjen" kautta mainittuihinkin ratkaisuihin oli toisinaan tukeuduttava. Siten myös ennalta omatut kasvatusihanteet joutuivat samalla koetukselle.

3.3.3. Luokan omat säännöt ja yhteisiin työskentelytapoihin totuttautuminen

Eräät opiskelijoista toivat esille selkeästi, miten luokan kanssa pitää yleisemminkin päästä sopimukseen yhteisistä säännöistä ja menettelytavoista mm. lukukauden alkuvai-

heissa, mutta myös myöhemmin. Tavallaan kyse oli koulutyön perustasta ja rutiineista, joiden pohjalle koulussa tapahtuvaa työskentelyä voidaan rakentaa.

Yleistavoitteena tällä viikolla oli luokan yhteisten sääntöjen ja työskentelytapojen omaksuminen. Huomasin varsin pian, ettei yhteisten sääntöjen luominen onnistuisi välttämättä siten, että jokainen oppilas saisi vaikka taululle kirjoittaa tärkeimpänä pitämänsä asian luokkakäyttäytymisessä. Oppilaat ovat ikänsä ja ryhmän suuruuden vuoksi hyvin eri kehitysvaiheissa. Esimerkiksi uskonnon aiheita käsitellessämme olin pannut merkille, ettei käsite tai toimintatapa, joka suurelle osalle on päivänselvä esimerkiksi toisen tavaroiden ottaminen, ole kaikille kirkastunut. Säännöt luotiin opettajan ehdotuksesta ja niistä keskusteltiin tai muutettiin tarpeen mukaan.

Samoin kasvatuksellisenä tavoitteena minulla oli, että luokan yhteishenkeä ja yhteistyöskentelyä harjoiteltaisiin ryhmätöin ja toisiin tutustumisella. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 14, toinen kouluviikko)*

Tämä kyseinen oppilasjoukko, jonka kanssa toimin kuluvana lukuvuonna tarvitsee aino annoksen yhteistoiminnallisia harjoituksia, jotta kuulemisen ja kuuntelemisen taito voisi kehittyä. Tervettä järkeä ja oikean ja väärän erot tuntuvat olevan olemassa, mutta ryhmässä käyttäytymisessä yksilönä on hurjasti toivomisen varaa. Impulsiivisuus pitää yrittää saada jotenkin kuriin. Olen lähtenyt siitä, että luokassa on voimassa muutamia yksinkertaisia sääntöjä, joiden noudattamista valvon. Sellaisia ovat esim. jonossa meneminen ruokailuun, ylösnouseminen tunnin alussa hiljaisuuden kera. Nämä toiminnot ovat jo automatisoituneet niin pitkälle, ettei niistä ole tarvetta enää huomautella. Työn alla ovat viittaaminen vastausta ennen, yhden henkilön puheenvuorot "kuoron" sijaan ja asiassa pysyminen & sopimuksissa pysyminen. Sopimuksen tekoa vältän tässä vaiheessa sen vuoksi, että tietyt pelisäännöt tulee oppia ennen kuin sopimuksia pienemmistä asioista tehdään. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 39)*

Opiskelijoiden päiväkirjojen perusteella piirtyi myös esiin, miten yleensäkin oppilaiden kanssa tulee tehdä työtä sen eteen, että omaksutaan tietyt yhteiset koulussa olemiseen liittyvät työskentelytavat, ja mm. se, miten oppilaat voivat ryhmänä olla vuorovaikutuksessa toistensa ja opettajan kanssa. Kyse ei siten ollut vain työrauhaa ylläpitävien normien määrittämisestä vaan yleensäkin luokan jokapäiväistä työskentelyä säätelevien linjausten etsimisestä.

Työskentelytapojen suhteen opiskelijat olivat asettaneet tiettyjä tavoitteita ja päämääriä, jotka heidän tulisi esimerkiksi syyslukukauden aikana oppilaidensa kanssa saavuttaa. Nämä tavat muotoutuvat ja täsmentyvät vähitellen lukuvuoden, ja sen myötä tapahtuvan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen kautta. Siten on huomattava, että opiskelijat asettivat tässä suhteessa itselleen ja myös luokalleen ajallisesti hyvinkin pitkälle meneviä tavoitteita, jotka olisi myös saavutettavissa vähitellen, pitkällisen yhteistyön tuloksena.

Tähän väliin sananen luokasta ja sen toiminnasta. Luokka toimii mielestäni hyvin siihen nähden minkä ikäisiä oppilaat ovat. Pysin kannustamaan oppilaitani oma-

toimisuuteen ja omaan ajatteluun. Yritin opettaa heille, etten ole aina jokapaikassa kaikkietävänä vaan toivon heidän ratkaisevan asioita itse. Pikkuhiljaa paranee... enää ei kaikkia asioita tulla kysymään minulta, vaan he kyselevät toinen toisiltaan. Pyrin kannustamaan heitä auttamaan toinen toisiaan. Tosin tuonikäisten auttaminen on monesti sitä, että sanotaan oikeat vastaukset... Kuitenkin tavoitteeni on luoda oppilaisiini sellainen "työntekemisen meininki", että asioita voidaan tehdä keskustellen ja pohtien. Välillä luokassani vallitsee todella "skitso" fiilis, mutta toisinaan hommat menevät mahtavasti. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4)*

Omia oppilaitani ajatellen juuri pari- ja ryhmätyöt, toisten huomioonottaminen ja kunnioittaminen sekä suvaitsevaisuus ovat harjoiteltavia asioita, sillä luokassani on muutama hankala oppilas joiden välille/kanssa tahtoo tulla riitaa turhankin usein. Pari- ja ryhmätyöt opettavat yhteistyöhön ja parityöskentelyssä on se hyvä puoli, että molempien on tartuttava työhön. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21)*

Keskittyminen ja kuuntelutaidot harjoittelu olivat ne seikat, jotka asetin yleistaivoitteiksi tälle lukukaudelle. Syksyn alussa tuntui, että oli melkoisen vaikea keskustella luokassa niin, että jokainen voi esittää asiansa rauhassa. Keskittyminen opittavaan asiaan tuntuu helposti kärsivän, mikäli asiaa ei tuoda mielenkiintoisesti esille, mutta myös jos esillä on ylimääräistä puuhaa! Miten tuo tuntuukin olevan niin yleistä tänä päivänä? Molemmat asiat vaativat yhä harjoitusta, mutta vähitellen on päästy eteenpäin, hitaasti mutta varmasti. ... *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26)*

Ensimmäisen luokan osalta mainitunkaltaista luokan ja koulun kulttuurin totuttautumista voi pitää itsestänselvyytenä, ja etenkin lukukauden alussa tällaiseen totuttautumiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Ensimmäisen luokan oppilaille koulu on vieras ja uusi ympäristö, ja opiskelijat toivatkin esille miten heidän osaltaan koulun työskentelyyn totuttautuminen vaatii erityisesti omaa paneutumistaan, samoin jo toisiinsa tutustuminen vie enemmän aikaa. Samalla voidaan rakentaa myös opettajan ja oppilaiden keskinäistä ja samalla onnistuneemman koulutyöskentelyn mahdollistavaa luottamusta.

Ns. pehmeä lasku oli luokallani ensimmäiset viisi viikkoa, mikä olikin enemmän kuin tarpeen. Siinä ajassa opettelimme tuntemaan toisiamme ja koulussa olemisen perusasioita. ... Ensimmäisen viikon tavoitteeksi asetinkin:

* oppilas tutustuu kouluympäristöön ja opettajaan + oppilaisiini

*iharjaantuu odottamaan puheenvuoroaan ja pyytämään puheenvuoroa viitateni

*ioppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja saa myönteisen koulunkäyntiasenteeni

Näin jälkeensä asiaa tarkastellen em. tavoitteet on saavutettu. Nyt on harjaantumisvaihe menossa ja sosiaalisia taitoja vahvistetaan. Vähin erin voidaan asettaa myös tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 36)*

Ympäristöopin ja uskonnon tunnit koen "yhteisinä" tunteina, jolloin voimme yhdessä pohtia asioita ja tutkia niitä. Samalla tutustumme toisiimme ja pyrimme ymmärtämään toisiamme. Ykkösluokalle nämä tunnit ovat samalla "sopeutumistunteja", joiden aikana opettelemme kuuntelemaan, istumaan omalla tuolillamme, noudattamaan ohjeita eli toisin sanoen harjoittelemme koulussa olemista, mikä on mielestäni yksi ykkösluokan tärkeimpiä aineita. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 46)*

3.3.4. Kun opettaja vaihtuu, tavat muuttuu

Muutammat opiskelijoista toivat myös esille, miten luokassa on vallinnut omat, totunnaiset tavat ja miten uuden opettajan menettelytavat vaativat totuttelua luokalta. Luokassa on totuttu tietyn tyyppiseen käytäntöön vaikkapa kurinpidon tai oppimateriaalien käytön suhteen, samoin koulun arkipäiväiset rutiinit on totuttu tekemään omalla tavalla. Opettajan vaihtuessa oppilaat joutuvat samalla sopeutumaan erilaisiin uusiin pedagogisiin linjauksiin, jossa voi olla samalla omat alkuvaikeutensa.

Siten uuden opettajan on luotava henkilökohtainen suhde luokkaansa, ja pyrittävä etsimään luokan kanssa yhteisiä pelisääntöjä pienin askelin. Oppilaat tottuvat uusiin tapoihin vähitellen, sillä keskinäisten yhteistyötapojen etsimisessä on kyse pitkäaikaisesta prosessista.

Välillä vain tulee huono omatunto, kun lapset kertovat että ennen piti (*tehdä*) näin ja näin... Minä vain en niin kauheasti perusta antaako vihkon kasaan oikein päin tai käyttääkö käsien kuivaamiseen yksi vai kaksi käsipyyhettä. Yritän hokea itselleni, että luotan omiin ajatuksiini ja teen omat linjani, mikä mielestäni on toimiva. Aina joskus vain tulee heikkouden puuska ja mietin, olenko liian löysäotteinen. Tietty raja on kuitenkin oltava, ... eivätkä nämä lapset mielestäni ole sitä rajaa ylittäneet. No, jospa aika tuo myös sitä itseluottamusta ja oikean keskittien mitä kulkea. Epävarmuutta vielä löytyy, varsinkin kun edeltäjä toimi tehtävässään 30:n vuoden kokemuksella. Apua! (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 47*)

Kirjan mukaan eteneminen tuntuu olleen vallalla aiemmin, ja monesti on keskustelua ja ihmetystä herättänyt esimerkiksi se, ettei koko tunnilla tarvittu kirjaa. Läksyen poimiminen pelkästään opettajan puheesta tuntuu myös tuottavan joillekin vaikeuksia. Mutta kyllä siihen jo tulisi kyetä - koitan olla selkeä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26*)

Luokalla on ilmeisesti ollut tapana hyvin tarkasti tehdä eri aineiden työkirjatehtävät. Kun tällä viikolla ei tehty työkirjatehtäviä, jotkut oppilaista tulivat huolestuneina kysymään, että jätetäänkö ne kokonaan tekemättä. Selostin erään tunnin alussa, että me voimme tehdä samantyyppisiä tehtäviä kuin työkirjassa erilaisin tavoin. Esimerkiksi predikaatin ja subjektin etsimme oppilaiden itsensä keksimistä ja taululle kirjoittamista lauseista. Oppilaat hyväksyivät selityksen ja asia tuli selvitettyä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 22*)

3.3.5. Oman kasvatusnäkömyksen etsimistä

Eräät opiskelijoista esittivät, miten harjoittelu on auttanut löytämään itsevarmuutta ja jäsentämään omaa kasvatusajattelua.⁸ Ainakin osittain tämänkaltaisen kasvatusnäke-

⁸ Vastaavia näkemyksiä opiskelijat olivat esittäneet jo ennen omaluokkaharjoitteluaakin arvioidessaan yleensä koko koulutuksen merkitystä itsensä kannalta.

myksen kehittymisen katsottiin pohjautuvan juuri edellä kuvatun linjauksen etsimiseen. Kyse ei opiskelijoiden kannalta ole ollut siten pelkästään erilaisista teknisistä työrauhakysymyksistä tai työskentelytapoja koskevasta normistojen luomisesta, vaan myös työssä eteen tulevien ongelmien kautta tapahtuvasta omien näkemysten selkeyttämisestä ja opettajan kasvatusvastuun tiedostamisesta.

Toisaalta muutamat opiskelijat kokivat omien kasvatusnäkemystensä ja opetustyyhlinsä kehittyneen yleisemminkin harjoittelun aikana, minkä myös koettiin lisäävän itsevarmuutta. Näin siitä huolimatta että kyse on aikuisopiskelijoista, joista useimmat ovat toimineet opettajan sijaisinaajo ennen koulutukseen tuloaan.

Tämän syksyn aikana minulle on selvinnyt, että opettajan työ on ennenkaikkea kasvattajana olemista. Päivän mittaan sattuu useita tilanteita, joissa vaaditaan opettamisen sijasta kasvattamista ja myötäelämistä. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi pienet kinastelut tai lihavat riidat lasten välillä, kanteleminen, kiusaaminen, työrauhan häiritseminen ja tehtävien laiminlyöminen.

Mielestäni kasvattaminen ei ole kuitenkaan minään moraalinvartijana olemista. Pikemminkin kasvattajan tulisi olla turvallinen aikuinen, jonka kanssa voi ratkaista elämiseen ja olemiseen liittyviä ongelmia. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 30*)

Käydessäni kaupassa erään kerran löysin kortin, joka kuvaa mielestäni erinomaisesti kouluelämää ja elämää yleensä. Tänä syksynä minulle on avautunut selvästi jokin päässä ajattelemaan, että koulu on elämää varten - miten sen saisi lapsille tietoon, että näitä kaikkia asioita tarvitset elämässäsi et vain koulussa. Mutta tässä se miete:

"Kun kaikki vaikuttaa turhalta ja haluaisimme antaa periksi, olisi oikea hetki mennä tapaamaan kivenhakkaajaa. Hän kalkuttaa kivilohkareta ehkä sata kertaa saamatta aikaan muuta kuin vähäisen uurteen sen pintaan. Vasta seuraavalla iskulla kivi halkeaa ja tiedämme, ettei se ollut suinkaan viimeisen iskun ansiota vaan kaikkien edellisten." ...

Olen työssä ja teen työtä, jossa koskaan ei itse tule valmiiksi - aina on kehitettävä itseään eteenpäin.

Omassa itsessäni olen havainnut sen, että ajattelen ja pohdiskelen asioita syvemmin kuin aikaisemmin ja ajattelen asioita oppilaan kannalta, miltä minusta tuntuisi, jos olisin oppilas. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 3*)

Opetustyylini hioutuu opettamisen myötä. Jo tämä lyhyt aika on saanut itsessäni muutoksia aikaan. Tunnen kehittyneeni ja saaneeni varmuutta. Minun on hyvä olla opettajana. ... Itsetarkkailun avulla pyrin puntaroimaan tekemisiäni. Omat arvot ja asenteet on laitettava puntariin alituisesti ja muistettava pitää läsnä vuorovaikutuksessa. Tunnen itseni tässä suhteessa kehittyväksi, muuntautuvaksi ja avoimeksi. En halua kyynisyyden tai tyytymättömyyden pesiytyvän mieleeni. Tunne ja herkkyyks sekä myötäeläminen ovat asioita, joiden varaan luokassa on hyvä rakentaa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

Kuvausten valossa näyttäisi siltä, että opiskelijat tiedostaisivat selkeästi, että erilaisten luokan yhteistyökäytäntöjen sopiminen, työskentelytavoista yhteisymmärrykseen päästy on uuden opettajan keskeisiä tehtäviä opetusta aloitettaessa. Kyse on niiden yhteisten

työskentelynormien määrittämisestä, joidenka puitteissa päivittäistä koulutyötä voidaan yhdessä tehdä.⁹ Monien opiskelijoiden kohdalla tämä näyttää olleen myös melko tietoista toimintaa, mistä kertoo mm. se, että työtapoja koskevia tavoitteita saatetaan kirjata esimerkiksi lukukausisuunnitelman tavoitteisiin. Tavoitteellisuutta voikin pitää ymmärrettävänä, sillä esimerkiksi työrauhakysymysten osalta se, että opettaja ei ota kantaa esimerkiksi rauhattomuuteen on eräänlainen kannanotto. Tilanteen ja oppilasryhmän kanssa on tällöinkin eletävä päivittäin.

⁹ Kun edellä on kiinnitetty huomiota siihen, miten opiskelijat ovat luoneet eräänlaista linjausta uudenlaisten työtapojen, luokan säännösten tai arkirutiinien suhteen, niin itseasiassa samalla on piirtynyt esille seikkoja, jotka on kytketty usein ns. piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen. Esimerkiksi Philip Jackson korostaa klassikkoteoksessaan koulun erilaisten rituaalien tarkastelun merkitystä. Hänen mukaansa oppilaiden tulee oppimistilanteissa oppia elämään mm. ryhmän jäsenenä, olemaan mahdollisten kiitosten ja nuhteiden vastaanottajana sekä sopeutua vallitsevaan institutionaaliseen valtajärjestelmään. Nämä vaateet muodostavat Jacksonin mukaan luokkahuone-elämälle ominaisen sävynsä, piilo-opetussuunnitelman, joka jokaisen oppilaan (tai opettajan) tulee hallita selviytyäkseen tyydyttävästi koulusta. Myös oppilaiden vaikeuksien taustalla Jackson näkee usein painottuvan juuri piilo-opetussuunnitelmaan liittyvien tekijöiden. (Ks. Jackson, 1968, 5-6, 10-18, 33-35.)

Suomessa mm. Kivinen, Rinne ja Kivirauma ovat tarkastelleet vastaavan tapaisesti, joskin kriittisemmästä näkökulmasta ja mm. uusintamisteoreettisiin näkökulmiin kytkien, koulun eri rituaalien merkitystä. Heidän mukaansa luokkahuonekäytäntöjä määrittävien aikaa, tilaa ja äänenkäyttöä sekä tapoja koskevien rituaalien pohjalta nousevat koulun käytännöt, piilo-opetussuunnitelma, jonka he katsovat ajautuvan konfliktiin virallisen opetussuunnitelman intentioiden kanssa. Piilo-opetussuunnitelman kautta opetussisällöt ja koulun elämisen tavat saavat koulun eri "sosiaaliluokilla", erilaisen habituksen omaavilla oppilailla, eri merkityksen. Pohjimmiltaan piilo-opetussuunnitelmassa on heidän mukaansa kyse siten siitä, miten koulu hoitaa sille kuuluvan välitystehtävän, eli miten se vastaa tuotantoprosessien ja uusintamisprosessien keskinäisistä eroista syntyneeseen representaatio-ongelmaan. (Kivinen, Rinne, & Kivirauma 1985, 13-39, 62; Rinne 1986; Rinne 1987.) Kriittisesti orientoituneet kirjoittajat korostavatkin usein koulutuksen yhteiskunnallista funktiota ja katsovat myös piilo-opetussuunnitelmassa olevan kyse jonkinlaisesta yhteiskunnallisten ja kulttuuristen valtasuhteiden uusintamisesta. Tässä mielessä esim. Broadyn (1986) mukaan opettajalla on konkreettisen työn, eli opetuksen ja lasten kanssa tapahtuvan känsäkäymisen, lisäksi myös abstraktinen työ, jonka myötä opettajat suorittavat hallitsevaa yhteiskuntaluokkaa palvelevia pääoman uusintamisen tehtäviä. Opettajat eivät Broadyn mukaan kuitenkaan halua nähdä asemaansa myös porvarillisen yhteiskuntajärjestelmän agentteina, vaan pyrkivät psykologisoimaan niitä ongelmia, jotka syntyvät tiedostavan pedagogiikan ja opettajien todellisten tekojen, tiedostamattoman pedagogiikan, välisen kuilun kasvaessa ylittämättömäksi.

Minkälaisen ja keitä palvelevan arvomaailman pohjalle kukin opettaja pyrkii luokan toimintanormeja rakentamaan ja missä määrin opettajat toimivat yhteiskuntajärjestelmän agentteina on sinänsä tutkimisen arvoinen kysymys. Tässä työssä tähän luonteeltaan kasvatussosiologisen ongelman tarkasteluun ei olla keskitytty. Enemmänkin tarkastelunäkökulmana on ollut pedagoginen, mistä näkökulmaa voi tietenkin Broadyn tapaan myös kritisoida.

Luokan toiminnan kannalta tarkasteltuna yhteisten toimintanormien määrittämiselle on kuitenkin opiskelijoiden päiväkirjojen valossa ollut lähinnä pedagogiset perusteet. Kyse voi katsoa olevan tästä näkökulmasta sellaisten sääntöjen käyttöönottamisesta, joka helpottaa luokan toimintaa pidemmällä aikavälillä. Näitä toimintakehyksiä on pyritty kehittämään varsinaisen koulutyön tueksi ja opetus-oppimisprosessiin liittyvän kaaoksen välttämiseksi.

Tältä osin voidaan todeta, että opettajille itse toimintakulttuuriin liittyvät erilaiset näkökohdat eivät ole tiedostamattomia, vaan ainakin pedagogisesta näkökulmasta niiden kehittämiseen kiinnitetään tietoisuutta ja niiden suhteen etsitään myös persoonallisia ratkaisuvaihtoehtoja yhdessä luokan kanssa. Sen suhteen, mitkä tähän toimintakulttuuriin liittyvän kasvatuksen kauaskantoisemat ja yhteiskunnalliset vaikutukset ovat, ei käytäntöjä mietittäessä puolestaan liene kiinnitetty juurikaan huomiota. Tässä suhteessa edellä kuvatut kriittiset kommentit osunevat osaltaan oikeaan.

3.4. Koulutyön useat ulottuvuudet

Dewey (1951, 34-36) on aikoinaan kritisoinut aikansa perinteistä koululaitosta pienen koulupiirin, liitutaulun ja pulpettien elämänpiiriksi, jossa samalla on unohdettu koulun vuorovaikutus todellisen elämän ja lähiympäristön kanssa. Samankaltaisia pienen elämänpiirin vaaroja on nähty olevan myös opetusharjoittelun järjestämisessä. Muiden muassa Zeichner ja Liston (1987) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten opetusharjoittelun tulisi koostua muustakin kuin yksittäisten oppituntien pitämisestä harjoittelukouluolosuhteissa. He korostavat harjoittautumista opettajantyön kokonaisvastuulliseen hoitoon. Siten opiskelijoita olisi perehdytettävä hyvin moninaisiin opettajan rooliin liittyviin työkäytäntöihin, koulun hallintoon, opetussuunnitelman laadintaan, oppilaiden arviointiin, yhteistyöhön oppilaiden vanhempien ja lähiympäristön kanssa jne.

Omaluokkaharjoittelussa opiskelijat joutuivat väistämättä käsittelemään myös sellaisia omaan opetustyöhönsä liittyviä puitetekijöitä, joita harjoittelukouluolosuhteissa ei välttämättä olisi tullut samassa määrin harjoitettua. Opiskelijoista noin puolet työskenteli harjoittelunsa aikana yhdysluokassa, joten mm. siihen liittyvät seikat tuntuivat askarruttavan mieltä. Samoin tutkimusaineiston valossa näytti esiin piirtyvän myös lähtötasoltaan erilaisten oppilaiden huomioonottaminen oppimisprosessia järjestettäessä sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvät kysymykset.

3.4.1. Yhdysluokkaopetuksen organisoiminen

Olemme pienellä kyläkoululla, jossa opiskelijamme opetettavana on 1-2- yhdysluokka. Aamulla oppilaita on opetettu yhtäaikaisesti, mutta äidinkielen ja matematiikan opetuksessa *Taru* eriyttää 1. ja 2. luokan opetukset toisistaan.

Taru aloittaa ensimmäisen ja toisen luokan opetuksen kanssa yhtäaikaan. Oppilaat kokoontuvat luokan eteen *Tarun* ympärille, kun hän lukee Aapelin lukemistosta tarinan, "Minne Ollin kalat katosivat". Oppilaat istuvat lattialle, toiset makaavat vatsallaan, kaikki pyrkien mahdollisimman lähelle opettajaansa. Lapset kuuntelevat hiiskumatta opettajan kertomaa tarinaa, joku nousee tarinan edetessä seisomaan ja kurkottuu katsomaan kirjassa olevia kuvia. Tarinan jälkeen lapset palaavat pulpetteihinsa.

Seuraavassa vaiheessa opettaja ohjaa ensin toisen luokan oppilaita. Heidän tulee ottaa lukukirjansa esiin ja lukea vuorolukuna tarina "Nestori ja Lysti". Oppilaat alkavat lukea tarinaa vanhasta merimiehestä aina välillä lukijaa vaihtaen. Aluksi luenta on hiljaista, olisikohan tavallista hiljaisempaa, vähitellen oppilaat rohkaistuvat lukemaan tarinaa hieman kuuluvammin.

Tällä välin opettaja on siirtynyt ohjaamaan ensimmäisen luokan oppilaiden luokan. Heidän tulee ottaa esille aapisen työkirja. Oppilaiden tehtävänä on keksiä ja kirjoittaa sanoja noidan pataan. Oppilaat kysyvät opettajaltaan lisäohjeita ja ryhtyvät sitten tekemään tehtävänsä.

Opettaja palaa toisen luokan oppilaiden luo, ja alkaa kysellä oppilaiden lukemaan tarinaan liittyviä kysymyksiä. Näin etenee opettajan ja oppilaiden vuoropuhelu;

- Mitäs sillä merimies nestorilla oli ystävinä?i
- Papukaijai
- Olikos sillä jotain muitakin eläimiä?i
- Koirai
- Mikäs oli nimi?i
- Lystii

Oppilaat osallistuvat luontevasti keskusteluun. Keskustelun päätteeksi opettaja antaa oppilailleen uuden tehtävän, heidän tulisi kirjoittaa vihkoonsa tarina Nestorista. Taululle opettaja on kirjoittanut valmiiksi lauseiden alut (Nestori pitää..., Hän toivoo..., Nestori ei koskaan..., Hän uskoo...) ja oppilaiden tulisi kehittää lauseisiin mielekkäät loppuosat.

Kun toisen luokan oppilaat alkavat tehdä tehtäväänsä, opettaja siirtyy ekaluokkalaisten pariin tarkastelemaan, miten sanoja on kirjoitettu noidan pataan. Tämän jälkeen alkaa uuden asian opetus, e-ääne. Ensin lauletaan laulu Etana-Ellistä ja kun laulu on laulettu, alkaa kyselevä opetus; "Mikäs siinä etanassa kuuluu edessä?" Opettaja pyytää myös lapsia etsimään niitä sanoja laulusta, joissa on e-kirjain.

Opettaja kysyy, mikä sana tulee, jos e:n eteen laitetaan s, ja oppilaat oivaltavat välittömästi, että kirjaimista muodostuu sana 'se', samoin oppilaat toteavat että e- ja n-kirjaimista muodostuu sana 'ne'. Tunnin loppuksi harjoitellaan e-kirjaimen kirjoittamista, ensin ilmaan ja sitten taululle. Eräältä oppilaalta lipsahtaa e-kirjaimen sakara väärin päin. Tunti alkaa loppua ja opettaja antaa luokille kotiläksyt. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

Omaluokkaharjoittelussa yhdysluokkaopetus oli todellisuutta lähes puolelle opiskelijoista. Vaikka yhdysluokkaympäristö saattaakin olla osin tuttua esimerkiksi ennen opintoja edeltäneiden opettajan viransijaisuuksien hoidosta, harjoitteluympäristönä yhdysluokkaa voi pitää suhteellisen vieraana. Muiden harjoittelujaksojen yhteydessä harjoittelu kun tapahtuu suhteellisen suurissa kaupunkikouluissa Kokkolassa, joissa ala-asteiden luokat koostuvat vuosiluokkien mukaisesti ja joissa ei yhdysluokkia ole. Kenttäharjoittelussa tosin keskitytään periaatteessa yhdysluokkaopetukseen, mutta siihen puolestaan ei kytkeydy Kokkolassa yhtä tiivistä ohjausjärjestelmää kuin muiden harjoittelujaksojen aikana.

Siten omaluokkaharjoittelun ohjaustyössä lieneekin syytä kiinnittää ohjauksessa erityistä huomiota mm. yhdysluokkaharjoitteluun. Esimerkiksi siinä palautekeskustelussa, joka käytiin koulutuksen lehtorin ja opiskelijan välillä edellisen esimerkkikuvauksen yhteydessä, ei yhdysluokkaopetukseen huomiota juuri kiinnitetty. Pikemminkin kiinnitettiin huomiota muihin seikkoihin, kuten aineenhallintaan, esimerkissä kuvatussa tapauksessa erilaisiin yksityiskohtiin, kuten sadun "Minne Ollin kalat katosivat", e-äänteen ja sitä vastaavan kirjainmerkin opetukseen, siihen, että opettaja antoi myönteistä palautetta, tai että äänteen yhdistäminen, joka opetettiin eräänlaisena ongelmanratkaisuna, onnistui yllättävän hyvin. Sen sijaan itse yhdysluokkaopetukseen, esimerkiksi siihen liittyvän rytmitykseen ja itsenäistä työskentelyä vaativien tehtävien antoon, palautteessa

ei nähdäkseni juurikaan puututtu. (Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992.) Tosin itse yhdysluokkatilanteessa ei sinänsä ollut nähdäkseni myöskään mitään sellaisia kohtia, joita olisi tullut kovin kriittisesti arvioida.

Kaikkiaan voidaan todeta, että ohjauksessa lienee kuitenkin syytä muistaa painottaa myös yhdysluokkaopetukseen liittyviä näkökohtia. Harjoittelupäiväkirjamerkintöjen valossa opiskelijoita oli askarruttanut monet yhdysluokkaopetukseen liittyvät kysymykset ja he olivat kokeneet epävarmuutta opetuksessa tehtävien valintojen suhteen. Mm. sekaryhmien järjestelyyn liittyvät kysymykset ja opetuksen organisointiin liittyvät kysymykset koettiin työläinä sekä haasteellisina yhdysluokkaopetukseen liittyvinä ongelmina.

Yhdysluokan opetuksessa saa koko ajan seurata toisella silmällä toisen ryhmän tekemisiä ja hypätä välillä neuvomaan ja ohjaamaan oppilaita. Hyppää sitten takaisin toisen ryhmän eteen, että no niin, mihinkäs me jäätiin. Rauhallinen keskittyminen yhteen asiaan on sula mahdollisuus ainakin minun eläväisessä luokassani. Saa nähdä, kun ekaluokkalaiset oppivat lukemaan, niin helpottuuko se tilanne. Suunnitelmissani on, että lukutaidon saavutettuaan heidän on ruvettava lukemaan kirjallisia ohjeita 1. luokasta lähtien. Lisäksi opetuksessa tulisi antaa jokaisen oppilaan edetä oman suoritustasonsa mukaisesti. On siinä opettajalle haastetta kerrakseen, jos on yhdysluokka ja jokainen sattuu mennä viipottamaan vielä omaan tahtiinsa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Yhdysluokkaopetus asettaa suunnittelulle omat raaminsa. Kahden luokka-asteen tavoitteiden sekä oppimäärien ja monen eri tasoisen oppilaan tarpeiden yhteensovittaminen ei ole aina yksinkertaista. Väittäisin, että suunnittelu ja sen joustava toteuttaminen yhdysluokassa vaativat melkoisia organisaattorin kykyjä. ... Kehitettäviä puolia työskentelystäni löytyy myös. ... Yhdysluokkaopetuksen organisoinnissa olisi varmasti parantamisen varaa. Opetettavan aineksen sisältöpuoli alkaa olla hallinnassa, mutta kuinka sen parhaalla mahdollisella tavalla opettaisin, mietityttää ja teettää paljon töitä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 30*)

Yhdysluokkaopetuksessa muutamien opiskelijoiden mukaan myös oppilaiden kohtaaminen vaatii oman lähestymistapansa. Usealle taholla hajaantuva opetus vaatii uudentyyppisten ratkaisumahdollisuuksien etsintää mm. ohjeidenannon ja oppilaiden neuvonnan suhteen. Opetuksen eriyttämisen taidot tulivat samalla keskeisiksi.

Olen kokenut yhdysluokkaopetuksen erittäin haastavana ja mielenkiintoisena. Opetuksen suunnittelu ja organisointi vaativat perusteellista paneutumista etukäteen sekä aika lailla valmistelua (esim. oppimateriaalin valmistelua) ennalta. ... Ongelmia saattaa syntyä silloin, kun opetan esimerkiksi toiselle luokalle matematiikkaa ja ensimmäinen luokka työskentelee äidinkielen tehtävien parissa. Osa ekaluokkalaisista saattaa kokea tehtävät liian vaikeina ja kysellä minulta, "kuinka jatketaan?"

Tällaisia keskeytyksiä syntyy aika usein ja joskus niistä selvittää nopeasti, jos kaveri pystyy toimimaan apuopettajana ja neuvomaan. Välillä joudun itse keskeyttämään opetuksen ja menemään apuun.

Näin pienessä luokassa opetuksen eriyttäminen onnistuu hyvin. Sekä nopeasti että hitaasti oppivat voivat edetä omaan tahtiinsa, omien kykyjensä ja resurssiensa mukaan. ... *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 30)*

Yhdysluokan työn organisointi... On tietysti innostavaa, kun työssä riittää haasteita loputtomasti. Tänäään matematiikan tunnilla tuntui jälleen kerran, että aikaa meni suotta hälinään. Pitää hioa ohjeidenantotekniikkaa. Kalvon käyttö kakkosille ohjeiden antamiseen toimi äidinkielen tunnilla hyvin; ehkä sitä voisi käyttää laajemminkin? *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 28)*

Yhdysluokan etuna juuri ryhmätöiden osalta onkin se, että voidaan muodostaa sekaryhmiä, jolloin ryhmässä on aina luku- ja kirjoitustaitoinen oppilas. Matematiikan ja äidinkielen tuntien osalta yhdysluokkaopetuksen ongelmana on ajan jakaminen luokkatasojen välillä. Ekaluokka vaatii useimmiten enemmän huomiota ja ohjausta ja välillä tuntuukin, että tokaluokka joutuu tekemään hiljaista työtä reilusti enemmän - onhan heillä siihen jo enemmän taitojakin. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44)*

3.4.2. Eriyttäminen ja oppilaiden heterogeenisuuden huomioonottaminen

Toinen opiskelijoita harjoittelun aikana askarruttanut seikka, mikä harjoittelupäiväkirjojen valossa tuli selkeästi esille, oli oppilaiden heterogeenisuudesta aiheutuneet käytännön ongelmat. Tämä näkökohta liittyi edelleen osin myös yhdysluokkaopetukseen, mutta myös yleisemmin eritasoisten ja eri tavoin lahjakkaiden tai hitaammin etenevien oppilaiden yksilölliseen oppimiseen.

Minulla on kyllä tänä vuonna ohjattavana niin monenkirjava yksilöiden joukko, etten moista muista aikaisemmin olleenkaan. Kaikki ovat omia persoonallisia ihmisiä, joilla on omia tapojaan, ja joilla on omat tiedot ja taidot.

Olla tällaisen laivan kapteeni, jotta perille päästäisiin ilman suurempia kareja, on haastavaa ja kieltämättä välillä raskasta....

Tänäään kokeiltiin työpistetyöskentelyä. Aiheena oli kettu. Tavoitteena oli tutustua uudenlaiseen työmuotoon sekä harjoitella omakohtaista tiedonhankintaa. Yksilöiden väliset erot tuotoksissa olivat kieltämättä suuret, mutta siihen olen tämän porukan kanssa jo tottunut.

Toiset saavat vihkoihinsa runsaasti kuvauksia, toisilla tuottaa vaikeuksia saada lyhyintä lausetta paperille. Kuitenkin jokainen sai jotakin irti ketusta ja kun huomenna lopullinen koonti tapahtuu, niin sitten näkee, mitä on jäänyt mieleen. Todella vaikeaa on suunnitella työtappaa, jos lähtee ajattelemaan niin, että työtapa olisi paras kaikille. No, toisaalta ajatuksena minulla on se, että totutaan erilaisiin työtappoihin ja niitä käytetään vaihtelevasti, jotta jokainen joskus, mahdollisimman usein, kokisi työnteon mielekkääksi. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 3)*

... *(Äidinkielen)* Tavoitteet tuntuivat aluksi "valtavilta" etenkin tutustuttuani luokkani oppilaisiin, jotka ovat mahdollisimman eritasoisia ollen kuitenkin persoonallisuuksiltaan mukavia ja kivoja lapsia. Eriyttäminen onkin ollut pulmallista koko ajan. Mitään selkeitä ohjeita tai neuvoja en ole löytänyt kirjoista tai saanut keneltäkään, vaan olen pyrkinyt tutustumalla oppilaisiin saamaan selville heidän edellytyksensä ja rohkeasti ohjaavan opettajan ja opettajakollegojen tukemana suunnitte-

lemaan opetukseni eriyttämistä. Tällä hetkellä eriyttämistä olen joutunut tekemään lähinnä 1. luokkalaisten äidinkielessä, jossa yksi oppilaistani lukee kakkosluokan kurssia yhdessä kakkosluokkalaisten kanssa. Kyseessä oleva oppilas osasi tullessaan kouluun lukea jo sujuvasti ja oppilaan muutkin edellytykset vaikuttivat siihen, että keskusteltuani erityisopettajan ja lapsen vanhempien kanssa päädyimme tällaiseen ratkaisuun. ... 2. luokkalaisten eriyttäminen on tällä hetkellä tapahtunut lähinnä tehtävien eriyttämisellä ja lukemisen harjoituksilla, joita tehdään varsinaisella oppitunnilla tai tukiopetustunnilla. Myös erityisopettajan apu ollut tarpeen äidinkielen tuntien eriyttämisessä, jolloin voidaan ryhmiä muodostamalla eriyttää opetusta. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 46*)

Yhtäältä eriyttämisen taitoja vaadittiin luokan normaalin oppilasryhmän luontaisen heterogeenisuuden vuoksi. Tällöin mainittiin mm. joidenkin oppilaiden lukemis- tai kirjoitusvaikeudet. Vastaavasti myös muita ripeämminkin edenneisiin oppilaisiin pyrki joku opiskelijoista kiinnittämään erityishuomiota.

Päiväkirjoissaan eräät opettajakokelaat pohtivat myös, miten erilaiseen häiriökäyttäytymiseen, esimerkiksi aggressiivisiin, kiroileviin tai työskentelyä häiritseviin lapsiin, olisi suhtauduttava. Myös tällä näkökohdalla oli oma vastaulottuvuutensa, sillä eräät opiskelijoista kertoivat myös miettineensä, miten heidän tulisi suhtautua rauhallisiin tai hiljaisiin oppilaisiin, jotka helposti jäävät huomaamatta vilkkaiden lasten joukossa.

Oppilaiden joukossa oli myös omia erityistapauksiaan, joiden yksilöllinen opettaminen muiden kanssa teetti omaa valmistelutyötä. Eräiden opiskelijoiden luokassa oli muiden oppilaiden mukana integroituna mm. näkövammaisia ja lievästi CP-vammaisia lapsia, joka edellytti omalta osaltaan joustavuutta tuntien suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Askarruttavana koettiin myös esim. se, miten opettaa yhtäaikaaisesti muille uskontoa ja yhdelle elämäntietoa, kuten näiden oppiaineiden opetus oli eräissä koulussa järjestetty.

Opettajakokelaiden vastuulla oli luokkansa opettajina myös pohtia, miten järjestää mm. tarvittavaa tukiopetusta. Tällöin opiskelijat toimivat mm. kunnan tarjoaminen mahdollisuuksien puitteissa. Eräät opiskelijat toivat tosin esille mm., miten kunnassa oli päätetty, että tukiopetusta ei taloudellisen tilanteen vuoksi kunnassa ainakaan kyseisenä vuonna järjestetä.

3.4.3. Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Omassa luokassa pystyn paremmin toteuttamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Olen kokenut tämän syksyn aikana voimakkaammin opettajan "yhteiskunnallisen" merkityksen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Kun opiskelijat toimivat opettajan normaalin työn hoitajina, oli heidän vastuullaan myös luokan ja kodin väliset yhteistyösuhteet. Niiden dokumenttien valossa, joissa kodin ja koulun välistä yhteistyötä oli käsitelty¹⁰, näyttää siltä, että opiskelijat olivat järjestäneet tavanomaiseen tapaan yhteistyötä kotien kanssa mm. vanhempainiltojen ja ns "vanhempain varttien" merkeissä. Jälkimmäisissä tapaamisissa vanhemmilla oli mahdollisuus kahdenkeskiseen keskusteluun opettajan kanssa. Eräät opiskelijoista suunnittelivat myös muunlaista yhteistyötä vanhempien kanssa, mm. vierailuja heidän kotonaan lasten syntymäpäivien yhteydessä tai opetustoimintaan liittyviä yhteisiä retkiä tai maatilavierailuja. Etenkin pienillä kyläkouluilla yhteydet koulun ja kyläyhteisön välillä saattoivat olla todella tiiviit.

Vanhemmat tuovat oman panoksensa koulun toimintaan. Tuollaisessa kyläyhteisössä se on varmasti luonnikkaampaa ja "helpompaa" kuin kauhean suurissa kouluissa.

Vanhempia pistäytyy koululla vähän väliä ja apua on aina saatavilla. Esim. kuljetuksissa retkille tms. *Kunnassakin* on rahapuolta tiukennettu ja retket yms. vierailut vaativat opettajien ja vanhempien autoja...

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ... mutkatonta. Olen aivan varma, että suuri vaikutus on koulun pienuudella. Opettajat ovat tuttuja ... aikaisemmilta vuosilta ja monet vanhemmat ovat olleet paljon tekemisissä koulun kanssa. ...

Tähän mennessä (*syyskuussa*) koulullamme on ollut jo vanhempainilta, jolloin yhteisesti päätettiin järjestää kevätretki: vanhemmat kustantavat sen koska kunnalta ei rahoja tipu.

Omassa luokassani olen juuri aloittamassa vanhempainvartit.

Viikko sitten teimme koko koulu koko päivän puolukkaretken ...

Ala-asteen koululla on kuulema ollut tapana, jotta oppilaat auttavat eräässä maatalossa perunannostossa, joten todennäköisesti sinne sitten tänäkin syksynä mennään!

Kodin ja koulun yhteistyö on todellakin niin luontevaa, että sitä on vaikea eritellä tähän esim. niin, että sinä ja sinä päivänä tulee tapahtumaan niin, että... (*Kuvaus työympäristöstä, opiskelija 4*)

Pienemmissä kunnissa kontakti vanhempiin tuntui usein syntyvän väistämättä, vaikka yhteistyötä ei kotien kanssa olisi pyritty tietoisesti vielä harjoittamaankaan. Esimerkiksi joidenkin opiskelijoiden liikunta- ja kulttuuriharrastukset tuntuivat olevan tehokas keino pienillä paikkakunnilla tutustua oppilaiden vanhempiin.

Välillä tulee huono omatunto, kun on niin vähän yhteistyössä koteihin (Tässä koulussa ei ole tapana kovin kummemmin yhteyksiä ottaa - johtuu kai siitä, ettei ongelmia niin suuresti ole, harvemmin kiittämässä ollaan...) Onneksi kylä on kuitenkin pieni, ja vanhempiin törmää jumpissa jne., jolloin ongelmista tai iloista voi puhella. Lomille lähdetessä lähettelen pienen viestin joka lapsen kotiin. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 47*)

¹⁰ Harjoittelupäiväkirjojen perusteella ei ole mahdollisuus muodostaa kovin kattavaa kokonaiskuvaa opiskelijoiden harjoittamasta yhteistyöstä vanhempien kanssa. Mainintoja ei ole samassa määrin kuin esimerkiksi harjoitteluun liittyvien suunnitelmien laadinnasta, tutoroinnin onnistuneisuudesta jne. Siten yhteistyötä koskeva osuus on ymmärrettävä suhteellisen vähäiseen aineistoon perustuvana kuvailuna.

Liikuntaharrastukseni on tutustuttanut minut melkein puoleen luokkani oppilaiden äideistä ja osaan ekaluokkalaisten äideistä. Kylällä asioidessani on myös tullut muutama oppilaan vanhempi tutuksi. (*Kuvaus työympäristöstä, opiskelija 8*)

Yhteistyön luomisessa ilmeni myös omat vaikeutensa. Eräs opiskelija toi esille, miten vanhakantaiset ennako-olettamukset saattavat olla vielä häiritsemässä hedelmällisen yhteistyön mahdollisuutta. Opettaja saattaa edelleenkin olla auktoriteetti, jota lähestytään vain ovenpieleen saakka, lakki kourassa. Suurimpana pelkona on tällöin, että "mitähän se meidän lapsi nyt on tehnyt".

Yksi kokemus oli ehkä ylitse muiden näissä (*vanhempien vartti -*)tapaamisissa. Eräs oppilas vasta samana päivän halusi ilmoittaa kotona, että heiltä tänään pitäisi tulla koululle tapaamaan opettajaa. Olin iloinen, kun äiti tuli sovittuna aikana. Näin kuitenkin heti, että hän pelkäsi tulla luokkaan. Esittelyjen jne. jälkeen kuitenkin ilmoitin heti, että meillä ei heidän lapsensa kanssa ole mitään ongelmia, meillä menee ihan hyvin. Olenkohan koskaan nähnyt niin huojentunutta ihmistä, paino putosi sydämeltä ja kasvot loistivat onnellisen äidin hymyä omasta lapsesta. Katselimme yhdessä vielä luokassa olevia töitä, jolloin hän vain huokaili ja ihaste li, kuinka kauniita töitä meillä on. Huomasin, kuinka hänen mielessään liikahti muisto omasta kouluajasta, niistä töistä, joita oli vuosikymmeniä sitten koulussaan tehnyt. Hän lupasi heti, kun on vanhempainilta, tulla katsomaan, mitä kaikkea mielenkiintoista täällä taas on tehty. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 43*)

Joillakin opiskelijoilla ilmeni yhteistyössä myös toisenlaisia ongelmia. Erään opiskelijan luokassa oli muita oppilaita kohtaan aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, "nyrkkisankari", kuten opiskelija asian ilmaisi. Opettaja oli joutunut käyttämään kurinpitotoimia, ja ottanut yhteyttä myös vanhempiin lapsen väkivaltaisen käyttäytymisen johdosta. Tällöin lapsen vanhemmat olivat esittäneet erittäin kriittisiä mielipiteitään opettajasta, eli kuten opiskelija asian ilmaisi, "puhelinlangat olivat kuumina".

Vaikka käytettävissä olevan aineiston valossa ei tämän harjoittelun suhteen voikaan saada kattavaa kuvaa harjoitetusta kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, niin voidaan kuitenkin todeta, että kyse on jälleen seikasta, joka kuuluu opettajantyön hoitoon. Työhön liittyy toisin sanoen vastuu yhteistyösuhteiden hoitamisesta. Se, miten hyvin tai huonosti harjoittelija tämän vastuunsa hoitaa, on puitetekijänä osaltaan vaikuttamassa esimerkiksi oppilaantuntemukseen ja siten myös jokapäiväisen opetustyön hoitoon.¹¹

¹¹ Todettakoon, että *Koskelan ala-asteella* suoritetuista harjoitteluista ovat mm. koulun ohjaavat luokanopettajat esittäneet kritiikkinään, miten opiskelijat osallistuvat harjoittelun yhteydessä huonosti esimerkiksi vanhempainiltoihin tai muihin "ylimääräisiin" juhliin tai tilaisuuksiin (esim. tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1991). Tällöin koulun kannalta ei kuitenkaan ole kyse yhtä kriittisestä ilmiöstä kuin silloin, jos yhteistyö jää hoitamatta omaluokkaharjoittelun yhteydessä. Harjoittelukoulussa yhteistyöstä huolehtii lopulta viimekädessä luokan oma opettaja, omaluokkaharjoittelussa se on taas harjoittelevan luokanopettajan vastuulla.

3.4.4. Harjoittelu on normaalia opettajan työtä

Suurin osa opiskelijoista, eli seitsemäntoista opiskelijaa, luonnehtivat harjoittelupäiväkirjoissaan harjoittelun kaikkiaan olevan lähellä normaalia opettajan työtä ja tavallista koulunkäyntiä. Sen katsottiin suovan opiskelijoille mahdollisuuden normaaliin työskentelyyn ja suovan myös pedagogista vapautta. Tilanne on koettu harjoittelijan kannalta luontevaksi ja todelliseksi ja harjoittelussa tehtyjen ratkaisujen on katsottu palvelleen lasten opettamista ja koulutyöskentelyn hoitoa, ei niinkään jonkin erillisen harjoittelujaksojen tavoitteita.

Harjoittelu on ollut luokallani normaalia koulun käyntiä. Toisin sanoen, toimimme niin, kuin olisimme toimineet ilman harjoittelua ja kuuntelua. Eri aikoina aina mietin asioita uudestaan ja suunnittelen, miten toisin voisin tehdä ja miksi kannattaisi tehdäkin seuraavalla kerralla toisella tavalla. Mietin asioita lasten, en harjoittelun vuoksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 43*)

Omaluokkaharjoitteluun olen erittäin tyytyväinen. Uskon, että omassa luokassa suoritettu harjoittelu sisältää enemmän aidoimpia tilanteita kuin harjoittelukoulussa suoritettu harjoittelu. Ainakin itse olen saanut enemmän tästä harjoittelusta kuin *Koskelassa*. Erityisesti harjoittelu omassa luokassa lisää kriittistä ajattelua omaa suunnittelua ja opetusta kohtaan - lisäksi omassa luokassa voi tulla esiin sellaisia ongelmia, joita harjoittelukoulun luokassa oman luokanopettajan silmien alla ei koskaan tulisi. Tällöin on mahdollista saada ohjeita ja neuvoja ongelmiin tai pulmatilanteisiin, mikä on myöhemmin ehkä vaikeampaa (riippuu koulusta ja ilma-
piiristä). (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 33*)

Tämä työ on minulle tärkeä ja olen iloinen, että saan toteuttaa itseäni ja omia persoonallisia tapojani opetuksessani. Minä pidän pedagogisesta vapaudesta. Se antaa todella mahtavat puitteet työskennellä. Opettajana olen oma työnjohtajani ja laaduntarkkailija. Tai sanoisin, että oppilaat ovat minun työni laaduntarkkailijoita. Tarkoitin tällä jotakin sen suuntaista, että... jos huomaan asioitten menneen huonosti tai homma ei suju tai jos asiat ovat menneet loistavasti, niin sehän juuri on sitä minun työni laaduntarkkailua. Kyllä minä silloin voin mennä itseeni ja miettiä jos esim. kokeissa tulee kaikille huono numero. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Kun vastuu painaa

Harjoittelun ollessa tavanomaista opettajan työtä, siihen katsottiin liittyvän myös runsaasti opettajan työn oheistoimintoja, kuten aiemminkin on jo tuotu esille. Opettajan työn kokonaisvaltaisuuden myötä harjoitteluun katsottiin liittyvän myös oma, toisinaan raskaaksikin koettu, vastuunsa. Useat opiskelijat katsoivat, miten omaluokkaharjoittelu oli työmäärästä ja vastuusta huolimatta myös hyödyllinen ja antoisa.

Ennen ajattelin, että opettajan työ on osapäiväistä, mutta tämän syksyn aikana olen tullut tulokseen, että työ on ympärivuorokautista: löydän itseni usein vapaa-aika-

nakin etsimässä mitä ihmeellisintä materiaalia. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 23*)

Mielestäni harjoittelu omassa luokassa vaatii opettajalta suurempien kokonaisuuk-sien hallintaa eli on sitä todellista opettajan työtä. Lisäksi vastuu oppimisesta on todellista verrattaessa vain muutaman oppitunnin pitämiseen vieraassa luokassa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 23*)

Tämä harjoittelu oli raskaampi kuin muut, mutta eniten omaa työtä hyödyttävin. (*Opiskelijan kirje tutkijalle loppukevällä 1993, opiskelija 3*)

Pohtiessaan harjoittelun luonnetta ja sen kokonaisvaltaisuutta, opiskelijat tekivät yleisesti myös vertailuja *Koskelan ala-asteella* toteutettavaan opetusharjoitteluun. Yleisesti katsottiin, että omaluokkaharjoittelu on ollut raskaampaa muihin harjoittelumuotoihin verrattuna ja että todennäköisesti he olisivat selviytyneet nytkin toteutetusta harjoittelujaksosta jonkin verran helpommalla *Koskelassa*. Toisaalta omaluokkaharjoittelua arviointiin myös antoisammaksi ja todellisemmaksi kuin mitä se olisi *Koskelan* harjoitteluolosuhteissa voinut olla. Samalla eräät kuitenkin toivat esille, että myös harjoittelukoulujärjestelmällä ja kontrolloidummista olosuhteista järjestetyllä harjoittelulla on oma merkityksensä harjoittelujärjestelmän kokonaisuudessa.

Keskustelin tänään erään opiskelijan kanssa, joka on suorittamassa harjoittelua opettajan sijaisuutta hoitaen. Keskustelussamme opiskelija toi esiin asian, josta jo useammatkin opiskelijat ovat maininneet. Nimittäin sen, että harjoitteluun liittyy muitakin oheistoimintoja, jotka tekevät siitä raskasta. Normaali opettajan työ tekee tämän harjoittelun raskaammaksi. Opiskelija kertoi, että jos hän olisi ollut *Koskelassa*, hän olisi tavallaan vain mennyt ja tehnyt harjoittelun pois alta. Hoidettavana olisi ollut muutamat kertakeikat, tämä sen sijaan on kokonaisvaltaisuutensa vuoksi raskaampaa. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

Uskon, että tämäntyyppistä päättöharjoittelua voi jatkaa. Tärkeimpänä koen, että joutuu ottamaan kokonaisvastuun luokasta. Kun harjoittelee *Koskelassa*, on luokanopettaja koko ajan läsnä ja harjoittelija käyttää luokalla olevia käytäntöjä. Kun on luokkansa kanssa yksin eikä arvostelun pelkoa ole koko ajan, uskaltaa kokeilla erilaisia tapoja toteuttaa asioita. Vaikka koulutuksessa sanottiin, että kokeilkaa harjoittelussa, en uskaltanut, jos en tiennyt, että kokeileminen menee jotenkuten. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 25*)

Jos vertaan tätä harjoittelua *Koskelaan* tms. paikan vastaaviin niin ero on huikkea. Uskaltaisn väittää, että harjoittelukoulussa tietyt asiat ovat keinotekoisia. Koen, että omassa luokassani minulla on helpompi antaa omasta työstäni parempi kuva kuin vierailevana tähtenä harjoittelukoululla. ... Jos harjoittelukoulussa puhuttiin että, "opiskelija syventää hankittujen taitojen soveltamista opetustyössä ja kehittää persoonallista opetustaitoa", ... niin kyllä minä monasti koin sen olleen muiden kuin omien ideoiden toteuttamista. Luokan omalla opettajalla on vastuu luokasta vielä senkin jälkeen kun opiskelijat ovat lähteneet pois "sotkemasta" paikkoja.

Se, että olen luokassa elokuusta toukokuuhun, koen ilot ja surut lasten kanssa, lapset tulevat minulle tärkeiksi ja minä olen heille tärkeä, on aitoa: Se on niin aitoa touhua, ettei siinä pluffilla pärjää. On oltava oma itsensä. ... Koen paljon voimakkaammin vastuuni. Ei tavallisessa harjoitteluluokassa tule sellaisia tilanteita mihin

minä olen joutunut. Minun työstäni ja tavoitteistani sinä näit vain osan. Ehkäpä juuri samanlaisen osan kuin olisit nähnyt *Koskelassa*. Mutta moinen ei minua haittaa, koska tärkeämpää on se, mitä tunnen! ... Kun olen työssä omassa luokassa minulle muodostuu pakostakin oppilaistani selvä kokonaiskuva. Opin tuntemaan perheet, heidän tapojaan, saan haukkuja puhelimessa, saan kiitosta, tiedän milloin lapsi on väsynyt kun hän on odottanut äitiä myöhään töistä tms. Mitä näistä minä tietäisin jos olisin harjoittelukoululla? En konsanaan niin lyhyessä ajassa pystyisi luomaan niihin oppilaisiin sellaisia suhteita, että nuo kaikki selviäisi. Minä hermoilisin yhden tai kahden tuntini kanssa. Olisin suunnitellut ja suunnitellut...ja sitten mennyt vierailevana tähtenä ja vetäissyt tuntini.

Kuitenkin olen vakaasti sitä mieltä, että osa harjoittelusta tulee suorittaa "valvotussa" koulussa. On tervettä saada arviointia omasta työstään. Pienellä koululla helposti jämähtää kun ei ole ketään kommentoimassa. Vuodatukseni tarkoitus ei ole hävittää harjoittelukouluja vaan todistaa, että minun kohdallani tämä harjoittelu on ollut "sitä itseensä", syvälle menevämpi ja intensiivisempi! (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Nyt toteutettu harjoittelu tuntui erittäin mielekkäältä. Aliarvioimatta *Koskelassa* suoritettua harjoittelua voisi todeta, että omassa työssä tapahtuva harjoittelu voi hyvin suoritettuna olla realistisempi ja vastuullisempi. Mielestäni toteutus soveltuu erittäin hyvin nimenomaan poikkeuskoulutuksessa oleville, joilla on jo kokemusta omassa luokassa tapahtuvasta työskentelystä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

Harjoittelua vai työtä?

Toisaalta joku opiskelijoista toi esille myös epäilyksensä. Voiko tämänkaltainen, opettajan sijaisuuden yhteydessä tehtävä, harjoittelu todella olla harjoittelua. Toisaalta joku toinen näki tilanteen taas harjoittelun käsitteen valossa.

Harjoittelun alussa olo oli hieman epätodellinen! Onko tämä nyt todella päättöharjoittelua - tavallista opetustyötä tähän tässä tehdään. Muistan keskustelleeni asiasta opiskelijatovereidenkin kanssa. Varsinkin, kun opetuksen seuraamispäivät osuivat vasta viimeiselle viikolle, tuntui välillä epätodelliselta tehdä päättöharjoittelua. Mutta huomasin kyllä panostavani hieman enemmän aikaa vielä näihin viikkoihin ja seuraavani suunnitelman toteutusta. Monasti kyllä suunnitelmat muuttuivat "normaalin koulutyön" muutosten myötä. Mutta suunnitelmat on tehty joustaviksi! (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26*)

Minä en kyllä ole osannut erottaa vain tätä tiettyä patkkaa harjoitteluksi, vaan koko syksy tähän asti on ollut harjoittelua. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Harjoittelun koettiin olevan lähellä työtä opiskelijoiden omatessa harjoittelussa runsaasti pedagogista vapautta ja ohjauksen ollessa samalla suhteellisen väljää ja vapauksia suovaa. Kun harjoitteluun ei liittynyt jokapäiväinen tuntien seuranta, oli työskentely tässä mielessä eräiden opiskelijoiden mielestä vähemmän harjoittelunomaista.

Toisaalta harjoitteluun liittyi runsaasti kirjallisia tehtäviä, mm. opetukseen liittyvien lukukausi-, jakso- ja päiväsuunnitelmien laatiminen. Samoin harjoittelun yhteydessä tuli pitää myös harjoittelupäiväkirjaa, jonka pohjalta ohjaajan kanssa käytiin myöhemmin palautekeskustelu. Järjestetyn tutoroinnin ja lehtoreiden ohjauskäyntien ohessa juuri kirjalliset tehtävät olivat siten antamassa opetustyölle harjoittelunomaisen luonteen, minkä myös opiskelijat näyttivät tiedostavan.

Tapasin ohimennen erään omaluokkaharjoittelua suorittavista opiskelijoista ja kyselin kuulumisia harjoittelun etenemisestä. Eräässä vaiheessa keskustelumme tiedustelin, miten hän kokee työskentelynsä luokassaan. Missä määrin kyse hänen mielestään normaalista opettajan työstä, vai onko kyse enemmänkin harjoittelusta? Opiskelija mietti kysymystä jonkin aikaa, ja oli jo sanomassa, että opettajan työhön tähän siinä lähinnä on kyse.

Saatuani pienen ahaa-elämyksen opiskelija kiihuhti kuitenkin selittämään, että se mikä erottaa harjoittelun tavallisesta opettajan työstä, on suunnittelu. Opiskelija totesi, että normaalissa työssä tunteja ja opetusta ei olisi tullut suunniteltua niin perusteellisesti kuin nyt on tullut tehtyä. Siinä on keskeisin ero. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

... harjoittelu ei enää kyllä ole harjoittelua, sillä oman luokkansa kanssa on yksin. ... toisaalta nyt koulutuksen puolesta on annettu ikään kuin velvoitteeksi harjoitella edelleen, eli reflektoida omaa opetustyötään, vaikka toimisikin vastuullisesti omassa luokassa. Arvelen, että tämä refleктоiva asenne säilyy edelleen, vaikka aikanaan saakin tutkintotodistuksen ja koulutuksen ote irtoaa. Toisin sanoen prosessi yhä parempaan opetustaitoon jatkuu tiedostaen, kun ei eroteta toisistaan harjoitteluaikaa harjoittelukoulussa ja itsenäistä työtä omassa koulussa. Raja jää epäselväksi ja siksi toivottavasti ei tule sellaista asennetta, että koulutus on nyt takana ja nyt olen valmis opettaja ja näillä opeilla pärjään eläkkeelle asti. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Harjoittelu luonnollinen järjestely myös oppilaiden kannalta

Opiskelijat arvioivat myös, että omaluokkaharjoittelu on myös oppilaiden kannalta luonnollisempi järjestely. Myös oman vastuun koetaan oppilaita kohtaan olevan suuremman. Harjoittelumuodon katsottiin mm. kehittävän oppilaantuntemusta ja sitä kautta yhteisen vuorovaikutuksen tulevan luonnollisemmaksi. Eräät myös arvioivat harjoitteluun liittyvien arviointi- ja suunnittelutehtävien osaltaan tukevan opetustyötä myös tältä osin, esimerkiksi oppilaantuntemuksen kehittymisen osalta.

Mielestäni omaluokkaharjoittelu antaa hyvät mahdollisuudet oppilaantuntemuksen lisäämiseen. Kun harjoittelun aikana joutuu arvioimaan sekä omaa opetustaan että oppilaiden oppimista, joutuu väkisinkin paneutumaan tarkemmin eri oppilaiden oppimistuloksiin ja mahdollisiin oppimisen esteisiin. Itselleni harjoittelu aika selvensi monien oppilaiden erityisongelmia eri aineissa. Lisäksi erilaiset opetusmenetelmät paljastivat oppilaiden eroja esim. sosiaalisessa käyttäytymisessä. Näin tarkasti olisin tuskin ehtinyt paneutua oppilaiden ominaisuuksiin ja ongelma-alueisiin, kuin nyt harjoittelun yhteydessä tein. Mielestäni näiden asioiden tunnistami-

nen ja huomioiminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on eduksi oppimisen tehostumiselle. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 33*)

Pidän opetustilannetta ehdottomasti kaksisuuntaisena ja oppilaan / oppilaiden aktiivisuudesta ja yksilöllisistä piirteistä (*johtuen*) elävänä ja muuntuvana. Oppilas on toimintani lähtökohta. Niin ikään luen opetuksen piiriin kuuluvaksi kaiken koulun toiminnan, en vain oppitunteja. Harjoittelujakson suunnittelussa ja toteutuksessa lähtökohtanani olivat juuri ne yhdeksän oppilasta, joiden kanssa työskentelen.

En kuitenkaan koe oppilaantuntemukseni erityisesti muuttuneen päättöharjoittelun aikana siksi, että suoritin päättöharjoittelua vaan siksi, että elin, toimin ja opin luokassani - tein työtäni persoonallisuutena persoonallisuuksien joukossa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

Vajaa kymmenen opiskelijaa ilmaisi myös mielipiteenään, että mikäli he olisivat joutuneet välillä keskeyttämään opettajansijaisuutensa tullakseen harjoittelemaan kolmeksi viikoksi *Koskelan ala-asteelle*, olisi se samalla häirinnyt myös koulun omaa opetustyötä. Opiskelijat kokivat, että he olivat syksyllä päässeet juuri alkuun luokan yhteisten työkäytäntöjen kanssa ja tämä prosessi olisi keskeytynyt, mikäli he olisivat tulleet suorittamaan harjoitteluaan *Koskelaan*. Etenkin alkuopetuksen osalta mahdollisuutta työn jatkuvuuteen oman luokan kanssa pidettiin erittäin tärkeänä. Siten harjoittelusta koettiin olevan selkeästi hyötyä myös omien oppilaiden kannalta.

Ensimmäisen luokan opettajana minulle oli hyötyä omaluokkapäättöharjoittelusta siinä, ettei tarvinnut jättää heti syksystä 26 oppilasta sijaisen kanssa työskentelemään. Kolmenkin viikon poissaolo olisi merkinnyt uutta aloitusta, sillä kaikilla meillä kasvattajilla/opettajilla on omat tapamme. Erityisen tärkeää on mielestäni koulutulokkaiden ja opettajan välisen luottamuksen rakentaminen ja turvallisen oppimisympäristön luominen. Nyt se oli helppo toteuttaa, koska koulutus antoi siihen oivallisen mahdollisuuden; jatkuvuuden. (*Opiskelijan kirje ohjaavalle lehtorille harjoittelun päätyttyä, opiskelija 36*)

Lisäksi kohdallani ei olisi riittänyt, että olisin lähtenyt 3 viikoksi pois koulultani. Minä olisin tietenkin tehnyt sijaiselleni 3 viikon jakson valmiiksi ja kantanut vielä huolta, että pärjäköhän sijaiseni siellä. Oppilaat olisivat juuri oppineet oman opetustyylini ja siihen kun sijainen olisi tullut omine ideoineen, niin tietty punainen lanka olisi räpsähtänyt poikki 3 viikon ajaksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Olen erittäin tyytyväinen saadessani tehdä päättöharjoitteluani omassa luokassani ensinnäkin siksi, että tilanne on todellinen ja toiseksi siksi, että nyt olisi erittäin huono ajankohta jättää oma luokka kolmeksi viikoksi sijaisen hoteisiin. Ei siksi, että olisin korvaamaton, vaan se työ, jonka olen jo heidän kanssaan tehnyt, olisi pahimmillaan aloitettava alusta. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 36*)

3.5. Tutorit tukena

3.5.1. Koulutusta tutoreille

On syksyinen lauantai-aamu. Instituutin käytävillä alkaa olla jo liikettä, ja vähitellen osa ihmistä kerääntyy erääseen luokkaan. Yhteinen palaveri aloitetaan kahvihetkellä. Vallitsee syvä, ehkäpä vaivautuneenkin tuntuinen hiljaisuus. Sitten eräs tulevista tutoreista istahtaa ohjaavan lehtorin viereen ja tämä alkaa puhutella vierasta, joka osoittautuu vilkkaaksi seuranpitäjäksi. Samalla muutkin rohkaistuvat keskustelemaan toistensa kanssa ja tunnelma vapautuu. Porinoiden jälkeen päästään virallisempaan avaukseen. Tilaisuuden vetämisestä vastaava lehtori tervehtii läsnäolijoita; "Tervetuloa nyt kaikki lämpimästi tähän historialliseen tutorkoulutukseen". Omaluokkaharjoittelun tutorkoulutus on alkanut. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

Ohjausta hoidettiin omaluokkaharjoittelussa siis sekä koulutuksen lehtorin että paikallisen tutorin, tehtäväänsä koulutetun luokanopettajan, voimin. Periaatteessa päävastuun katsottiin olevan lehtorilla, tutorin toimenkuvana oli olla apuna suunnittelutyössä ja hänellä oli tarjota myös kuntaansa ja koulua koskevaa asiantuntemusta opiskelijoiden avuksi. Käytännössä ohjausroolit eivät liene olleet mitenkään yksiselitteisiä. Mikäli opiskelijat kokivat tutorsuhteen toimivan, lähellä olevaan tutoriin oli helppo tukeutua. Jos ne eivät toimineet, tukeuduttiin mieluummin koulutuksen lehtoriin.

Opiskelijat hankkivat tutorit useimmiten siitä koulusta, josta olivat saaneet itselleen työpaikan. Eräät opiskelijat painottivat valinnassaan sitä, että tutor olisi esimerkiksi alkuopetuksen asiantuntija. Tutoreiksi valituissa olikin mm. alkuopetuksen ohjaavia opettajia, jotka eivät välttämättä työskennelleet opiskelijoiden kanssa samalla koululla. Eräät opiskelijoista valitsivat tutoreiksi heille tuttuja opettajia, joiden kanssa he olivat olleet yhteistyössä jo ennen luokanopettajien poikkeuskoulutukseen tuloaan. Kaikkiaan tutoreiden määräksi tuli 27. Heistä useimmilla oli yksi ohjattava, kaksi tutoria toimi kahden eri opiskelijan tutorina.

Opettajien toiminta tutorin tehtävissä perustui vapaaehtoisuuteen ja perusteet tehtävän vastaanottoon olivat moninaiset. Tutorkoulutuksen yhteydessä opettajat toivat esille mm. aseuraavanlaisia motiiveja:

- *a Useat tutoreista kertoivat etsivänsä tutoroinnin kautta uusia ideoita omaan työhönsä. He mielsivät tutor-suhteen tilanteena, jossa myös he voivat kehittää opettajan työhön liittyvää luovaa ajatteluaan.a
- *a Toiset tutoreista toivat esille halunsa opastaa, kannustaa ja kuunnella opiskelijoita. Eräs huomautti, että tullessaan itse kouluun opettajaksi hän ei ollut saanut juurikaan tukea muilta opettajilta ja että hän halusi siksi olla osaltaan auttamassa uutta opettajaa.a

- *s Pari opettajaa kertoi tutoroinnin liittyvän luontevasti siihen rinnakkaisluokkiens väliseen yhteistyöhön, joita he olivat harjoittaneet jo aiemminkin heille tutuns opiskelijan kanssa.s
- *s Eräät tutoreista kertoivat haluavansa nähdä, miten opettajankoulutus on uudistunut ja millaista koulutusta erityisesti luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa annetaan.s
- *s Yksi tutoreista kertoi saaneen tehtävän itselleen vanhemman opettajan kehoituksesta. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

Tutoreiden motiiveina tuntui siten olevan halu antaa ohjausta ja opastusta, johon näytti liittyvän myös työhönperehdyttämisen piirteitä. Toisaalta tutoreiden pyrkimyksenä näytti olevan myös itsensä kehittäminen ja uusien virikkeiden hankkiminen omaan työhönsä.

Myös tutorit oli jaettu opiskelijoidensa mukaisesti kolmeen eri perusryhmään, joiden kunkin vetäjänä toimi joku kolmesta koulutuksen lehtorista. Tutoreille järjestettiin koulutusta siten, että kaksi ryhmää tuli samanaikaisesti Instituutin järjestämään koulutukseen. Yhdelle ryhmälle koulutus järjestettiin puhelinneuvotteluna. Kyseinen ryhmä koostui niistä tutoreista, joiden matka Kokkolaan oli pisin ja joidenka osallistuminen kontaktiopetukseen olisi ollut epävarmaa. Chydenius-Instituutin koulutus kävi opettajille myös VESO-koulutukseksi.

Sekä kontaktiopetuksena järjestetyssä tutorkoulutuksessa että puhelinneuvotteluna järjestetyssä oli tietty molemmille yhteinen ydinrakenne, joka oli seuraavanlainen:

Molemmissa tutoreiden koulutustilanteissa heille esiteltiin ensin (1) yleensä Chydenius-Instituutin järjestämää opettajankoulutusta (sen laajuus ja hallinnolliset sidokset, opettajankouluttajien osuus koko henkilöstömäärästä, opettajankoulutuksen osuus budjetista jne.). Tämän jälkeen kuvattiin lyhyesti (2) opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelman keskeisiä piirteitä. Erityisesti tällöin painotettiin sitä, että koulutuksen keskeisenä tavoitteena on persoonallisen opetustaidon ja tähän liittyen opiskelijoiden omaan työhön kohdistuvan kriittisen ja tutkivan otteen kehittäminen. Tämän ajattelutavan toivotaan siirtyvän myös omaan opetustyöhön. Tässä yhteydessä viitattiin myös opetusharjoittelun merkitykseen tässä prosessissa. Niin ikään tutoreille selvitettiin (3) omaluokkaharjoittelun tavoitteet ja sisällöt. Tällöin otettiin esille erityisesti kokonaisopetus sekä jaksosuunnitelmien ja päiväsuunnitelmien laadinta. Samassa yhteydessä selvitettiin myös se, millaisia tehtäviä opiskelijat tekevät harjoitteluunsa liittyen. (Tutoreille kuvattiin toisin sanoen se, mitä tässä raportissa on kuvattu luvussa 2.2.)

Keskeisenä sisältönä tutoreiden koulutuksessa oli (4) tutoreiden ohjausrooliin liittyvä koulutus. Tutoreille kuvailtiin kuvakielellä mm., että tutor on eräänlainen opintoluotsi. Eli "niin kauan kuin paatti pysyy väylällä, ei tarvitse tehdä mitään. Jos ollaan menossa karikolla, niin silloin tarvitaan luotsausta." Samalla tähdennettiin opiskelijan ja tutorin suhdetta tasavertaisina keskustelukumppaneina, vaikka toisaalta olisikin pyrittävä kriittiseen ja opetusta koskevien ratkaisujen perusteita koskevaan keskusteluun. Tutoreiden keskeisenä tehtävänä olisi opetuksen suunnittelussa tukeminen, ja tarjota samalla asiantuntemusta oman kuntansa ope-

tussuunnitelmaviitekehuksesta. Tutoreille tähdennettiin, että kyseessä tulisi olla todellisen koulutyön harjoittelu, ja todellisen suunnittelun harjoittelu. Suunnitelmia ei siis tulisi tehdä tutorille, koulutoimenjohtajalle, ohjaavalle lehtorille tai Instituutille. Suunnitelmien tulisi olla konkreetteja työvälineitä, jotka ovat apuna, kun luokassa tehdään töitä lapsen hyväksi.

Tutoreiden koulutuksessa painotettiin selvästi enemmän opiskelijoiden kuin tutoreiden aktiivisuuden merkitystä tutorsuhteessa. Kuten eräs koulutuksen lehtoreista luonnehti, tutor nähtiin "saatavissa olevana apuna", johon opiskelija voi ottaa yhteyttä apua tarvitessaan. Etenkin tutoreiden ja opiskelijoiden välistä yhteistyötä toivottiin olevan opetukseen liittyviä suunnitelmia laadittaessa, sen sijaan tutoreilta ei edellytetty esimerkiksi harjoittelijoiden pitämien tuntien seuraamista.

Edelleen sekä kontaktiopetuksena että puhelinneuvotteluna järjestetyssä koulutuksessa käytiin läpi (5) tutorointiin liittyvät palkkioasiat. Todettakoon, että tutorointiin liittyvä palkkio oli lähinnä nimellinen. (*Tutkimuspäiväkirjaan perustuva yhteenveto järjestetystä tutorkoulutuksesta, syyskuu 1992*)

Nämä olivat ne ohjaukseen liittyvät perusasiat, jotka käytiin läpi molemmissa tutoreille järjestetyissä koulutustilanteissa. Puhelinneuvottelussa oli tämän lisäksi lyhyt loppukeskustelu, jossa tutorit saivat kysyä mieltään askarruttavia asioita ohjauksesta. Kontaktiopetuksena järjestetyssä koulutuksessa kartoitettiin lisäksi tutoreiden omia odotuksia ohjaussuhteesta sekä pohdittiin ryhmissä tarkemmin tutorin ja opiskelijan välistä ohjaussuhdetta. Koulutukseen liittyen tutoreille jaettiin myös monisteita sekä artikkeli tutoroinnista.

Miten tutorkoulutukseen osallistuneet arvioivat koulutustaan

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että niin lähiopetuksena kuin puhelinneuvottelunakin järjestettyyn koulutukseen osallistuneet opettajat katsoivat koulutuksen selventäneen käsityksiään tutorin roolista. Tässä suhteessa toteutettua koulutusta pidettiin tarpeellisenä ja hyvänä ohjauksena ennen harjoittelun alkua.

Toisaalta ilmeni myös pientä kritiikkiä. Eräs opettajista esitti tutorpalaverissa, että pala-veri olisi saanut olla jo aiemmin. Vastineeksi koulutuksen lehtori esitti, että tutorkoulutuksen myöhäinen ajankohta johtui lähinnä siitä, että opiskelijat olivat saaneet järjestettyä tutorinsa vasta melko myöhäisessä vaiheessa. (Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992). Nähdäkseni molemmat osapuolet olivat arvioinneissaan oikeassa. Koska omaluokkaharjoittelu toteutettiin ensimmäisen kerran, leimasi toteutusprosessia kaikkiaan tietty kiire, joka näkyi mm. tutorkoulutuksen suhteellisen myöhäisessä ajankohdassa.

Vastaavan huomion koulutuksensa myöhäisestä ajankohdasta tutorit esittivät myös omaluokkaharjoittelun jälkeen järjestetyssä arviointipalaverissa. Myöhäinen ajankohta vaikeutti eräiden tutoreiden mielestä mm. sitä, miten he pystyivät olemaan tukena opis-

kelijoiden suunnitteluprosessissa. Arviointipalaverissa läsnäolleet tutorit toivoivat ohjaaville tutoreille myös hieman perusteellisempaa koulutusta ennen harjoittelun alkua. (Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992). Eräs koulutuksen lehtoreista pohti suhteellisen myöhäiseen vaiheeseen jääneen koulutuksen seuraamuksia puolestaan seuraavasti.

Info opiskelijoille sekä tutoreiden koulutus jäi liian myöhäiseen vaiheeseen. Kaikilla ei ole näyttänyt olevan mahdollisuutta keskustella tutorin kanssa riittävän ajoissa (syynä lienee myös opiskelijan oman aktiivisuuden heikkous). Olisikohan myös tarpeellista määrätä aikaraja, mihin mennessä oma harjoittelupaikka täytyy olla selvillä (ei liene järkevää odottaa elokuulle saakka). (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Myös puhelinneuvotteluun osallistuneet katsoivat neuvottelun selkeyttäneen heidän näkemyksiään tutorin roolista. Tässä mielessä puhelinneuvottelu oli opettajien mielestä "ihan hyvä kokemus". Eräät toivat esille myös, että he eivät olisi pystyneet tulemaan koulutukseen Kokkolaan.

Toisaalta eräiden tutoreiden mielestä "silmästä silmään ja korvasta korvaan" tapahtuva palaveri olisi kuitenkin parempi. Eräät tutoreista esittävätkin puhelinneuvottelun päätteeksi ajatuksen, että harjoittelun päätyttyä voitaisiin kokoontua uudelleen Kokkolaan. Tämä aloite toimi eräänä kimmokkeena sille, että koulutuksen lehtorit päättivät järjestää tutoreiden kanssa harjoittelun loputtua palaverin, jossa pohdittiin omaluokkaharjoittelun onnistumista. Todettakoon, että kyseiseen palaveriin ei kuitenkaan osallistunut yksikään puhelinneuvotteluun osallistuneista tutoreista. Pitkät matkat lienee ollut tähän yksi selitys.

3.5.2. Yhteistyön luonteesta

Opiskelijoiden ja tutoreiden yhteistyö käsitti käytännössä niin erillisesti sovittuja palavereita kuin epävirallisia keskusteluja jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä. Aivan syksyn alkuvaiheissa yhteistyö näytti lähtevän suhteellisen verkkaisesti liikkeelle.

Opiskelijat ovat tulleet ryhmäohjausistuntoon Chydenius-Instituutille ennen harjoittelun alkua. Tilaisuudessa ohjaava lehtori kysyy n. 10 hengen ryhmältä, miten yhteistyö tutoreiden kanssa on kullakin lähtenyt käyntiin. Tässä vaiheessahan syyslukukaudesta on ehtinyt kulua n. kuukausi ja varsinainen harjoittelujakso on alkamassa muutaman päivän kuluttua. Opiskelijoiden kommentteista päätellen yhteistyössä on tähän asti ollut kaksi yleislinjaa. Yhtäältä kolme opiskelijaa totesi, että he eivät olleet vielä pitäneet harjoittelupalaveria tutoreidensa kanssa, vaan ne ovat vielä tulossa. Opiskelijoista tosin yksi ei ole vielä aloittanut työtään, eikä ole tästä syystä ollut yhteistyössä tutorinsa kanssa. Toisilla puolestaan oli ollut joko muodollisempaa tai epävirallisempaa yhteistyötä. Kolme opiskelijaa kertoi pitäneensä tutorinsa kanssa yhden yhteisen palaverin, mm. lukukausisuunnitelmaan

liittyen. Neljä opiskelijaa puolestaan totesi, että ovat päivittäin tekemisissä tutorsiensa kanssa, mutta lähinnä siten, kuten yleensä kollegojensa kanssa. Tällöin on asioista puhuttu yleisemmin, ei niinkään harjoittelusta tai laadittavista suunnitelmista. Näistä neljästä opiskelijasta tosin yksi kertoi, että epävirallisuudestaan huolimatta yhteistyötä tutorin kanssa on runsaasti "kylän alkuopettajien vapaamuotoisen piirin" myötä. Tätä kautta hän on muokannut myös opetustaan ja suunnittelemaan teemoja kollegansa kanssa käytyjen keskustelujen avulla. *(Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992)*

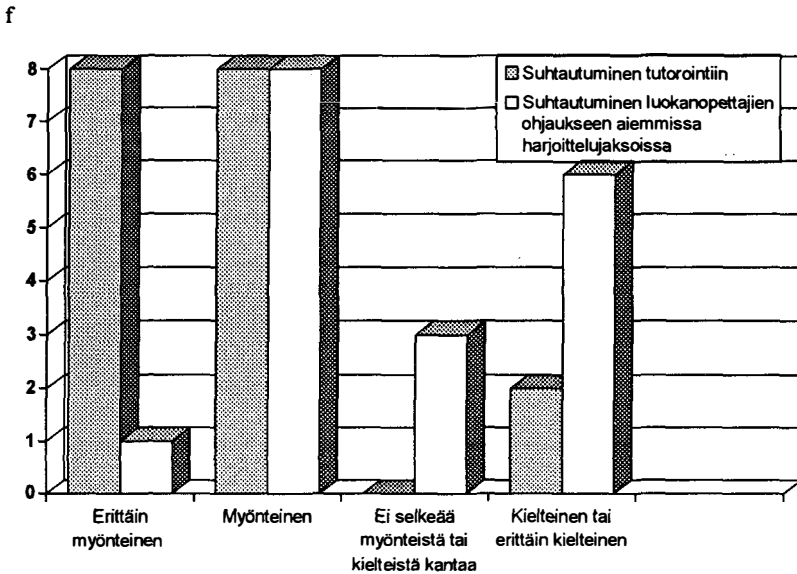
Tutorkoulutustilaisuudessa toinen paikalla olevista lehtoreista kysyi oman ryhmänsä tutoreilta, mitkä ovat alkuvaiheen kokemukset suunnittelukäytännöistä ja tutorin ja opiskelijan välisestä yhteistyöstä. Eräillä tutoreista ei yhteistyötä ollut vielä mainittavasti ollut. Kaksi esimerkkitapausta kuitenkin kerrottiin. Toinen opiskelija oli tehnyt työtään itsenäisesti, eikä yhteistyötä oltu juurikaan harjoitettu, vaikka tutor olikin ollut 'kuulolla'. Toinen tutor taas kertoi, että hän on käynyt oman opiskelijansa kanssa runsaasti välituntikeskusteluja ja että he ovat pitäneet tutorin kotona myös yhteisen kolmen tunnin palaverin. Opiskelijan kanssa on etsitty yhteisiä linjoja suunnitteluun ja kompromisseja on tehty puolin ja toisin. *(Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992)*

Yhteistyötä harjoitettiin erityisesti harjoittelua koskevan suunnittelun suhteen, muutamien harjoittelijoiden osalta tutorit olivat seuranneet myös harjoittelijoiden pitämiä tunteja. Yhteistyön läheisyys vaihteli tapauskohtaisesti. Osaltaan tähän lienee vaikuttanut opiskelijoiden oma aktiivisuus, osaltaan se, miten luonteva yhteistyösuhde tutorin ja opettajakokelaan välille on syntynyt. Siten toiset opiskelijoista ovat olleet yhteistyössä vain muutaman keskinäisen suunnittelupalaverin merkeissä, toisilla vuorovaikutus on ollut kiinteää opettajien keskinäistä yhteistyötä.

Omaluokkaharjoittelun päätyttyä osa tutoreista kokoontui arvioimaan harjoittelua Chydenius-Instituutille. Tilaisuudessa myös eräs opiskelijoista kävi pitämässä puheenvuoron omasta tutor-suhteestaan. Opiskelijan kokemukset olivat tutorinnista erittäin myönteisiä. Osin tätä selittää se, että tutor ja opiskelija olivat olleet ennenkin työtovereita ja tiiviisti yhteistyössä keskenään. Opiskelijan mukaan he olivat pitäneet ennen varsinaista harjoittelujaksoa kolme virallista tapaamista, mutta painopiste oli tästä huolimatta ollut jokapäiväisen kanssakäymisen myötä tapahtuvissa epävirallisissa keskusteluissa. Ohjaus painottui suunnitteluun, erityisesti jaksosuunnitelmaan. Tutor myös kuunteli yhden hänen pitämistään tunneista ennen harjoittelua. Tutorista oli opiskelijan mukaan apua kahdessa mielessä. Toisaalta häneltä sai käytännön neuvoja ja ohjeita mm. opetuksen jokapäiväiseen organisointiin, oppimateriaalien hankintaan sekä suunnitelmien sisällölliseen jäsentämiseen. Toisaalta tutorilta sai henkistä tukea. Kaikkiaan opiskelijan mielestä tutorinnissa pitäisi lähtökohtana pitää opiskelijan tarvetta ohjaukseen. Jos opiskelija kokee, että hän tarvitsee ohjausta, niin tällöin on hyvä, että on tutor johon tukeutua. Jos opiskelija taas ei koe ohjausta tarvitsevansa, niin tämäkin on OK, hän selviää ilman ohjausta. *(Tutkimuspäiväkirja 28.11.1992, tutoreiden arviointipalaveri harjoittelun loputtua)*

3.5.3. Onnistuneet tutorsuhteet

Kaikkiaan opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoissaan tutortoiminnasta esittämät mielipiteet olivat myönteisiä, tosin muutamat toivat esille myös kriittisiä kommentteja. Tutoreiden ohjaukseen opiskelijat tuntuivat suhtautuvan myönteisemmin kuin muiden harjoitteluiden yhteydessä saamaansa luokanopettajien ohjaukseen (ks. kuvio 9). Tällöin tilanne on myös ollut toinen. Tuolloin opiskelijat olivat harjoittelemassa kyseisen luokanopettajan luokassa, nyt heillä oli opetettavanaan oma luokkansa, johon liittyvistä kysymyksistä heillä oli mahdollisuus keskustella esimerkiksi rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Siten omaluokkaharjoittelun konteksti on itsenäisempi ja myös vapaampi ohjaavan opettajan luokkaympäristöön nähden.¹²



KUVIO 9. Väljään ja vapauksia suovaan tutoreiden ohjaukseen opiskelijat suhtautuvat myönteisemmin kuin ohjaavien luokanopettajien opastukseen muiden harjoitteluiden yhteydessä

¹² Tämän tutkimusprojektin toisessa raportissa tulen tarkastelemaan perusteellisemmin ohjauksen luonnetta muiden harjoittelujaksojen suhteen. Alustavan analysoinnin perusteella näyttää siltä, että ohjaavan luokanopettajan merkitys näyttää näiden harjoitteluiden osalta hyvinkin merkitykselliseltä sen suhteen, miten myönteisesti opiskelijat ovat eri harjoittelumuodot kokeneet. Suurimmat ongelmat ja tyytymättömyyden tunteet näyttäisivät syntyvän silloin, kun opiskelijat kokevat, että heidän on sopeuduttava luokanopettajan antamiin puitteisiin. Opiskelijoiden on tavallaan omaksuttava luokanopettajan antamat opetuksen kehykset, jossa opiskelijoiden oman opetusnäkömyksen toteuttaminen on nähty vaikeaksi. Osa opiskelijoista on etenkin tällaisessa tilanteessa kokenut opetusta koskevien suunnitelmien laatimisen ja tavoitteiden asetteluun keinotekoisena.

Eräs seikka, jota opiskelijat painottivat tutor-suhdetta kuvaillessaan, oli se, että tutorit olivat eräänlainen "saatavilla oleva apu". Esimerkiksi suunnitelmien suhteen heiltä oli saatavissa sekä yleisempää tukea ja vahvistusta alustaviin kaavailuihin että myös yksityiskohtaisempaa ohjausta suunnittelutyön käytännöllisiin ratkaisuihin. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että harjoiteltaessa etäällä Instituutista lähellä oli silti joku, jonka kanssa koulutyöstä ja opetuksen suunnittelusta voi tarvittaessa keskustella. Tutorit olivat siten eräänlainen henkisen tuen ja rohkaisun antaja sekä uusiin kokeiluihin kannustaja. Myös jo pelkän tietoisuuden tutorin olemassaolosta luonnehdittiin olevan tärkeän, vaikka väli-töntä tarvetta tutorin tukeen ei olisi koettukaan.

Mielestäni oli erittäin tärkeää, että koululla oli kokenut ja ammattinsa osaava henkilö, joka oli saatavilla, jos tarve vaati. Ja olihan sitä tarvetta. Monet keskustelut kävimme niin oppilaista kuin opetusmuodoista ja kysymykset sinkoivat puolin ja toisin. Suosittelen jatkossakin. (*Opiskelijan kirje ohjaavalle lehtorille harjoittelun päätyttyä, opiskelija 36*)

Tuutorit oli käytettävissä ja hän sanoi, että voin kääntyä hänen puoleensa asiassa kuin asiassa. Olen luonteeltani aika itsenäinen ja suunnittelen paljon asioita yksin kotona, mutta tietoisuus, että ongelmatilanteissa saan tukea tuutorilta oli tärkeää. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Tuutoriltani sain erilaisia suunnitelmarunkoja sekä kokeilukoulujen suunnitelmarunkoja. Tuutorin olemassa olon samalla koululla koin avuksi ennenkaikkea käytännön tilanteissa. Esim. miten koulussa on mikäkin asia tapana hoitaa, miten lukemaan oppiminen on hänen luokillaan aikaisempina vuosina edennyt jne. Itse en tutorointia tarvinnut opetuksen suunnittelussa vaan tukena itselleni erilaisissa mieltä askarruttavissa kysymyksissä. Oli, ja on edelleenkin helpottavaa, että joku henkilö opettajakunnassa on tukenani. Omassa koulussani toisaalta jokaiselta voi kysyä neuvoja ja ohjeita, mutta suurella koululla tuutorin merkitys on varmaan vielä tärkeämpää. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 27*)

Saamaani ohjaukseen olen tyytyväinen. Kuten jo edellä olen sanonut, olen kiitollinen ja tyytyväinen tuutorini antamaan opastukseen ja tukeen. *Tutor* on ottanut tehtävän vakavasti ja huolehtinut ohjauksesta mainiosti. On mahtavaa, että on tällaisia ihmisiä, jotka pistävät itsensä likoon ja ovat valmiita käyttämään aikaansa vapaaehtoisesti jonkun auttamiseksi. Olen saanut tarpeellista tietoa ja ennen kaikkea rohkaisua tehdä opettajan työtä omana persoonanani. ... Olen aina mielelläni ottanut vastaan tietoja ja kokemusta, jotka toiset jo pitkäänkin työssä olleet ovat jakaneet. Minusta opettajien tulisikin tehdä paljon enemmän yhteistyötä jakamalla kokemuksiaan ja tietojään/taitojaan. Eivät ne siitä kulu eivätkä loppu, vaan kasvavat ja rikastuttavat jakajaansakin! ...

Tutorin luona ... tarkastelimme suunnitelmiani ja keskustelimme niistä. *Tutor* kiinnitti eritoten huomiota ajankäyttöön eli siihen minkä verran yhden/kahden tunnin aikana oikein kerkii tehdä! Käsityön osalta hän ehdotti aiheen muuttamista aihepiiriin mukaisesti... Olin sitä itsekin jo miettinyt, mutta saatua tukea ajatukselleni muutin sen myös suunnitelmaan. On helppo lähteä jatkamaan työtä kun on saanut rohkaisua ja vahvistusta toiselta, että näin voi tehdä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Onnistuneen tutorsuhteen taustalla luonnehdittiin olevan usein myös luontevan yhteistyösuhteen ja keskinäisen luottamuksen. Tällöin tutor ei ole vain tutor, vaan myös laajemminkin yhteistyökumppani koulun kehittämistyössä. Harjoittelun myötä saadaan samalla muutenkin kuvaa koulun opettajien välisestä keskinäisestä yhteistyöstä.

Päätösharjoittelun suoritus omassa luokassa ja tutorin kanssa tehty yhteistyö on minun kohdallani toiminut kaiken kaikkiaan erittäin hyvin. Yhteistyötä tutorin kanssa tulemme tekemään jatkossakin. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

Tutor-homma on hyvä ja minulle osui loistava yksilö. Koin tutorini vähän harjoittelukoulun opeksi ja työkaveriksi. Kuitenkin suhteemme muodostui erilaiseksi kuin aikaisemmin (*eli aiemmissa harjoitteluissa*) luokkien omien opettajien kanssa. Meillä oli kummallakin oma luokka vastuullaan. En siis mennyt "kuokkimaan" hänen luokkaansa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

... Näiden asioiden lisäksi pidän omaluokkaharjoittelun etuna tutor-ohjaajaa. Hänen ohjauksensa ja yhteytensä voivat myönteisessä tapauksessa antaa pysyvän mallin siitä, millaista opettajien välinen yhteistyö tulisi olla. Toki harjoittelukouluillakin saa harjoittelija oppia yhteistyöstä, mutta tämä yhteistyö koetaan enemmänkin koulutukseen kuuluvaksi kuin käytännön työelämään olennaisena osana kuuluvaksi. Mielestäni harjoittelijan ja tutor-ohjaajan välistä yhteistyötä voisi vielä kehittää neuvonnasta enemmän työnohjauksen suuntaan. Tällöin voitaisiin puretua harjoittelijan tärkeimmiksi kokemiin ongelmiin tai pulmiin. Itselläni yhteistyö tutorin kanssa toimi erittäin hyvin. Sain häneltä paljon kullannarvoisia neuvoja ja ideoita, mutta myös tukea ja myötätuntoa. Voin suositella lämpimästi omaluokkaharjoittelua tulevillekin kursseille. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 33*)

Lähiohjaaja on tällaisessakin omassa luokassa tapahtuvassa harjoittelussa tarpeellinen, ainakin silloin, jos saa tutoriksi asiasta innostuneen ja työtään kehittävän opettajan. Oma ohjaajani oli juuri tällainen ja sen vuoksi työskentely hänen kanssaan oli helppoa. Lähiohjaajastahan voi muodostua hyvä yhteistyökumppani tulevillekin työvuosille. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 17*)

Eräät opiskelijat arvostivat myös tutorinsa asiantuntemusta, missä tuotiin esimerkkinä mm.aalkuopetukseen ja eheyttämiseen liittyvä tietämys. Samoin kuntakohtaista asiantuntemusta arvostettiin. Tältä osin opiskelijoiden voi myös katsoa tarvinneen tukea, sillä usein itse koulu ja toisinaan myös paikkakunta olivat harjoittelijoille entuudestaan vieraita.

Tutorointi oli hyvä asia. Oman paikkakunnan hyvin tunteva tutor on apuna suunnittelussa ja opastuksessa. Kuitenkin jokainen koulu on oma maailmansa eikä toinen voi paljoa auttaa työilmapiiriin kuuluvissa asioissa. Kuitenkin apua voi aina kysyä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 9*)

Päätösharjoittelunjakson teemana on kotiseutuni *Kunta*. Jakson suunnittelua auttoi *Kunnasta* tehty oma kotiseutuopas, joka sisälsi mm. dioja ja tietokonetehtäviä. Olen myös iloinen tutorini avusta, sillä hän paikkakuntalaisena tuntee oman kotikuntansa hyvin. Hänellä itsellään on myös kolmas luokka, joten yhteistoiminta jakson suunnittelussa sujui hyvin. ... (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

Onneksi olen saanut tutoriksi mielestäni *Kunnan* parhaan asiantuntijan juuri alkuopetusta ajatellen - olenhan jo aikaisempina vuosina sijaisena ollessani saanut useasti neuvoja ja rohkaisua opetustyöhöni juuri häneltä! (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Kuten jo aiemmista luvuista on esitetty, opiskelijoiden näkemyksistä piirtyy yleisemmin esille kuva, jonka mukaan he arvostavat omaluokkaharjoitteluun liittyvää työskentelyn autonomisuutta ja mahdollisuutta itsenäisiin ratkaisuihin. Myös tutorointia koskevat näkemykset tukevat tätä näkökohtaa. Toisaalta opiskelijat näkevät samalla tärkeänä, että on olemassa tutor, johon voi tukeutua ja jonka kanssa luontevaa yhteistyötä voi harjoittaa. Tällöinkin kuitenkin omaa vapautta suunnittelun ja opetuksen suhteen näytetään arvostavan.

Tutor on kyllä kivasti toiminut näin syksyn aikana, autellut huomaamatta, ohjailut tarvittaessa ja kertoillut omista kokemuksistaan. Kaikissa asioissa en ole aivan samaa mieltä, mutta usein liikumme samoilla aallonpituuksilla. Ja sen olen kokenut todella hienona asiana, ettei tekemisiäni ole rajoitettu vaan annettu vapaat kädet toimia oman mieleni mukaan. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 47*)

Yhteistyö ... tulevan opintoluotsini kanssa on ollut rakentavaa ja hän on antanut minulle vapaat kädet kokeilla erilaisia ideoita edellytyksellä etteivät ne tuota kustannuksia. Pienistä menoista voidaan neuvotella, mutta suurempien menojen kohdalla nousee seinä vastaan. (*Työympäristön kuvaus, opiskelija 41*)

Juuri suuri vapaus oman opetustyön suhteen lieneekin keskeisimpiä syitä siihen, että myös ohjaukseen ollaan tyytyväisiä. Niin tutoreiden kuin lehtoreidenkin ohjaus on omaluokkaharjoittelussa luonteeltaan väljää ja ohjeellista. Opiskelijoiden suuren itsenäisyyden myötä opetusta koskevat ratkaisut ovat lähinnä heidän itsensä vastuulla. Silloinkin, kun ohjaajan ja ohjattavan opetusnäkemysten kesken ilmenee ristiriitaisuuksia, sitä ei välttämättä koeta häiritsevänä, koska opiskelija voi toteuttaa opetusta pitkälti oman opetusnäkemysensä mukaisesti.

3.5.4. *Tutorsuhteiden ongelmia*

Tutorohjauksen vähäisyys?

Opiskelijat eivät juurikaan esittäneet päiväkirjoissaan mielipiteitään tutorointiin liittyneen ohjauksen määrästä, tosin eräät opiskelijat toivat esille yleensä ohjauksen vähäisyyden esimerkiksi verrattuna muihin opetusharjoitteluihin. Sen sijaan ohjaavat lehtorit olivat mm. opiskelijoilta saamansa palautteen pohjalta saaneet käsityksen, että ohjaus on saattanut monien kohdalla olla liian vähäistä. Eräs ohjaavista lehtoreista epäili toteutuneen tutoroinnin riittävyttä.

Oliko käytännössä mahdollisesti varata riittävästä ajasta ohjaukseen ja keskusteluun? ... välituntikeskustelut eivät todennäköisesti pelkäästi riitä. (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Myös toinen lehtori toi kirjallisessa palautteessaan esille, että tutorointi ei kaikkien opiskelijoiden kohdalla ollut toiminut hyvin ja esitti että lisäpanostuksella tutoreiden koulutukseen saattaisi olla apua, samoin voisi miettiä erilaista team-työskentelyyn perustuvaa tutorointia (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*).

Kääntöpuolena voidaan todeta se, että tutorit taas katsoivat opiskelijoiden kiireiden haittaavan ohjaustyötä. Tutorit totesivat arviointipalaverissa harjoittelun loputtua, että opiskelijoilla tuntui olevan runsaasti erilaisia tehtäviä, tenttejä ja myös opintotehtäviä, joten yhteisten palaverien sopiminen tuntui olevan tästäkin syystä vaikeaa. Tutorit pohivatkin, voisiko opiskelua keventää tältä osin. (Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992.) On tosin todettava, että oli opiskelijakohtaista, missä määrin heille oli opintoja jäljelle. Useat tosin tekivät syksyn aikana erikoistumisopintoja kuvaamataidosta tai tekstiilikäsittöistä (ja näihin liittyviä opintotehtäviä), samoin pro gradu -tutkielma oli monilla vielä keskeneräinen. Jäljellä olevien tenttien määrä sen sijaan vaihteli suuresti.

Kun näkemykset eivät kohta

Pari opiskelijaa toi esille myös sen, että tutorsuhde ei ole ollut kovin antoisa lähinnä erilaisista opetusnäkemyksistä johtuen. Tällöin viitattiin mm. kokonaisopetuksen ja alkuopetuksen näkökulmiin, joiden suhteen tutorilta ei katsottu saatavan pontta oman suunnittelutyön tueksi.

... harjoittelu oli mielekäs ja kokonaisuutena onnistunut, mutta tutor-valintani ei kenties ollut paras mahdollinen. Kokonaissuunnitelmien ja kokonaisopetuksen näkemystä kun ko. opettajalla ei ole, vaan hänen opetuksensa on hyvin opettajajohdosta ja tuntijakoista, kun taas itse pyrin oppilaskeskeisiin työtapoihin ... ja myös kokonaisuus suunnitteluun. Harjoittelun suunnittelu oli oikeastaan sitä, että yhdessä katsoimme valmiiksi tekemäni suunnitelmat. Ei siitä toisaalta mitään haittaakaan ole ollut, ... mutta totta on, että yksin vaihtelevien työmuotojen ja projektien suunnittelu on työlästä. Toivottavasti itsestäni ei tule niin kaavoihin kangistunutta, kuin kollegani työpaikallani ovat. Onneksi itselläni on kuitenkin vapaus tehdä työtäni omalla tavallani. (*Harjoittelupäiväkirjaan tutkijaa varten tehty lisäys, loppukevät 1993, opiskelija 3*)

Entäs opintoluotsin osuus päättöharjoittelussa. Kohdallani hän tutustui syysluku-kauden kokonaissuunnitelmaani sekä 3 viikon jaksosuunnitelmaani ja tutkittuaan totesi suunnitelmani toteuttamiskelpoisiksi. Mietin olisinko pärjännyt ilman opintoluotsiani. Koulutuksen ohjaava lehtorihan sai myös suunnitelmani ja antoi asianmukaisen palautteen. Lisäksi pienellä koululla yhteistyö toisten opettajien kanssa on mielestäni luonnollinen ja jokapäiväinen asia. Työyhteisössä ilmenevistä

ongelmista kerrotaan ja niitä yritetään ratkaista yhdessä. Opintoluotsin tehtävän ollessa tasavertainen keskustelukumppani ja paikkakunnan asioiden asiantuntija, niin koen opintoluotsin tarpeelliseksi ainakin isoilla kouluilla sekä harjoittelijan ollessa harjoittelemassa muualla kuin kotipaikkakunnallaan. Näin harjoittelijalla on asiantuntija tukenaan, jolta voi kysellä asioita tuntematta itseään tunkeilijaksi. Opintoluotsin koulutusta myös mietiskelin ja totesin, että kohdallani olisi varmaankin ollut enemmän hyötyä alkuopetukseen erikoistuneesta opintoluotsista. Alun alkaen kyselinkin paikkakunnalta alkuopetuksen ohjaavaa opettajaa, mutta tällä hetkellä siinä vakanssissa ei ollut ketään. Edellinen oli luopunut hommasta työn vaativuuden tähden. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Olisiko tutorin oltava samalta koululta, samalta luokka-asteelta?

Osa opiskelijoista, samoin kuin ohjaavat lehtorit ja myös tutorit totesivat omissa arvioinneissaan samansuuntaisesti, että opiskelijan ja tutorin yhteistyötä helpottaa, mikäli tutor on samalta koululta kuin opiskelija ja mieluummin myös samalta luokka-asteelta. Kuten tutorit asiaa luonnehtivat omissa palautteissaan, näin muodostaisi eräänlainen läheistä yhteistyötä harjoittava "opettajainhuoltoryhmä". (Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992; Lehtoreiden A ja B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993.)

Ehkä tuleva(*isuude*)ssa voisi ajatella, että tutor olisi samalta koululta kuin missä on harjoittelemassa. Työskentely olisi näin helpompaa. Tarkentaa tulisi myös sitä missä asioissa tutorointi on tarpeen koska harjoittelijoilla on kirjava aikaisempi työkokemus. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 9*)

Tutorin valinta samalta 'luokkatasolta' on omalla kohdallani ollut onnistunut valinta. Sitä voisi ehkä jatkossakin suosittaa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

On toisaalta todettava, että jo nytkin vain parissa tapauksessa ohjaavat tutorit olivat itse opettajana toisella ala-asteella kuin opiskelijat. Samoin opiskelijat halusivat myös painottaa valinnoissaan mm. alkuopetukseen liittyvää asiantuntemusta, jolloin esimerkiksi luokka-asteeseen ei kiinnitetty huomiota. Jos lisäksi katsotaan, että monet opiskelijoista toimivat jatkossakin pienillä kyläkouluilla, ei tutorin valinta ole ongelmaton. Kaksi- tai kolmiopettajaisilla kyläkouluilla kun ei juurikaan ole valinnan mahdollisuuksia, mikäli tutorin tulisi olla samalta koululta ohjattavansa kanssa. Kun kaikki opettajat eivät myöskään ole halukkaita tutorin tehtäviin, voi turvautuminen lähikoulujen opettajiin olla siitakin syystä välttämätöntä.

Joka tapauksessa tutorin toimiessa eri koululta käsin jokapäiväinen keskinäinen kanssakäyminen jää vähemmälle. Välttämättä keskinäinen etäisyys ei kuitenkaan ollut hedelmällisen yhteistyön este, vaikka siihen omat ongelmakohtansa liittyvät.

Ihanteellista olisi ollut, jos tutoropettaja olisi voinut tutustua luokan toimintaan ja opetukseen paikan päällä. Jatkossa olisikin varmaan hyvä, jos tutoropettaja tai

lehtori voisi olla luokassa pitempään ja oppia tuntemaan oppilaita paremmin. Pienen kyläkoulun ja ison ala-asteen puitteet ja resurssit poikkeavat melkoisesti toisistaan. Mielestäni tutustuminen kouluun paikan päällä antaisi hyvän lähtökohdan ohjaukselle. ...

Tutorin kanssa tapasimme kolme kertaa ja juttelimme tämän lisäksi pari kertaa puhelimessa. Yhteistyö sujui erinomaisesti. Sain työlleni ja ajatuksilleni tukea ja kannatusta, sillä päällinjoista olimme samaa mieltä. Tämän lisäksi *Tutor* antoi arvokkaita ja käyttökelpoisia vinkkejä käytännön työhön. (*Harjoittelupäiväkirjassa oleva kommentti opiskelijalta 30, jonka tutor toimi opettajana toisella koululla*)

Seuratako tunteja vai ei ...

Tutoreiden velvollisuuksiin ei kuulunut opetuksen seuraaminen eikä heitä siihen myöskään ohjattu, jos ei kiellettykään. Muutamat opiskelijoista kuitenkin toivoivat, että tutorit voisivat myös seurata heidän pitämiään oppitunteja.

Tässä vaiheessa tulikin mieleeni, että olisi todella hyvä, jos harjoittelun paikallinen ohjaaja voisi käydä seuraamassa opetusta tai (seuraaminen) todella kuuluisi tutorin tehtäviin. Koska palautteen saaminen omasta työstä ja sen tekemisestä on normaalissa työelämässä hyvin vähäistä ja tässä vaiheessa uraa rakentava palaute olisi vielä tosi tarpeellista ehkäpä siitä voisi lähiohjaajakin saada jotain itselleen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 17*)

No, entäs opintoluotsi oppituntien kuuntelijaksi. Mielestäni omaluokkaharjoittelun jatkamista suunniteltaessa kannatettava ajatus harkittavaksi. Oma opintoluotsini kysyikin ennen opintoluotsien puhelinneuvottelua, että pääseekö hän kuuntelemaan minun tuntejani. Opintoluotsin ei tarvitsisi välttämättä osallistua opetustaidon numeroarvosteluun, mutta hän voisi antaa oman näkemyksensä harjoittelijan opetus- ja kasvatustyöstä, varsinkin jos harjoittelija ja opintoluotsi työskentelevät samalla koululla. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Opetuksen seurantavelvollisuuden liittyä omat kysymyksensä. Toisaalta voidaan ajatella, että tunteja seuraamalla tutor saisi paremman mielikuvan käytännön opetustyöstä harjoittelijan luokassa, ja sitä kautta myös voisi antaa rakentavaa palautetta ja viiheitä opetustyötä varten. Toisaalta opetuksen seuranta lisäämällä ohjaussuhde voi myös helposti muuntua ohjaajan auktoriteettiin perustuvaksi ohjaaja-ohjattava -suhteeksi. Lienee myös tapauskohtaista, millainen yhteistyö molemmille osapuolille parhaiten sopii. Toiset opiskelijoista haluavat saada konkreetteja neuvoja ja kollegiaalinen yhteistyö myös sallii työkäytäntöihin tutustumisen. Toisten osalta liiallinen opetuskäytäntöjen ruotiminen voi myös pilata herkän yhteistyösuhteen. Esitetyn valossa kun juuri tietty opiskelijoiden omaama autonomia näyttää olleen myös ohjaussuhteen voimavarana.

3.5.5. Yhteistyö omaluokkaharjoittelussa

Opiskelijoiden keskinäisen yhteistyön kaipuu

Opiskelijat tuntuivat päiväkirjoissaan kaipaavan yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa, mikä osoittanee yleisesti ottaen opiskelijoiden tiimityön onnistuneisuutta muissa harjoittelumuodoissa. Myös kaikki ohjaavat lehtorit totesivat omissa kirjallisissa arvioissaan, että opiskelijat olivat olleet tyytymättömiä keskinäisen yhteistyönsä puuttumiseen.¹³

Jos haittoja olisi löydettävä, yksi ja melkeinpä ainoa on se, että melko yksin on saanut "pakertaa". Lennokkaampia ideoita olisi ehkä löytynyt *Koskelassa* yhteissuunnittelun tuloksena tai sitten ei... (*Opiskelijan kirje ohjaavalle lehtorille harjoittelun päätyttyä, opiskelija 36*)

Omaluokkaharjoittelun miinusta on se, että olet yksin tekemässä ja suunnittelemassa työtäsi. *Koskelassa* on 3 harjoittelijaa samassa luokassa, jolloin voi tehdä yhteissuunnittelua ja saada uusia näkökantoja asioihin kolmen pään aivojen rönnyllässä erilaisia ideoita. Lisäksi voi kokeilla yhteisopettamista pääopettaja/apuopettaja, rinnakkain opettamista jne. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Ryhmän tuki jäi puuttumaan... erityisesti se tuntui silloin, kun yhteistyö tutorin kanssa ei vastannut omia toiveita (*Lehtorin B koonnos opiskelijoiden näkemyksistä tammikuu 1993*)

On luonnollista, että opiskelijat kaipaavat toistensa tukea, koska ovat siihen aiemmissa harjoitteluisaan tottuneet. Toisaalta omaluokkaharjoittelu perustuu kuitenkin nähdäkseni enemmän toisenlaiseen yhteistyöhön eli yhteistyöhön opettajien välillä. Omaluokkaharjoittelussa ei ole mahdollisuutta samankaltaiseen ja tiiviiseen opiskelijoiden keskinäiseen yhteistyöhön, mitä harjoitteluolosuhteissa, joissa opiskelijajipienryhmät harjoittelevat samassa koulussa ja samassa luokassa. Toisaalta on tietysti mahdollista kehittää myös tiiviimpää opiskelijoiden välistä yhteistyötä esimerkiksi viikonloppuseminaarien muodossa. Tällöin keskeisenä yhteistyön kohteena ei kuitenkaan voisi olla niinkään opetuksen yhteinen suunnittelu tai toteutus, pikemminkin harjoitteluolosuhteiden yhteinen analysointi ja käytännön opetustyön ongelmakohtien käsittely.

On myös todettava, että osa opiskelijoista oli nytkin epävirallisesti keskinäisessä yhteistyössä. Menossa olivat mm. erikoistumisopinnot kuvaamataidossa ja tekstiilitöissä, joidenka parissa opiskelijat viettivät joitakin viikonloppuja yhdessä harjoittelujakson aikana. Samalla tuli vaihdettua kuulumisia myös opetustyön ja harjoittelun suhteen.

¹³ Opiskelijoiden toimiminen pienryhmissä on eräs Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksen keskeisistä piirteistä. Mm. opintoharjoittelussa ja perusharjoittelussa opiskelijat ovat sekä suunnitelleet yhdessä opetettavia tunteja että myös toteuttaneet opetustuokioita yhteisenä tiimiopetuksena. Lisäksi opiskelijat tekevät suurimman osan opintotehtävistä pienryhmissä.

On ollut helpottavaa jutella opiskelijatovereiden kanssa näistä asioista ja huomata, että samankaltaisia huolia ja tuntemuksia on heilläkin ollut. Koska useimmat meistä opiskelijoista ovat olleet omaluokkaharjoittelussa, olemme keskusteluisamme voineet jutella oppilaidemme kokonaiskehityksestä koko syksyn osalta, samoin kuin itsestämme orastavina opettajina. Tämä seikka päättöharjoittelussa on ollut sitä parasta antia, kun on voinut tutkailla opetustaan ja oppilaiden edistymistä pitkällä aikavälillä. Nyt kun ajattelen asiaa siten, että olisin suorittanut päättöharjoittelun *Koskelassa*, olen vakuuttunut, että se jakso olisi tämän syksyn antiin verrattuna tuntunut irrallisena osana koulutukseen kuuluvana osiona. Mutta, kuten sanotaan - jälkepäin on helppo jossitella. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 27*)

Työhön perehdyttävän harjoittelun varjolla opiskelijoilla on lupa kysyä

Kuten edellä tuli jo esiin, opiskelijat arvostivat tutorsuhteessa mm. mahdollisuutta luontevaan opettajien väliseen yhteistyöhön. Monissa suhteissa tutoroinnissa tuleekin esille koulun normaalit yhteistyökäytännöt. Osaltaan tutorointi näyttäisikin olleen tehostamassa uusien opettajien työhön perehdyttämistä kouluissa. Monet opiskelijoista luonnehtivatkin tutorointia eräänlaiseksi työhönperehdyttämisen muodoksi. Kuten eräät opiskelijoista ilmaisivat, harjoittelun varjolla heillä on tavallaan lupa kysyä kollegoiltaan koulun erilaisista käytännöistä. Tältä osin harjoittelu oli, kuten eräs lehtoreista luonnehti, johdattamassa opiskelijoita tavallista perusteellisemmin kyseisen koulun ja paikkakunnan asioihin (Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993).

Olemme olleet seuraamassa lehtorin kanssa erään opiskelijamme opetusta. Tuntien pidon jälkeen pidetyssä palautepalaverissa opiskelija kertoo tutorin merkityksestä. Hän toteaa, että tämän tyylinen harjoittelu antaa tavallaan luvan kysyä työpaikan opettajilta harjoittelun varjolla. Samalla opiskelija epäili, että ehkä ei olisi tullut muuten niin kysytyäkään. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

Harjoittelemisen omassa työssä on mielekästä ja tehokasta: antaa ohjatusti mahdollisuuden suunnitella omaa työtä. Tämähän on itse asiassa työn ohjausta parhaimmillaan. Kollegani ja tutorini olivat sitä mieltä, että "tavallisetkin" opettajat tarvitsisivat jotain tämältyyppistä, jotta tuntuma "uusiin tuuliin" ja ajattelumalleihin säilyisi. Siinäpä koulutusta järjestävälle taholle vinkiksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 39*)

Kun tutorit pohtivat harjoittelun päätyttyä ohjauksen käytäntöjään, näyttää tutorointi herättäneen ajatuksia yleensäkin työhön perehdyttämisen kehittämisestä kouluissa. Tässä suhteessa opettajien näkemykset antanevat kuvaa työhönperehdyttämisen ongelmallisuudesta tilasta eri ala-asteilla.

Tutoreiden arvioidessa harjoittelun jälkeisessä arviointipalaverissaan omia kokemuksiaan ohjauksesta he arvioivat samalla yleensä ohjauksen luonnetta. Keskustelussa he toteavat, että tämältyyppisessä tutoroinnissa on selkeitä työhön perehdyttämisen piirteitä. Samalla opettajat toteavat, että perehdyttämiseen ei eri kouluissa ole tähän mennessä juurikaan kiinnitetty huomiota. Tämälkaltaisella ohjauksella

voisikin olla sovellusmahdollisuuksia muutenkin kuin vain harjoittelussa. Joku opettajista esittää, että olisi hyvä, jos kouluilla olisi yleensäkin jokin tukijärjestelmä uusille opettajilla. Koulujen kannattaisi nimetä uudelle opettajalle työpari, joka voisi tukea ja pehmentää uuden opettajan tilannetta. (*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)

Normaalia opettajien välistä yhteistyötä

Kun edellä on kuvattu tutorointia lähinnä ohjauksen ja työhön perehdyttämisen näkökulmasta, niin todettakoon kuitenkin, että antoisissa tutorsuhteissa ei ole ollut kyse vain ohjaaja-ohjattava -suhteesta vaan myös kollega-kollega -yhteistyösuhteesta. Samoin yleisemminkin opettajien jokapäiväinen yhteistyö on harjoittelun eräänä kehystekijänä. Toisaalta on todettava, kuten eräs lehtoreista arvioi, että monet opiskelijoista olivat tyytymättömiä yleensä yhteistyön puuttumiseen koulussa. Tätä puutetta ei välttämättä korvannut onnistunutkaan tutorsuhde (Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993).

Työyhteisömme on niin huisin pieni, että joka asiassa on mahdollisuus saada apua ja tukea. Siis se on myös osoitus siitä, että työyhteisömme sosiaaliset suhteet ovat OK. ... Yhteistyötä on helppo tehdä, koska yleensä kaikki asiat sovitaan yhdessä ja tehdään yhdessä. En ole missään aikaisemmassa työpaikassa kokenut yhteistyötä näin voimakkaana. Tämä on kaiketi pienten koulujen etu silloin kun ihmissuhteet ovat kunnossa. (*Kuvaus työympäristöstä, opiskelija 4*)

Oman koulun osalta yhteistyö pelaa mukavasti. Voimme keskustella lähes kaikesta mahdollisesta ja vähän ehkä mahdottomistakin asioista. Yhdessä pyritään suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia asioita. Esim. saatuani videon lainaan Kokkolasta ... koko koulu katsoi sen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Yhteistyö opettajien kanssa on normaali. Apua saan tarvittaessa ja olenpa minäkin antanut uusia vinkkejä. (*Kuvaus työympäristöstä, opiskelija 37*)

Yhteistyössä muiden opettajien ja koulujen kanssa oli lievästi mukana antamisen ja ajoittamisen vaikeutta. Määrätietoinen asenteeni oli avuksi ainakin omalla koulullani *teemaviikon* suunnittelussa. Olen hyvilläni siitä, etten antanut suunnitelmieni hautautua, vaan teimme sen, mitä haaveilimme. Vaikka yhteistoiminta kokonaisuudessaan pelasikin hyvin, on varaa harjoitteluun ja kehittämiseen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

Tässä yhteydessä on syytä todeta se itsestäänselvyys, että yhteistyö ei ole yksisuuntaista. Kun muistetaan, että myös harjoittelussa olleet, opettajaksi valmistumassa olevat opiskelijat olivat itsekin olleet opetustyössä jo ennen koulutukseen tuloaan, useat jopa kymmeniä vuosia. Lisäksi tutoreille oli itselläänkin usein mielihaluja kuulostella, min-käläinen on ajan henki nykymuotoisessa opettajankoulutuksessa. Siten on luonnollista, että myös tutorit itse kokivat yhteistyön avartavan myös heidän ajatteluaan ja antavan lisävireyttä omaan työhön.

Soitin eräälle harjoittelijalle, jonka opetusta olin lähdössä seuraamaan ja kyselin samalla tämän hetken tuntumista. Opiskelija kertoi olevansa tyytyväinen tutoriinsa. Samalla opiskelija kertoo, että kyse on ei ole vain siitä, miten tutorointiin liittyvä ohjaussuhde toimii, vaan että kyse on yleensä opettajien välisen yhteistyön toivuudesta. Tässäkin mielessä yhteistyö tutorin kanssa on onnistunutta. Yleensäkin opettajien välinen yhteistyö on opiskelijan mukaan koulussa toiminut hyvin. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992.*)

Tutorit ovat arvioineet omassa arviointipalaverissaan mm., mikä harjoittelussa on ollut antoisaa. Tutorit tuovat arvioinnissaan esiin, että kyse on myös luontevasta työtoivuudesta. Eräs opettajista luonnehtii, että tutorina hänen tullut toisinaan myös varoa juuri sitä, ettei ohjaa opiskelijaansa liikaa, vaan että tämä voi itse luoda oman luokan henkensä. Enemmänkin opettaja on pyrkinyt näkemään suhteen luontaisena opettajien välisenä yhteistyönä. Tutorit luonnehtivat yleisesti, että työtoivuus on ollut osaltaan antamassa uusia virikkeitä omaan opetustyöhön. Työparin kanssa on tullut luontaisesti keskusteltua, mikä on samalla auttanut pohittamaan myös omaa roolia kasvattajana. Tässä suhteessa kyse on ollut mahdollisuudesta omaan uudistumiseen. Samalla on voinut perehtyä myös uuden koulutuksen virtauksiin, joita pidettiin mielenkiintoisina. Siten tässä työsuhteessa ovat molemmat voineet oppia. Eräs opettajista kuvaa työtoivuuden merkitystä siten, että se "on antanut voimia etsiä uudelleen niitä voimavaroja, jotka olivat silloin pinnalla, kun itse oli nuori."

Tutorit esittävät myös, että yhteistyön myötä on syntynyt myös eräitä käytännön yhteistyöhankkeita. Eri luokkien rajat eivät välttämättä ole niin suuret kuin ennen, vaan on pidetty yhteisiä teematapahtumia, ja välillä saatetaan pitää myös yhteisiä tunteja. "Se on rikasta kun teemme yhdessä", luonnehtii eräs opettajista. (*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)¹⁴

Huomion arvioista on nähdäkseni myös erään tutorin em. kuvauksessa esittämä kommentti yhteisesti pidetyistä oppitunneista. Tämän kaltaista yhteistyötä voi luonnehtia poikkeuksellisen tiiviiksi opettajien väliseksi yhteistyöksi. Osin yhdessä pidetyt opetustunnit saattavat olla merkinä koulutuksen harjoittelujaksoista tuttujen yhteistyökäytäntöjen siirtymisestä myös käytännön opetustyöhön. Opiskelijoiden päiväkirjoissa esimerkiksi yhteisesti toteutetuista opetusjaksoista ei tosin ollut juuri mainintoja.

Edellä toin esille, miten monet opiskelijoista kaipasivat omaluokkaharjoittelun lisää opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä. Toisaalta voidaan ajatella, että omaluokkaharjoittelun keskeisenä haasteena on saada ryhmän tukea nimenomaan *koulun opettajakollegoilta*, ei niinkään muilta opiskelijoilta. Tämä on samalla tietysti haaste yleensäkin koulun opettajien väliselle yhteistyölle. Uuden opettajan sopeutumisessa ilmenevät ongelmat kun heijastavat usein myös yleisemminkin koko koulun sosiaalista tilaa.

¹⁴ Tutoreiden näkemyksiä voidaan pitää erityisen oppimismyönteisinä ja kehittymishaluisina. Tämä voi selittyä osin sillä, että yleensä tutorin tehtävään ei välttämättä kuka tahansa riviopettaja olisi suostunut, yhtäältä myös tutoreiden joukosta palaveriin lienee saapuneet innokkaimmat. Tosin pitkien matkojen takia lienee myös osa jäänyt saapumatta.

Työyhteisöissä esiintyi myös ennakkoluuloja harjoittelua kohtaan

Kun edellä on tuotu esille tutoreiden henkinen tuki ja koulun yhteistyön anti lähinnä myönteisessä valossa, niin on todettava, että kouluissa oli harjoittelupäiväkirjojen valossa nähtävissä myös epäluuloja toteutettua harjoittelumuotoa kohtaan. Eräissä työyhteisöissä oli opiskelijoiden mukaan ilmennyt mm. epäilyjä, että tämänkaltaisessa harjoittelussa opiskelijat pääsevät liian helpolla. Ilmeisesti oli myös epäilty, että omaluokkaharjoittelu tarkoittaisi samaa kuin lehtoreiden kuuntelemat kolmesta neljään oppituntia, jotka he kävivät kutakin opiskelijaa seuraamassa paikan päällä.

- työyhteisöstä ei saa opiskelutoverien tukea, koska muita opetusharjoittelijoita ei ole, tämä uusi päättöharjoittelumuoto kummasuttaa enemmänkin ja osa työtovereista kokee tämän muodon epärealistiseksi omista kokemuksistaan riippuen -> saattaa olla harjoittelijalle rankkaa (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Harhaluulo siitä, että hommasta selviää "kolmella vaivaisella tunnilla" on oikaistava. Kentällä olen kohdannut epäluuloja harjoittelun työmäärän vastaavuudesta normaalikoulutuksen työmäärään. Minulla ainakaan ei ole sellainen olo, että olisin urakasta selviytynyt töitä tekemättä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 29*)

3.5.6. Tutorina toimiminen epävarmuuden tilassa

Kun kokemukset tutoroinnista ja tutorin ja opiskelijan vuorovaikutuksesta olivat pääosin myönteisiä, niin ehkäpä kriittisimmän arvion tutor-toiminnasta toivat esille tutorit itse.

Tutorit toivat harjoittelua arvioidessaan esille epävarmuutensa omasta roolistaan. Aina ei oikein tiennyt, miten toimia. Siksi oltiin ehkäpä liiankin arkoja ohjauksessa. Omasta koulutuksesta todettiin mm. olevan niin kauan, että kasvatustilanteeseen on tullut jo paljon uudentyypisiä virtauksia. Oman koulutuksen on varmaankin ollut muotia hyvin erilaiset asiat, epäilivät tutorit. Tämän päivän pedagogisista näkemyksistä heillä ei ehkä ole riittävästi tietoa. Toisaalta heillä on vuosien kokemusta työstä, joka varmaankin on positiivinen asia ohjauksen kannalta. Kuitenkin omasta vanhasta, mutta monesti hyväksi koetusta, tietopohjasta on epävarmuutta, meneekö se yhteen nykypedagogiikan kanssa, kiteytyi eräs tutoreista. Eräät tutorit totesivat myös, että opiskelijoiden opetustaidon arviointi on myös eräs tutoreidenkin epävarmuutta lisäävä tekijä. Entä, jos se mitä sanon, vaikuttaakin välillisesti opiskelijan arvosanaan?

Tutorit toivoivatkin, että jatkossa he voisivat saada lisää tietoa siitä, miten opiskelijoita koulutetaan vuoden aikana. Asioita voitaisiin käsitellä ehkä myös tutoreiden ja opiskelijoiden yhteisessä koulutustilaisuudessa, toivoivat tutorit. Koulutusta tutorit toivoivat mm. itse koulutusprosessista (miten opiskelijoita koulutetaan, millainen oppimisenäkymys on koulutuksen taustalla), opiskelijoiden laatimista suunnitelmista sekä tutorin roolista. Myös kouluttajan ja ohjaajan välille toivottiin enemmän keskustelua. Yleensä tutorin tehtävissä kannattaisi ehkä suosia nuoria opettajia, ja kannattaisi pyrkiä järjestelmään, jossa samat tutorit voisivat

toimia tutorin tehtävissä pitempiaikaisesti, arvioivat tutorit palautteessaan.
(*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)

Eräs koulutuksen lehtoreista esitti ratkaisuehdotuksena tutoreiden esittämiin ongelmiin lisäkoulutuksen järjestämisen eli Chydenius-Instituutin tulisi järjestää koulutuksen tavoitteista ja toimintaperiaatteista enemmän koulutusta. (Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993). Lisäkoulutus saattaa toki jonkin verran auttaakin. Uudenlaista tehtävänkuvaa kun on vaikea sisäistää yhdessä päivässä, yhdestä puhelinneuvottelutunnista puhumattakaan. Tässä suhteessa toiveita perusteellisemmasta koulutuksesta voidaan pitää ymmärrettävinä ja ilmeisesti oikeutettuina.

Välttämättä koulutus ei kuitenkaan liene vastaus tutoreiden omasta roolistaan kokemaan epävarmuuteen. On esimerkiksi pantava merkille, että tutorit toivoivat lisäkoulutusta juuri sen kaltaisista sisällöistä, joita tutorkoulutuksessa oli itseasiassa jo nyt pyritty painottamaan. Siten voidaan sanoa, että koulutuksen järjestäjät ovat toisaalta tiedostaneet koulutuksen tarpeen ja pyrkinet sitä tarjoamaan. Kyse lieneekin pitkälle siitä, että ohjaajaksi kasvaminen on vuosien kehitysprosessin tulosta, joka vaatii tuekseen myös kokemusta ohjaustyöstä. (Ks. esim. Kremer-Hayon 1991.) Tässä suhteessa perusteellisemmankin lisäkoulutuksen merkitys saattaa olla vähäinen, kun koulutettavina ovat hyvin vähäisen ohjauskokemuksen omaavat luokanopettajat.

3.6. Lehtorit ohjaajina ja arvioijina

3.6.1. Kirjalliset tehtävät harjoittelun ohjauksessa

Olen opettajana *Pikkulan* kylällä... Kylällä on asukkaita noin 250, ja koululla on oppilaita yhteensä 28. Kylälle on ominaista hajanaisuus; mitään erityistä kylän keskustaa ei ole voitu osoittaa, ellei sitten koulu olisi eräänlainen kokoontumispaikka. Koululla järjestetään iltaisin mm. kudontaa, 4-H -kerhotoimintaa, partiota. Mikään mummujen kylä *Pikkula* ei ole, sillä muutaman viimeisen vuoden aikana kylälle on muuttanut runsaasti "nuoria perheitä". Näiden lapsiperheiden ansiosta koulun oppilaiden lukumäärä onkin noususuunnassa. Voidaankin olettaa, ettei koululla ole lakkauttamisen uhkaa...

... Matkaa kaupungin keskustaan on noin 10 km... Koulun läheltä löytyy ... oivat mahdollisuudet oppia luonnossa - todellisissa tilanteissa: eläimet ja kasvit löytyvät kiven heiton päästä. ... Koulurakennus on suhteellisen hyvässä kunnossa, ja tilaa on mielestäni riittävästi, tosin liikuntasali käy isompien ryhmien kanssa pieneksi, mutta hyvin riittää 8:lle oppilaalle. ...

Työympäristönä koulu on ihanteellinen: oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään, ja työrauhaongelmia ei ole. Eli täällä opettaja saa todella tehdä työtään; auttaa oppilaita oppimaan erilaisin tavoin. ...

Tervetuloa tutustumaan *Pikkulaan!* (Otteita erään opiskelijan laatimasta työympäristön kuvauksesta, opiskelija 23)

Lehtoreiden ohjauksessa omaluokkaharjoitteluun liittyi mm. erilaiset kirjalliset työtehtävät. Ennen varsinaista harjoittelujaksoa opiskelijoiden tuli laatia kuvaus työympäristöstä, joka palveli periaatteessa niin lehtoreita kuin opiskelijoitakin. Ohjaajia kuvaukset auttoivat perehtymään etukäteen kulloiseenkin ohjauksikäynnin kohteena olevaan kouluun ja siten orientoitumaan odotettavissa oleviin olosuhteisiin. Opiskelijoiden saamat harjoittelupaikat kun vaihtelivat ominaispiirteiltään suuresti, ala-asteiden edustaessa koko suomalaisen peruskoululaitoksen kirjoja.

Toisaalta työympäristöä koskevan tehtävän tarkoituksena oli auttaa myös opiskelijoita syventämään tietämystään kyseisestä koulusta ja sen lähiympäristöstä ja sitä kautta kouluun liittyvän paikallistuntemuksen parantaminen. Todettakoon, että työympäristön kuvauksen joku opiskelijoista esitti myös videon muodossa.

Ohjauksen kannalta keskeisiä olivat myös lukuvuosi- ja jaksosuunnitelmat, samoin kuin päiväsuunnitelmat niistä päivistä, joita lehtorit olivat tulossa seuraamaan. Opiskelijoiden tuli laatia lukuvuosi- ja jaksosuunnitelmat ajoissa ennen harjoittelujakson alkua, samoin päiväsuunnitelmat tuli toimittaa ohjaavalle lehtorille ennen lehtorin seurantapäivää. Suunnitelmien pohjalta oli myös mahdollista saada harjoittelun suunnittelua ja toteutusta koskevaa yksittäisohjausta joko puhelimitse tai henkilökohtaisten tapaamisten avulla Chydenius-Instituutissa.

Opiskelijoiden tuli pitää harjoittelunsa aikana myös harjoittelupäiväkirjaa, jonka eräänä tarkoituksena oli ohjata opiskelijoita harjoittelua ja opetustyötä koskevaan itsearviointiin. Opiskelijoiden pitämiä päiväkirjoja käytettiin hyväksi myös harjoittelujakson loputtua lehtorin ja opiskelijan välisessä loppupalaverissa. Harjoittelupäiväkirjojen merkitys oli lehtoreille siten moninainen, sillä he käyttivät niitä hyväkseen myös yleensä harjoittelun kokonaistoteutusta arvioidessaan.

Kuten aiemmin on todettu, koko harjoittelun toteutusaikataulu oli kiihkeärytminen. Tähän eräät lehtoreista suhtautuivat myös itsekritiittisesti (Lehtoreiden arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993). Kireästä aikataulusta johtuen myös opiskelijoiden ja tutoreiden ohjaus suunnittelukysymysten suhteen oli kiireinen. Yleensä opiskelijat eivät tätä juuri kuitenkaan kritisoineet, vaikka poikkeuksiakin oli.

Risuihin tälle päättöharjoittelulle antaisin sen, että ohjeet suunnitelmien tekemisestä olivat aluksi hiukan epäselvät sekä tutorin 'koulutus' tapahtui liian myöhään ensimmäistä suunnittelua ajatellen. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

Eräs kiireisen aikataulun seuraamus saattoi olla mm. se, että lehtorit saivat opiskelijoilta heidän harjoitteluaan koskevia suunnitelmia vielä melko myöhäisessä vaiheessa. Toi-

saalta on todettava, että tämä suunnitelmien jättäminen viime tippaan ei liene yksinomaan omaluokkaharjoitteluun liittyvä ominaispiirre, vaan näin on käynyt myös muissa harjoittelumuodoissa.

3.6.2. Ryhmäohjaus ja harjoittelujaksoon valmistautuminen

Opiskelijoiden ohjauksessa vastuu oli kolmella eri lehtorilla ja ennen harjoittelujakson alkua opiskelijoille järjestettiin ryhmäohjausistunnot tämän ryhmäjoon mukaisesti. Ryhmäohjaukseen mennessä yhteistyö tutoreiden kanssa oli alkuvaiheissaan ja lukukausisuunnitelmat oli lähetetty (tai olisi pitänyt lähettää) koulutuksen lehtoreille.

Osallistuin kontaktiopetuksena järjestettyyn ryhmäohjaustilanteeseen,¹⁵ jonka yhteydessä ohjattavina oli kaksi kolmesta opiskelijaryhmästä. Ohjaustilanteessa kiinnitettiin huomiota mm. harjoittelun tavoitteisiin, harjoitteluun liittyviin tehtäviin, harjoittelun aikatauluista sopimiseen sekä erilaisiin käytännön järjestelyihin.

Ohjaustilanteesta vastaava lehtori kertoo opiskelijoille suhteellisen lyhyesti omaluokkaharjoittelun tavoitteet. Sen sijaan opiskelijoiden tehtäviin (kuvaus työympäristöstä, lukukausisuunnitelma, jaksosuunnitelma, päiväsuunnitelma, harjoittelu-päiväkirja) ja niiden tarkoitukseen paneudutaan tarkemmin.

Suunnittelusta lehtori toteaa mm., että suunnitelmien muoto voi olla vapaa, tärkeintä on sisältö. Lehtori toivoo opiskelijoiden näkevän heiltä edellytettävän suunnittelutyön siten, että suunnitelmaa ei laadittaisi yksin koulutukselle, vaan että se hyödyttäisi erityisesti heidän omaa opetus- ja kasvatustehtäväänsä. Esimerkiksi jaksosuunnitelman osalta lehtori toteaa, että tavoitteita luonnehdittaessa on syytä välttää muodollisia korulauseita. Tärkeintä on pohtia niitä päämäärää, joita opiskelija pyrkii opetuksessaan painottamaan.

Lehtori perustelee eri tehtävien ja suunnittelun merkitystä sekä antaa täsmentäviä ohjeita. Päiväsuunnitelman, joka siis laadittaisiin lehtorien seuraamasta päivästä, ei tarvitsisi olla yhtä tarkka kuin tuntisuunnitelmien, joita opiskelijat olivat tottuneet laatimaan aiemmissa harjoitteluissaan. Harjoittelupäiväkirjan tavoitteena on itsearvioinnin kehittyminen, samalla sen kautta voi antaa myös palautetta koulutukselle, samoin päiväkirja on eräs pohja lehtorin ja opiskelijan väliselle loppukeskustelulle jne. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

Ohjaustilanteessa sovittiin myös kunkin opiskelijan harjoitteluajankohdasta, eli missä kohtaa kukin toteuttaa kolmen viikon harjoittelujaksonsa 21.9.-15.11. välisenä aikana. Samalla aikataulua soviteltiin niin, että eri opiskelijoiden harjoittelujaksot eivät menisi

¹⁵ Todettakoon, että kahvipöytäkeskusteluissa ennen harjoittelua kaksi opiskelijoista ilmaisivat haluttomuutensa tulla kontaktiopetuksena järjestettyyn ryhmäohjaustilanteeseen todeten toisille opiskelijoille, että ei ole mitään järkeä tulla parin tunnin takia Instituutille. Opiskelijat yrittivät yllyttää hie-man muitakin mukaan opiskelijoita vastaavaan ratkaisuun. Kyseiset opiskelijat eivät sittemmin myöskään osallistuneet ryhmäohjaustilanteeseen, vaan kävivät ohjauskeskustelut kahdestaan lehtorin kanssa. (*Tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992*)

liaksi päällekkäin. Siten ohjaava lehtorikin ehtisi paremmin kiertämään opiskelijoiden kouluilla. Käytännön välineenä käytettiin esillä ollutta taulua, johon kiinnitettiin kunkin opiskelijan harjoittelujaksoa koskeva lipuke (kuvio 10).

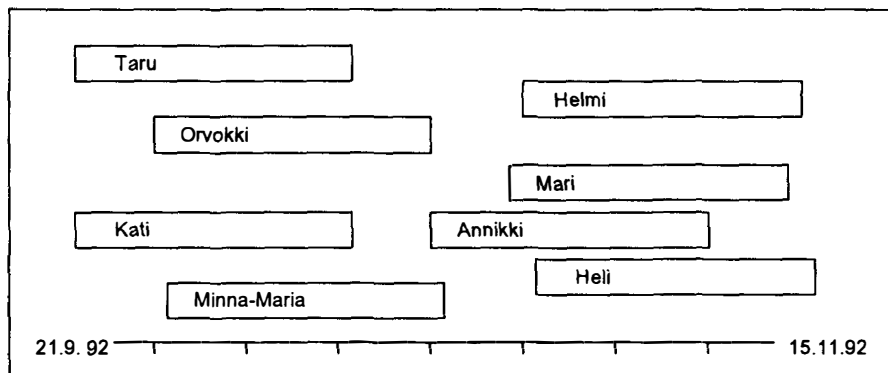
Niin ikään palaverissa keskusteltiin siitä, miten opiskelijoiden yhteistyö tutoreiden kanssa oli lähtenyt käyntiin sekä kerättiin kirjallisesti opiskelijoiden toiveita ja odotuksia oman ohjauksensa suhteen. Palaverin päätteeksi opiskelijat keskustelivat yksitellen omasta harjoitteluajankohdastaan, opetukseen liittyvistä alustavista ideoista jne. Samalla opiskelijat saattoivat keskustella omista lukukausisuunnitelmistaan, mikäli ne olivat vielä valmiina. Tässä vaiheessa keskustelut olivat suhteellisen lyhyitä.

Hieman sekavin tuntein lähdin Kokkolaan ohjaukseen - mitähän lisäohjeita ja vaatimuksia esitetään? Kelpaako lukukausisuunnitelma... Oli mukava nähdä tuttuja ja kuulla kuulumisia ...

Yhteispalaveri oli asiallinen ja tarpeellinen. Se selkiytti harjoitteluun liittyviä asioita, antoi uskoa siihen, että tästäkin selvitään. Yksilöohjaukseen ehkä olisi kuitenkin pitänyt olla enemmän aikaa, mutta onhan sentään nykyään tuo puhelin...

Palattuani Kokkolasta olen ollut todella rauhallinen - lukukausisuunnitelma tulee laajentaa kaikkia aineita koskevaksi ja tavoitteita..., tavoitteita... Siinä sitä urakkaa sitten onkin.a.. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Yhdelle opiskelijaryhmälle ohjaus järjestettiin tunnin pituisena puhelinneuvotteluna, jossa niin ikään korostettiin opetuksen suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta. Lehtori pyrki korostamaan, että omaluokkaharjoittelussakin tulee muistaa, että opetus on osa lapsen elämänsäkaarta. Opiskelijat esittivät myös omat kuulumisensa, joku oli sairaalalla, flunssaa oli liikkeellä jossain koulussa ja suuri osa oppilaista kotonaan sairastamassa. Myös jaksosuunnitelmista käytiin keskustelua palaverin lopuksi.a



KUVIO 10. Ryhmäohjauksessa laadittiin harjoittelua koskeva taulukko, jonka avulla sovittiin yhdessä kunkin opiskelijan harjoittelujakson ajoitus

Ne jotka olivat estyneitä osallistumasta puhelinneuvotteluun, saivat tehtäväkseen ottaa muilta opiskelijoilta selville neuvonpidon sisällön, sekä raportoida se kirjallisesti lehtorille. Myös harjoittelun päätteeksi marraskuun lopussa kyseinen ryhmä piti puhelinneuvottelun kokemuksistaan.¹⁶

3.6.3. Kun puhelinlangat lauloivat

Kirjallisesti tapahtuneen vuorovaikutuksen ja suunnittelutehtävien lisäksi juuri puhelinohjaus oli eräs keskeinen omaluokkaharjoittelun piirre niin ryhmä- kuin yksittäisohjauksissakin. Opiskelijat eivät juuri asiaa kommentoineet erikseen, tosin pitkämatkaisimmat ilmaisivat mielipiteensä, joka oli luonnollisestikin myönteinen. Säästyihän heiltä aikaa matkustamisen jäädessä vähemmälle.

Puhelimen välityksellä tapahtuvat yhteispalaverit olivat todella ystävällinen kädenojennus koulutukselta. Ne säästivät paljon aikaa ja rahaa. Joskaan eivät kaiketi koulutuksen rahoja. Palaverin jälkeen minulla oli aina paljon rauhallisempi olo suunnitelmien ja tekemisieni suhteen. Kun puurtaa yksin niin tulee helposti epävarmaksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4*)

Minulle on ollut erinomainen helpotus se, että täältä matkojen päästä olen voinut puhelimella saada ohjausta. Kun olen miettinyt asioita yksikseen useammalta puolelta, on keskittänyt kysymykset ohjaukseen ja jo kuuntelemalla muita on saanut vastauksen moniin kysymyksiin. Myös se, että pitkästä aikaa kuuli tutuksi tulleiden kurssikavereiden kokemuksia opettajana olemisen alkutaipaleesta vieraassa luokassa, monilla jopa uudella paikkakunnalla, auttoi huomaamaan, että hyvin paljon samanlaista se on jokaisella aluksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 43*)

Entäs nämä mielenkiintoiset neuvottelupuhelut. Puhelinneuvottelut ovat olleet mielestäni ihan hyvä ja riittävä niin yksilö- kuin ryhmäohjausmuotokin. Olisi ollut aivan turhaa minunkin lähteä ajamaan 800 kilometriä kahden tunnin ryhmäohjauksenkin takia, koska asiat voi hoitaa puhelimitse ihan yhtä tehokkaasti. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)¹⁷

Ohjaavat lehtorit puolestaan arvioivat ohjausta kriittisemmin. Ohjaustilanteet vaativat oman sovittelunsa muutenkin kiireisiltä lehtoreilta mm. opiskelijoiden perhe-elämän ja

¹⁶ Tästä palaverista minulla ei ollut tietoa etukäteen, joten en voinut olla siinä läsnä, enkä siten myöskään käytä hyväkseni siitä saatavaa palautetta harjoittelua koskevassa arvioinnissani.

¹⁷ Tässä vaiheessa on syytä kiinnittää lukijan huomio siihen, että omaluokkaharjoittelua voidaan selkeästi pitää eräänlaisena monimuoto-opetuksen sovelluksena. Monimuoto-opetuksessa keskeisenä pyrkimyksenä on esimerkiksi etäopetuksen sekä teknisten apuvälineiden keinoin tarjota koulutusta, joka kykenee joustamaan opiskelijan elämäntilanteen (pitkät matkat, perhe, työelämä) mukaan. (Ks. esim. Varmola 1990; Paakkola 1991, 23-25, Holmberg 1989, 79.) Monimuoto-opetukselle tyypillisesti omaluokkaharjoitteluun on myös sisältynyt sekä kontakti- että etäopetuksen elementtejä ja harjoittelua on ohjattu niin kirjeitse kuin puhelinneuvottelujen avullakin. Samoin tutorjärjestelyt ovat tyypillinen monimuoto-opetukseen liittyvä ratkaisu.

työssäolemisen vuoksi. Vaikka uudentyypiset ohjausmuodot voittivatkin etäisyyden, ei sille annettu varauksetonta myönnytyistä, vaan kasvokkain tapahtuvalla ohjauksella nähtiin olevan omat puolensa.

Ohjaustyö toimii myös puhelinneuvotteluna ja kirjeitse. ... Kirjallinen ja puhelinpalaute ei kaikkineen vastaa kasvokkain annettavaa palautetta ja ohjausta (*Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Mielenkiintoista kokeilla puhelinohjausta, aina ei ollut helppo löytää yhteistä aikaa (kouluaikana ei kerinnyt ja kotona usein pienet lapset). Siis ohjaaja usein jousti (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

OHJAUS puhelimitse tuotti vaikeuksia, vaikeaa löytää yhteinen aika. Palautekeskustelut tulisi pystyä hoitamaan "kontaktina". (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

3.6.4. Omaluokkaharjoittelussa on mahdollisuus harjoittelijoiden ohjaukseen luonnollisissa olosuhteissa

Jakson päättyessä on aika vertailla kevään harjoittelua ja omaluokkaharjoittelua ...

- arvioitavat tunnit liittyvät laajempiin kokonaisuuksiin kuin harjoittelukoulussa pidetyt, näin lapset tulevat huomioitua paremmin
- arviointitilanteessa vuorovaikutus on aidompi, se myös paljastaa tarkkailijalle enemmän
- arvioinnista saatu palaute on merkityksellisempi, koska arviointi kohdistuu omaan työhön eli systeemiin, jonka on itsenäisesti pystyttänyt ...
- oppilaat eivät ole tottuneet vieraisiin eivätkä käyttäydy luontevasti (Omalla kohdallani ei ongelmia sen suhteen ollut) (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 1*)

Edellä eräs opiskelijoista luonnehtii miten omaluokkaharjoittelussa opiskelijat ovat tavallaan aidommassa opetustilanteessa. Toisaalta hän toimii omien oppilaidensa parissa, samoin hän on suunnitellut itse lukukautensa sisällöt, joten myös oppitunnit kuuluvat laajempaan kokonaissuunnitelmaan. Tämänkaltaisen näkökohdan voi katsoa olevan heidelmällinen myös itse ohjausprosessin kannalta.

Muutamien opiskelijoiden kommentteista tulikin esiin näkemys, jonka mukaan lehtoreiden ohjaus oli tukemassa kiinteästi heidän käytännön jokapäivästä koulutyötään mm. sen takia, että he näkevät opiskelijat luonnollisessa ja aidossa tilanteessa. Lehtoreiden ohjaus oli osaltaan antamassa uusia näkökulmia omaan opetukseen, jolloin ajatus myöskin lehtoreiden näkemisestä eräänlaisina työhajaajina ei ole kovin kaukainen.

Sinun (*Lehtorin*) vierailusi luokassani oli todella avartava kokemus. Ei moista ole aiemmissa työpaikoissani tapahtunut. Minä pohdin paljon asioita sen jälkeen. Olisi todella terveellistä, että "vieras mies" poikkeaisi taloon useamminkin. Opettajan työssä a) helposti tulee säikyksi, eikä halua näyttää omasta työstään mitään muille

tai b) urautuu, eikä edes ajattele muita vaihtoehtoja. Eikä kukaan ole niitä antamassa. Eihän kukaan ole niitä antamassa. Minusta opettajat voisivat enemmän ja reilummin pyytää kollegojaan luokkaan. Turhaan me pelkäämme toisiamme. Ei kukaan halua tulla sinne nauramaan tai irvimään. Tuollainen tilanne olisi mahtava pohja keskustelulle, ajatusten ja ideoiden vaihdolle. Enkä nyt välttämättä tarkoita askartelumallien vaihtoa yksin. Toinen voi antaa todella hyviä vinkkejä, joita ei välttämättä itse ole tullut ajatelleeksikaan. Sinä esim. annoit monta pientä ja tärkeää vinkkiä. Todentotta ruokailuhetki on silloin rauhallisempi kun oppilaat ovat siitä itse vastuussa. Kiitos. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4)*

Myös palautekeskustelussa pystyy paremmin ottamaan esille asioita, jotka askartuttavat päivittäisessä työskentelyssä ja puhumaan oppilasta oman tuntemuksensa ja kokemuksensa pohjalta. Näin suoritettuna päättöharjoittelu on vahvasti kiinni todellisessa käytännössä. Omakohtainen oppilaiden tunteminen auttaa myös miettimään, mitkä esimerkiksi palautekeskustelussa esiintulevista asioista pystyn hyödyntämään ja järjestämään paremmin omassa luokassani, mitkä asiat taas eivät sovi tällä hetkellä luokkaani. Esiintulevia asioita pystyy siis tarkastelemaan realistisemmin ja sovittamaan sen omaat sen hetkiseen tilanteeseen. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21)*

Ohjaaja tuli nyt minun omaan luokkaani ja tilanne oli erittäin luonteva. ... Uskoisin, että opetusharjoittelun lehtorin oli todella mielenkiintoista ja rikasta käydä seuraamassa meitä harjoittelijoita omassa ympäristössämme. Tämä harjoittelu oli luultavasti ohjaajalle raskasta, sillä hän joutuu kaiken muun työn ohessa matkustelemaan. Kuitenkin hän voi keskittyä aina kyseessä olevaan harjoittelijaan täydellisesti sen päivän aikana, sillä hänellä on vain yksi harjoittelija ja muut ovat kaukana omissa luokissaan ja kunnissaan. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12)*

Lehtori oli eilisen päivän täällä tilannetta katsomassa ja kyllä minulle jäi sellainen tuntu, että nyt jo ymmärsimme toisiamme suunnittelu- ja toteutusasioissa. Piiskaaminen tavoitteiden ja suunnitelmien suuntaan on aivan tarpeellista ja aiheellista. Se olisi tarpeellista useamman kerran lukukaudessa myös vanhemmille opettajille. Ei riitä, että nyt rakentaa tietyn kaavamaisen kuvion tietyn vuosiluokan ja -luokkien oppimääristä, vaan suunnitelmien tulee elää kulloisenkin lapsiryhmän mukaan. Päämäärät voivat olla samoja, mutta keinot erilaiset ja myöskin lopullinen tiedollinen laajuus. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 39)*

Eräs opiskelija kertoi esimerkiksi, miten hän oli toisaalta jännittänyt ja ollut väsynyt ennen lehtorin vierailua koulussa, mutta ohjaukseynti oli ollut osalta antamassa uutta tarmoa tulevan työn suunnitteluun.

Ohi on ja nyt se oikein alkaa. Päivä meni miten meni (keskimääräistä levottomampaa jne.), mutta sain uutta energiaa. Kuvakielellä: seisoin tämän luokan kanssa tienhaarassa mietiskellen, mihin suuntaan lähtisin jatkamaan ja tämänpäiväisten keskustelujen jälkeen tiedän suunnan. Siis aivot kirkastuivat. Sain uskonvahvistusta. Itseluottamusta. Uutta energiaa. Harmi että huomisen jälkeen on viikko syyslomaa ja pääsen kokeilemaan täydellä teholla vasta sitten. Mutta huomenna aloitamme. Onpa tämä mielenkiintoista. Hämmästyttävää, miten eilinen ja tämän aamuinen uupumus on kadonnut. Olen innostuneempi kuin koskaan. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 28, kirjoitettu samana päivänä kuin lehtori vieraili opiskelijan tunteja seuraamassa)*

Kun aiemmin on todettu opetuksen suunnittelun yhteydessä, miten opiskelijat kokivat melko selkeästi suunnittelun palvelevan käytännön opetustyötä, niin vastaava mahdollisuus liittyy myös siihen ohjaukseen, mitä he saavat koulutuksen tasolta. Ohjaus olisikin mahdollista tämänkaltaisessa harjoittelussa mieltää nimenomaan työnohjauksena, jossa voidaan keskittyä jokapäiväistä työtä koskeviin ongelmiin.

Tätä näkemystä tukee myös ohessa esitetyt kahden lehtorin näkemykset ohjaustyön ominaispiirteistä omaluokkaharjoittelussa. Lehtoreiden mukaan ohjaustyön luonne ja samalla myös ohjauskeskusteluiden sisällöt määrittyvät pitkälti juuri siitä työtodellisuudesta ja niistä haasteista, joita opiskelijat jokapäiväisessä työssään kohtaavat. Tällöin myös lehtorin omalla opetuskäytäntöjen tuntemuksella ja luokanopettajakokemuksella on ohjauksen kannalta erityisen suuri merkitys.¹⁸

Sitä vois miettiä tässä, että mitenkä sun mielestä lehtorien työnkuva muuttuu tämmönessä harjoittelussa, ... että kun se nyt on lähempänä sitä opettajan normaalia työtä, että mitä haasteita se tuo lehtoreiden työn kuvaan?

Että miten se muuttaa lehtorin työtä tään tyyppinen harjoittelu. ... Se muuttaa sitä tosiaan paljon. ... Haasteita on tavallaan siinä, että entistä enemmän pitää ... pysyä ajan tasalla siitä, että ... mitä on siis se luokanopettajan työn todellisuus. Että pysyy tavallaan olemaan myöskin tukena niitten kysymysten käsittelyssä, mitkä ... nousee ... kentältä juuri sen työtodellisuuden kannalta. Se on mun mielestä ihan ensarvosen tärkeä asia.e..

Kun sä puhuit tosta, että mitä nousee kentästä, niin siinä raportissa mää on jotain asioita, mitä on nää työrauhakysymykset, yhdysluokkaopetus, eriyttäminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, mutta ... onks sun mielestä jotain muuta sitten mitä sieltä nousee?

... Mun mielestä justiin niissä yksilöllisissä puhelinohjauksissa ... tuntikaupalla, iltakaupalla puhutaan nimenomaan koko siitä ... työtodellisuudesta. ... Se on kaiken kaikkiaan sen kasvattajan, opettajan työn, arkitodellisuus ja ... sen työn mukanaan tuomat ... kehittämispaineet ... aloittelevaa opettajaa kohtaan heti kun se menee kentälle. Sehän siinä on. (Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994)

Mitenkä sä näät sen, että kun ... se (omaluokkaharjoittelu) on (samalla) ... normaalia opettajan työtä, mikä ... poikkeaa jonkun verran ... muusta harjoittelusta, niin minkälaisia haasteita se tuo ... lehtorin työhön ..., uudenlaisia haasteita?

... se on ilmanmuuta erilainen, se pitää meikäläisen tiedostaa. ... Yks juttu, oon huomannut, että tää koulunkäytäntöjen tuntemus. Kun mä oon ... ollu ... vajaat kymmenen vuotta luokanopettaja, ... että se on semmonen tuki ja turva mulle, että mä tiään sitä käytäntöä, missä he on. Jos mä en olis ite ollu luokanopettajana, niin kyllä ne monet kysymykset olis ... hankalampia käsitellä. Että se on tavallaan Koskelassa helpompi, koska luokanopettaja vastaa siitä luokasta ... siinä, mä voin olla vähän niin kun ulkopuolisena didaktikkona. (Hm.) Mutta ... tossa tilanteessa vaaditaan mun mielestä koulun tuntemusta. (Lehtorihaastattelu, marraskuu 1994)

¹⁸ Oheiset haastatteluotteet ovat peräisin raporttikäsikirjoituksen valmistumisen jälkeen tehdyistä haastatteluista, joita on hyödynnetty raportin luotettavuustarkastelussa (liite 3). Haastattelut eivät siten liity ensimmäisen omaluokkaharjoittelun toteutusprosessin aikana kerättyyn aineistoon. Koska lehtorit ovat toimineet ohjaajina myöhemminkin toteutetuissa omaluokkaharjoitteluisissa, voi mielipiteiden katsoa heijastavan näkemyksiä, jotka ovat kehittyneet pidemmän aikavälin kuluessa. Mielipiteet eivät perustu siten pelkästään ensimmäisestä omaluokkaharjoittelusta saatuihin kokemuksiin.

3.6.5. Arviointia, arvostelua ja itsearviointia

Päivä, jolloin ohjaaja tuli seuraamaan koulunkäyntiä oli tietenkin jännittävä. Ehkä ilmapiiri vaikutti hieman lapsiinkin. Tämän huomasi mm. siitä, että *Mirjami*, joka istui melkein ohjaajien edessä oli selvästikin vaivautunut vieraiden aikuisten läheisyydestä. ... Palautekeskustelussa minulle sanottiin, että olisin äidinkielen tunnilla voinut antaa nopeimmille esim. jatkotehtävän niinkuin yleensä teenkin. Jäin sen kuitenkin tekemättä, koska olimme lähdössä syömään. Lapset olisivat joutuneet melkein heti keskeyttämään aloittamansa työn ja se ei mielestäni ole lasten kannalta mukavaa. Ohjaajan kanssa käytyyn keskusteluun olin tyytyväinen, sillä koulutyöhön ja opetukseen liittyvistä asioista on hyvä keskustella laajemmin ja saada erilaisia näkökulmia niihin. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

Toisaalta ulkopuolisen vierailijan käynti oppitunnilla saattaa jossain määrin vaikuttaa opetustilanteen kulkuun. Niin lapset kuin harjoittelijakin voivat vierastaa lehtorin saapumista luokkaan. Edellä mainitussa esimerkissä kerrottiin, miten eräs luokan oppilaista jännitti tilannetta. Voidaan kuitenkin todeta, että myös osa harjoittelijoista on jännittänyt lehtorin käyntiä koulussa. Kuten muutamien opiskelijoiden päiväkirjoista tulee esiin, heille ei ollut yhdentekevää esimerkiksi se, että oppitunteja ollaan arvioimassa.

Matematiikassa kuuntelu alkaa, ja minä jännitän verrattomasti. Soitto alkaa jo (*päivän*)avauksessa puolihuomaamattomasti, alkusoittokin jää hermostuksissa soittamatta. Viskelen liituja ja papereita ympäri lattiaa - mikä ihme tässä nyt näin. Onneksi lapset eivät ole ottamassa oppia, vaan käyttäytyvät suht' normaalisti. *Kallen* pyöristysongelma jää vaivaamaan - taas sama vika: en tarkistanut ennalta tarpeeksi pitkälle tehtäviä, joten uutta asiaa tuli yllättäen, enkä osannut sitä selvästi opettaa. Pitää varmistaa asia huomenna uudestaan ja kunnolla. Vähän häsä tunti, mutta jännitys onneksi helpotti ruokailuun siirryttäessä.

Maantiedossa piirtelimme karttaa pienoismaiseman avulla. Lapset osoittivat taas yllättävän upeita piirteitä ja keskittyivät loistavasti työn touhuun hienoin tuloksinkin. Jokainen sai kivan kartan aikaan... osa kuitenkin jatkoi kotona. Tykkäsin tunnista! (*Harjoittelupäiväkirja, kuvausta arviointipäivän tapahtumista, opiskelija 47*)

Päivän päätteeksi jäin koululle järjestämään seuraavan päivän asioita - kaiken pitää olla valmiina ja järjestyksessä, sillä huomenna on "se" päivä. Järjestin ja touhusin monenlaista, jännitys senkun vain kasvoi... Paras mennä kotiin ja tehdä välillä jotain muuta. Alakertaan mennessäni siivooja sanoi, että hän ihmetteli ketä opettajaa ... rangaistaan näin pitkällä työpäivällä!?!? Kerron tulevasta päivästä ja sain kannustusta ja onnentoivotuksia - niin monet ovat mukana tässä kaikessa...

Illalla ei juuri mistään tullut mitään - istuskelin ja mietiskelin. Mieheni ... ihmetteli, että mitenkäs sitä nyt ollaan noin "vaitoosia"??? Kysyykin nyt moista! Huomisestahan kaikki on kiinni - vai onko? Mitä tässä nyt tärjän ja tuumailen - huomennahan on tavallinen koulupäivä ja jos pyrin tekemään parhaani ja olemaan vain oma itseni, niin kaikki on silloin hyvin. ...

Yöunia en menettänyt - aamu valkeni. Puuron- ja kahvinkeittoineen, väen matkaansaamisineen - kunpa nyt saisi vauhtia omiin töppösiinsä! Vielä on monistettavaa ja tavaroiden laittamista koululla. ... Koululle päästyäni huomaan, että *Mikon* äiti on jo tuonut koiran nähtäväksi, pitäisi nopeasti joutua sinne... Yläkerran ikkunasta katsottuani huomaan, että *Lehtori* ajaa juuri pihaan - ja mitä? Kari on muka

na! Hienoinen hermostuneisuus lisääntyy, miten tästä selvittää...¹⁹ Vieraitten vastaanotto, koiran katselmus pihassa, parit monisteet ja päivänavaukseen.

... Kuuntelupäivän päätteeksi käyty keskustelu purki osan tuntemuksista ja kokemuksista - pitkään sitä joutuu vielä pohtimaan ja miettimään. Entä jos olisin tehnyt, sanonut niin tai näin... Olisiko ollut parempi esittää asia niin tai näin...

Paikat kuntoon koululla ja kotiin - voi kun voisi mennä pehkuihin ja olla ajattelema mitään antaen jokaisen jäsenen ja solun palautua ja rentoutua... Miten sitä voikin väsyä näin kokonaisvaltaisesti, psyykkisesti ja fyysisesti!!!!?

Uusi aamu valkeni, mutta yhä tuntui voimattomuus. Kunpa ei tarvitsisi lähteä mihinkään! (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 44*)

Harjoitteluun liittyi myös opetustaidon arviointi ja muutamissa harjoittelupäiväkirjoissa tuotiin esille tähän liittyviä näkökohtia. Joku epäili, että omaluokkaharjoittelua ja *Koskelan ala-asteella* suoritettavaa päättöharjoittelua ei voida verrata toisiinsa. Siksi vastaisuudessa kaikkien opiskelijoiden olisikin hänen mukaansa suoritettava harjoittelu samalla tavoin.

... molempien harjoittelupaikkojen olemassaolo vaatii myös koulutuksen ohjaavilta lehtoreilta oman osansa. Kuinka asetetaan samalla viivalle arvostelussa molempien harjoittelupaikkojen päättöharjoittelijat. *Koskelan* harjoittelijat, joilla on opetettava ... koulutut oppilaat ja omaluokkaharjoittelijat, joilla (*joiden luokissa*)... oppilaiden vilkkaus (*vaihtelee*) laidasta laitaa. Lisäksi omaluokkapäättöharjoittelijat ovat suunnitelleet työnsä alusta loppuun asti yksin puurtaen. *Koskelassa* harjoittelevat tekevät suunnitelmansa luokanopettajan kokonaissuunnitelman pohjalle. Siinä saa varmaan ohjaavat lehtorit pitää omat pohdintatuokionsa asettaessaan molempia harjoittelijoita samalle rintamalle. ... Omaluokkapäättöharjoittelua jatkettaessa mielestäni kaikkien harjoittelijoiden tulisi olla samanlaisessa harjoittelupaikassa joko omassa luokassa tai *Koskelassa* tasavertaisuuden ja yhtenäisyyden saamiseksi. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Myös eräät muut opiskelijat toivat esille, miten harjoittelumuotojen erilaisuus tulisi ottaa huomioon. Lehtoreilta toivottiin siksi, että he voisivat käydä seuraamassa opetusta kouluilla useampana kuin yhtenä päivänä, jolloin he voisivat ottaa arvioinnissaan samalla paremmin huomioon luokan ominaispiirteet ja myös siihen liittyvät rajoitteet. Muun muassa näiden seikkojen kautta voitaisiin päästä opetuksen oikeudenmukaisempaan arviointiin.

Entäs arvostelu. *Koskelassa* harjoittelijaa kuuntelee luokanopettaja viikon ajan ja koulutuksen lehtori 3-4 tuntia. Siinä voi yhtenä päivänä onnistua täydellisesti ja toisena mennä huoletta penkin alle. Tulos on silti +/- nolla. Entäs omaluokkapäättöharjoittelija, jota koulutuksen ohjaava lehtori kuuntelee yhden päivän ja muita kuuntelijoita ei ole. Jos ohjaavan lehtorin seuraamispäivä menee pieleen, niin se kanssa menee pieleen, kukaan ei ole sinua nostamassa montusta pois. Mielestäni ohjaava lehtori saisi olla 2 päivänä seuraamassa opetus- ja kasvatustyötä, koska

¹⁹ Tuotakoon tässä yhteydessä esille myös tutkijan tulkinta kyseisestä tilanteesta. Kyseessä oli opiskelija, jonka kanssa olin tutustunut melko hyvin hänen opiskelunsa kuluessa. Harjoittelun seurannasta en sopinut hänen kanssaan muiden seuraamieni opiskelijoiden tapaan "virallisemmin". Olin kuitenkin maininnut kahdenkeskisessä ja epävirallisemmin käydyssä keskustelussa, että saatan tulla lehtorin mukana katselamaan oppituntien pitoa. Vierailun yhteydessä opiskelija myös mainitsi, että hän oli osannut odottaa myös minun saapumistani koululle (tutkimuspäiväkirja, syyskuu 1992).

tällöin olisi mahdollista parantaa seuraavana päivänä edellisen päivän kömmähdyksiä.

Toisaalta ohjaava lehtori ei tiedä tilannetta muutamaa viikkoa aikaisemmin, jotta voisi suorittaa vertailua kasvatus- ja opetustyön edistymisestä. ... Lisäksi innokkaana uusien opetusmenetelmien kokeilijana yksi seuraamispäivä voi tuottaa pettymyksen, mutta toisena ohjaavan lehtorin vierailupäivänä kaikki voisi suunnitella varman päälle. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 41*)

Mielestäni voisi olla myös parempi, jos ohjaajat kävisivät seuraamassa opetusta vaikka parina eri päivänä. Tämä aiheuttaa tietenkin enemmän kustannuksia, järjestelyjä ja kiireitä ohjaajille. Näin he saisivat kuitenkin paremman kuvan koulutyöstä ja luokan ilmapiiristä. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 21*)

Ehdottoman tärkeänä omaluokkaharjoittelussa pidän opiskelijan ja koulutuksen lehtorin välistä keskustelua ja sen huomioonottamista, että opiskelija on työskennellyt luokan kanssa vasta muutamia viikkoja ja usein saattaa olla niin, että oppilaat eivät ole aikaisemmin (ennen opiskelijan tulemistä opettajaksi) työskennelleet pareittain, ryhmissä, työpistetyöskentelyä kokeneet. (*Opiskelijan kirje tutkijalle loppukevällä 1993, opiskelija 3*)

Lehtorien mukaan opiskelijoiden arvioinnissa ei ollut suurempia ongelmia. Harjoittelu ei katsottu poikkeavan yleensä arvosanaehdotusten antamisesta, tosin harjoittelumuoto saattaisi antaa oikeudenmukaisemman ja rehellisemmän kuvan arvioinnin perustaksi.

Opetustaidon arvosanaehdotusten antaminen ei olennaisesti poikennut harjoittelukoululla toteutetusta päättöharjoittelusta, (*Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Eräs lehtoreista oli kirjallisessa loppuarvioinnissaan kommentoinut harjoittelun olevan opiskelijoiden arvioinnin kannalta oikeudenmukaisempaa. Kysyin myöhemmin lehtorilta perusteita hänen näkemykseensä. Lehtori kertoi tarkoittaneensa kommentillaan sitä, että jos *Koskelassa* opiskelijan ja ohjaavan näkemykset ovat vastakkaisia esimerkiksi kokonaisopetuksen tai oppiainekeskeisen opetuksen suhteen, niin toisen luokassa on usein alistuttava tähän. Tämä ei ole siten kaikkien kannalta oikeudenmukaista myöskään opetustaitoa arvioitaessa. Omaluokkaharjoittelussa opiskelijaa ei ole toiset kahlitsemassa, vaan hän voi toteuttaa opetusta oman tahtonsa mukaisesti. Siten lehtorin arvion mukaan tilanne kertoo rehellisemmin opetustyön luonteesta. (*Tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1993*)

Vastaavia näkökulmia esittivät myös muutamat opiskelijoista. Nämä opiskelijat katsoivat mm., että oman luokan kanssa tulee toimia luontevasti, sillä omien oppilaiden kanssa ei voi toimia eri tavoin kuin tavallisesti. Oppilaat kun ihmettelisivät, miksi opettaja toimii eri tavoin kuin aiemmin. Siten myös arviointitilanteesta tulee luontevampi ja todellinen. Kun näin katsottiin, että omaluokkaharjoittelussa ei juurikaan ole mahdollisuuksia tavanomaisesta poikkeavien erikoistuntien toteuttamiseen, epäili joku tosin, että samalla ohjaaja saattaa ihmetellä luonnollisuuden takia toteutuvaa opetuksen "matalaa profiilia".

Keskustelin tänään erään omaluokkaharjoittelua suorittavan opiskelijan kanssa. Opiskelija totesi, että harjoittelu *Koskelassa* olisi hänestä siinä mielessä helpom-

paa, että siellä mentäisiin toisen luokkaan omien temppujen kanssa. Omassa luokassa ei sen sijaan voi tehdä tämän harjoittelijan mielestä mitään erityisiä temppeja tai uudenlaisia kokeiluja, koska lapset huomaisivat sen heti, ja sanoisivat sen myös ääneen, että 'mitä sä opettaja meinaat'.

Keskustelimme yhdessä myös siitä, että omaluokkaharjoittelussa oma toiminta piirtyy ehkä selkeämmin esiin. Tunnilla näkyy ei vain yhden tunnin toiminta vaan koko syksyn aikana olleet opetuskäytännöt. Siten ongelmat, esim. työrauhahäiriöt voivat korostua enemmän ja tulla selvemmin esiin kuin *Koskelassa*.

Kaikkiaan harjoittelija oli tyytyväinen harjoittelumahdollisuuteen tällä tavoin, tuleminen kesken kaiken *Koskelaan* olisi ollut keinotekoista. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

Harjoittelu sujui kaiken kaikkiaan ihan hyvin. Opetus ei poikennut tavallisesta. Oman luokan kanssa on edettävä suunnitelmien mukaan eikä mitään ns. näytettyjä pysty järjestämään. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 9*)

Oppilaiden edessä on turha teeskennellä ja esittää erilaista opettajaa silloin kun kuuntelija on paikalla. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Tein kaikki ratkaisuni luokan kannalta ajatellen pitempää aikaväliä kuin tiesin olevani töissä. En lähtenyt mihinkään "näytöksiin" huolimatta tästä päättöharjoittelusta, koska tiedän että vastaan tekemisistäni yhtenä kunnan opettajana vielä päättöharjoittelun jälkeenkin. Hämmennystä saattaa herättää se matala profiili, jota opetuksessani käytin. Toimin kuitenkin siten, kuin arvelin oppilaille parhaaksi jatkoa silmällä pitäen olevan. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 14*)

Tässä harjoittelussa toimin aivan samalla tavallani kuin luokassani ilman sitä. Tarkoitan, että nyt voisin huoletta pyytää luokkaani kuuntelijoita tai jopa luvata, että he voivat tulla milloin tahansa ja sormi ei mene suuhun. ... Mielisteleminen vaara vähenee kun toimii omassa luokassa. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 12*)

Esitettyissä näkemyksissä tulee selkeästi esiin lehtoreiden kaksinaisrooli ohjauksessa. Toisaalta he ovat arvosanan antajia, arvioijia ja tarkkailijoita, jotka saatetaan myös kokea tilannetta häiritseviksi ulkopuolisiksi. Ohjauksen luonteeseen kuuluu toisaalta myös ohjaus, neuvonta ja konsultointi, ja opiskelijat saattavat kokea hänet tällöin parhaimmillaan oman työn kehittämisessä avustavaksi erityisasiantuntijaksi.

Itsearviointin valmiudet

... nyt ei saanut koko ajan arvioivaa palautetta, vaan kaikki oli oikeastaan itsearviointia. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 17*)

Harjoittelussa opiskelijoiden vuorovaikutus lehtoreiden kanssa oli muita harjoittelumuotoja vähäisempää. Samoin tutorin rooli oli huomattavan erilainen verrattuna muissa harjoittelussa ohjausta antaneisiin luokanopettajiin. Siten opiskelijoiden itsearviointin merkitys harjoittelussa korostui.²⁰ Harjoittelun lopussa esittämässään arvioinnissaan

²⁰ Tämän itsearviointin luonteesta kertonee jotain mm. tässä tutkimuksessa käytetyt harjoittelupäiväkirjojen otteet.

lehtorikunta esitti omat epäilynsä kaikkien opiskelijoiden itsearviointivalmiuksien suhteen.

- itsearviointi vaikeaa, vaikkakin itsearviointisuhteet joidenkin kohdalla lisääntyneet
(Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993)

Jääkö osa opiskelijoista liian vähäisen ohjauksen ja tuen varaan? Siis onko opiskelijoilla riittävästi valmiuksia itsearviointiin PÄH I:n jälkeen; kumpi harjoittelumuoto paremmin tukisi omaa kasvua opettajaksi ja kasvattajaksi. Saneleeko taloudelliset seikat liikaa? (Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993)

Jälkimmäinen lehtori esitti siis epäilynsä, että kaikilla opiskelijoilla ei välttämättä vielä ole riittävästi resursseja oman toimintansa arviointiin ja heidän olisi ehkä siksi syytä suorittaa harjoittelunsa tarkemmin tuetuissa olosuhteissa, jossa heidän ohjauksensakin on samalla lähempänä.

Voidaan tietenkin todeta, että opiskelijoiden halut ja kyvyt itsearviointiin vaihtelevat. Toisaalta omaluokkaharjoittelussa puolestaan on kyse siirtymävaiheen harjoittelusta kohden työelämään ja tällaisella työnohjauksen piirteitä omaavalla harjoittelumuodolla lienee oma merkityksensä opettajana kehittymisen kannalta. Omaluokkaharjoittelun eräs vahvuus lienee juuri siinä, että opiskelijoita tuetaan ohjauksen avulla sellaisessa vaiheessa, jolloin he ensimmäisiä kertoja ottavat itsenäisesti kokonaisvastuun luokkansa opetuksesta. Mikäli siis joidenkin opiskelijoiden osalta kaikki harjoittelu suoritettaisiin kontrolloidummissa harjoitteluolosuhteissa, ei heidän työhön perehtymisvaihettaan puolestaan tulisi tuettua lainkaan.

Omaluokkaharjoittelun osalta kyse on luonnollisesti pitkälti samalla siitä, onko opiskelija ylipäätään valmis siirtymään opettajaksi normaaliin työelämään. Mikäli opiskelija ei omaa esimerkiksi lehtorikunnan arvioinnin mukaan vielä tarpeeksi valmiuksia itsenäiseen opetustyöhön ja itsenäisesti toteutettavaan harjoitteluun, tämänkaltaiset seikat tulisi nähdäkseni ottaa huomioon jo edeltävien harjoittelujaksojen yhteydessä. Tällöin on mahdollisuus tarkastella sitä, onko opiskelijalla tarvetta lisäharjoitteluun ennen seuraavaan harjoitteluvaiheeseen, esimerkiksi omaluokkaharjoitteluun, siirtymistä. Tämänkaltaisen lisäharjoittelu on harjoittelujärjestelmässä mahdollista.

3.6.6. Ohjauksen vähäisyys

Lehtoreiden mukaan opiskelijat olivat kritisoineet koulutuksen puolelta saadun ohjauksen vähäisyyttä ja siten ohjausta olisikin syytä ehkä tehostaa. On todettava, että kun harjoittelu tehdään omassa luokassa, liittyy siihen samalla väistämättä tiettyä autonomiaa ja suurta omaan työhön liittyvää vastuuta. Tästä huolimatta ohjauksen tarve on monien osalta voimakas. Opiskelijoilla tuntui siten olevan enemmänkin tarvetta yhteisiin keskusteluihin eri kouluelämän ja opetustyön osa-alueista. Tässä suhteessa lehtoreiden saama palaute oli samansuuntaista kuin edellä on jo tuotu esiin tutoreidenkin kohdalla.

Tyytymättömiä opiskelijat olivat ... ohjauksen vähäisyyteen. Useimpien mielestä koulutuksen lehtorin olisi pitänyt käydä seuraamassa opetusta vähintään kahtena päivänä. (*Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Yhteiset kokoontumiset Instituutilla tarpeellisia, enemmänkin voisi olla... varsinkin yksilöohjausta kaivattiin lisää. (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

- ohjaus (halu keskustella) käytännön ongelmissa koettiin tarpeelliseksi esim. työrauha, eriyttäminen, alkuopetus. (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Opiskelijoiden näkemyksistä on keräämäni aineiston valossa vaikea saada täysin luotettavaa kuvaa.²¹ Joka tapauksessa edellä esitettyä näkemystä ohjauksen vähäisyydestä tukee mm. opiskelijoiden alla esittämät arviot. Erityisesti huomio aineenlehtorien ohjauksen puutteesta on huomionarvoinen. Muissa harjoitteluissa kyseisillä opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus käyttää hyväkseen tuntien suunnittelussa esimerkiksi kuvaamataidon tai musiikin lehtoreiden asiantuntemusta. Vaikka omaluokkaharjoittelussa tämänkaltaisen harjoittelunohjaus oli periaatteessa mahdollista, ei sitä käytännössä juuri tapahtunut.

Harjoittelun ohjauksesta olemme keskustelleet keskenämme (me omaluokkaharjoittelijat) ja kaikilla on samansuuntaisia kokemuksia. Ohjaus alkoi mielestäni liian myöhään ja sen muotoutuminen jäi kesken. Omaluokkaharjoittelussa ei myöskään ollut mahdollista saada ainelehtorien ohjausta kuten *Koskelassa*. Itse olen kuitenkin kokenut saavan ohjausta koko ajan, harjoittelen sitten tai en, koska pienessä koulussa "väkisinkin" tulee puitua asioita yhdessä ja suunniteltua yhteisiä teemoja, vanhempainiltoja jne. Paljonhan se riippuu työtovereista, mutta ainakin kohdaltani voin ... sanoa, että jos tarvitsen apua, uskallan sitä pyytää ja varmasti sitä saan työtovereiltani. Muutenkin meillä on voimassa ideoiden vaihtoperiaate, jos joku keksii hyvän idean, se voidaan varmasti jakaa keskenämme ja usein jopa suunnitella yhdessä kullekin sopivia ideoita. (*Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 46*)

²¹ Opiskelijoiden osalta keräämäni aineisto ei anna kovin kattavaa kuvaa lehtoreiden antamasta ohjauksesta. Esimerkiksi opiskelijoiden pitämässä päiväkirjoissa ei ole arvioitu lehtoreiden toimintaa siinä määrin kuin tutoreiden toimintaa. Osittain tämä saattaa johtua siitä, että opiskelijat tietävät että lehtorit tulevat lukemaan heidän päiväkirjansa, osittain myös siitä, että palautetta on voitu antaa lehtorin kanssa käydyissä loppukeskusteluissa. Yhtäältä tämä saattaa olla myös merkinä siitä, että lehtorit eivät ole yhtä keskeisessä osassa omaluokkaharjoittelun ohjauksessa kuin esimerkiksi muiden harjoittelujaksojen yhteydessä.

Jossain vaiheessa olisin kaivannut kahdenkeskistä palaveria koulutuksen edustajan kanssa. Lieneekö syynä oma laiskuus? Kaiketi olisin vapaasti saanut ottaa yhteyttä. Tuollainen virallinen kahdenkeskinen puhelinpalaveri olisi ollut kiva. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 4)*

Harjoittelun sujuminen on onnistunut paljolti edellisten ohjausten pohjalta. Ennen harjoittelua toteutettu kokoontuminen Kokkolassa ei tuonut esille juuri mitään uutta. Puhelinkontaktit ovat olleet varmasti mahdollisia aina halutessa, toisin pa-lautekeskustelun järjestäminen puhelimitse ei ole kovin miellyttävää, joskin käytännön sanelemaa ja aivan välttämätöntä. Jokainen haluaa kuulla lehtorin kommentit seuratuista päivistä! *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 26)*

Todettakoon, että harjoittelunohjauksen määrään ei oltu pelkästään tyytymättömiä, vaan toiset opiskelijoista olivat järjestelyihin tyytyväisiä tällaisenaan. Se, miten opiskelija suhtautuu saamaansa ohjaukseen ja sen määrään, selittyy osin mm. sillä, miten itse-näisesti hän on tottunut työskentelemään.

Tämä järjestely tuntuu mukavalta ja yhteys koulutukseen on ollut riittävää. Neuvoja ja tukea on saanut kiittävästi. *(Harjoittelupäiväkirja, opiskelija 36)*

3.6.7. Lehtoreiden työmäärä kasvoi

Harjoittelun aikana ohjaavien lehtoreiden kiireet olivat ulkopuolisen silmin huomattavat. Jos lehtorit eivät olleet ohjausmatkoilla eri opiskelijoiden tunteja seuraamassa, niin aina oli jotain muita tehtäviä, kuten yksilöohjausta (puhelimitse tai kasvokkain) tai muita opetustehtäviä. Kiireen tuntu oli huomattava, minkä lehtorit toivat keskinäisissä käytäväkeskusteluissa esiin, sikäli kun näihin keskusteluihin harjoittelun aikana oli yleensä aikaa. Lehtoreilla oli runsaasti opiskelijoita ohjattavanaan ja myös harjoittelu-paikkakunnille matkustamiseen meni oma aikansa.

Esimerkiksi lehtorilla, joka oli ottanut ohjattavakseen kauimpana harjoittelevat opiskelijat, näytti aikataulu seuraavalta; Keitele 2.10, Pihtipudas 8.10, Rautalampi 9.10, Joutsa 12.10, Loimaa 13.10, Hämeenkyrö 14.10, Kuhmo 26.10, Keitele 27.10, Kuru 4.11. Ei lienekään ihme, että harjoittelua myöhemmin arvioidessaan lehtorit esittivät kriittisiä kommentteja harjoitteluun liittyvän työmäärän suhteen. Myös harjoittelun kustannuksia pidettiin opiskelijaa kohden kalliina.

Rankkaa, vie mielettömästi sekä aikaresursseja että myös muita resursseja ... Ei missään tapauksessa saisi olla enää iltaisin opetusta Instituutilla ... *(Uuden kurs-sin) opintoharjoittelukin kerkesi alkaa ennen kuin omaluokkaharjoittelu oli ohi... puhumattakaan erityisopettajien opetuksesta, jota piti hoidella siinä sivussa! (Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993)*

Aikaresurssi ei riitä. Yhden opiskelijan opetuksen seuraamiseen meni VÄHINTÄÄN YKSI TYÖPÄIVÄ! ... Kohdallani kustannukset nousivat opiskelijaa kohti suuriksi. (*Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

LEHTORIN työmäärä *Koskelan* harjoitteluun ja rahalliseen korvaukseen verrattuna suhteeton (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Harjoittelun ohjausta ei tehnyt työlääksi vain matkustelu eri puolelle Suomea, vaan ohjaukseen liittyi lehtoreiden mukaan myös muita 'työllistäviä' ominaispiirteitä. Tällöin mainittiin etenkin sellaiset tilanteet, joissa tutorin ja opiskelijan välinen vuorovaikutus ei toiminut. Tällöin opiskelijat tukeutuivat tutoreiden sijasta enemmän lehtoreiden puoleen.

- verrattuna päättöharjoitteluun *Koskelassa* oma työmäärä kasvoi valtavasti, koska harjoitteluvastuu oli lähinnä meillä täällä koulutuksessa (erityisesti silloin, kun tutorsuhde ei pelannut). (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

Keskustelin erään omaluokkaharjoittelussa olevan opiskelijan kanssa. Kyselinpä häneltä mm. miten tutortoiminta on toiminut. Harjoittelija totesi, että hän ei itseasiassa ole tutorin kanssa ollut paljoakaan tekemisissä, sillä hän on kokenut tutorinsa annin sen verran vähäiseksi. Opiskelija ei pitänyt tätä kuitenkaan ongelmana, sillä hän asuu lähellä Kokkolaa ja on ollut konsultoimassa koulutuksen lehtorin kanssa. Tästä ohjauksesta on ollut hänelle suurta hyötyä. Siten ohjaus on opiskelijan mukaan hänen osaltaan enemmän lehtorin kuin tutorin vastuulla. (*Tutkimuspäiväkirja, lokakuu 1992*)

3.6.8. Instituutin ja koulujen yhteistyö

Lehtorit toivat harjoittelua arvioidessaan näkemyksensä esille sen, että harjoittelu oli heille myös avartava kokemus. Oli mielenkiintoista tutustua eri koulujen toimintatapoihin ja käytäntöihin ja solmia suhteita erilaisiin kouluihin. Näkemykset olivat siten vastaavia kuin tutoreilla, jotka olivat myös ilmaisseet tyytyväisyytensä mahdollisuudesta tutustua uudenlaiseen koulutukseen ja harjoittelukäytäntöön.

Miltei poikkeuksetta kouluilla oli ystävällinen vastaanotto ja tarjoutui mahdollisuus markkinoida C-1:n opettajankoulutusta, josta ihmisillä tuntui olevan myönteinen kuva! (*Lehtorin A arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

...avartavaa vierailta erilaisissa kouluissa, sai palautetta, mihin asioihin koulutuksessa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota (*Lehtorin B arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

...mielenkiintoista oli tutustua "kentän" eri koulujen työskentelyyn (Miten suuri kirjo erilaisia kouluja onkaan!) - hyötyä koulutukselle (*Lehtorin C arviointia omaluokkaharjoittelusta, tammikuu 1993*)

4. JÄLKIPYYKKIÄ JA KEHITTÄMISTYÖTÄ

Kuten metodisia lähtökohtia tarkastelllessani toin esille (luku 1.2.3.), liittyy toimintatutkimukseen ajatus kehittämistoiminnan vaiheittaisesta ja prosessinomaisesti etenevästä luonteesta. Tästä näkökulmasta hankkeen ensimmäinen suunnittelu, toteutuksen, havainnoinnin ja arvioinnin toteutusyksi on vasta alkua seuraavalla toteutusvaiheelle (esim. Carr & Kemmis 1986, 185). Siten toimintatutkimuksessa myös prosessin kuvauksella voi katsoa olevan oma merkityksensä tapahtuneen kehittämistyön ilmentäjänä. Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan, miten ensimmäisestä omaluokkaharjoittelusta saatuja kokemuksia pyrittiin hyödyntämään seuraavan harjoittelujakson toteuttamisessa. Raportissa ei edetä toisen omaluokkaharjoittelun varsinaiseen toteutusyksiin, vaan rajoitetaan tarkastelemaan sitä arviointia, jota kehittämistiimi teki ensimmäisen omaluokkaharjoittelun jälkeen (luku 4.1). Samoin tarkastellaan seuraavan omaluokkaharjoittelun suunnittelu- ja valmistautumisvaihetta (luku 4.2). Lopuksi tarkastellaan yleensä toteutettua kehittämishanketta ja myös eräitä siihen liittyneitä ongelmakohtia.

4.1. Toteutuneen harjoittelujakson arviointia ja kehittämisehdotuksia

Välittömästi harjoittelun jälkeen tapahtuneen loppuarvioinnin pääasiallisena organisoijana voi pitää harjoittelun ohjauksesta vastannutta lehtorikuntaa kun taas pidemmällä aikavälillä tapahtunut tieteellisesti orientoitunut arviointi on ollut tutkijan vastuulla. Jälkimmäisen osalta kehittämisprosessiin kohdistuva arviointi on oikeastaan tämän tutkimusraportin ja sen luotettavuuden arviointia, johon keskityn erikseen raportin metodisessa liiteluvussa. Siltä osin kuin tutkijalla on ollut osuutta välittömästi harjoittelun jälkeen tapahtuneeseen arviointi- ja kehittämisprosessiin, selvitetään asiaa tässä luvussa.

Palautetta harjoittelun toteutuksesta ja sen organisoinnista antoivat harjoittelun jälkeen niin opiskelijat, ohjaavat tutorit, lehtorit kuin tutkijakin. Tutkimuksellisesti tätä palautetta on jo hyödynnetty edellisissä luvuissa.

Opiskelijat antoivat palautetta niin suullisesti kuin kirjallisestikin

Kuten tutkimus lienee tähän mennessä osoittanut, opiskelijat antoivat pitämässään harjoittelupäiväkirjoissa melko runsaasti harjoittelun järjestelyitä koskevaa palautetta. Tosin opiskelijoista kolmannes tyytyi melko lyhyisiin ja selvityksenomaisiin päiväkirjamerkintöihin, eli yksiselitteisen informaatorikkaiksi harjoittelupäiväkirjoja ei tule tässä

mielessä leimata (ks. liite 2). Joka tapauksessa opiskelijat antoivat melko runsaasti palautetta harjoittelujärjestelyistä. Tämä selittyy osin sillä, että opiskelijoita oli jo ennen harjoittelun alkua pyydetty arvioimaan harjoittelupäiväkirjoissaan myös toteutettua harjoittelumallia. Ennen harjoittelua opiskelijoille annetuissa kirjallisissa ohjeissa opiskelijoille oli myös tähdennetty, että pyrkimyksenä on samalla kehittää harjoittelua ja siten myös heiltä saatava palaute on tärkeää.

Kirjallisen palautteen lisäksi niin lehtorit kuin tutkijakin saivat palautetta opiskelijoilta keskinäisissä keskusteluissaan. Lehtorit saivat palautetta harjoitteluista harjoittelun edetessä käytyjen ohjauskeskustelujen aikana ja he kävivät harjoittelun loputtua opiskelijoiden kanssa mm. harjoitteluun liittyvät loppukeskustelut, jossa yhteydessä oli mahdollisuus myös arvioida itse harjoittelumuodon mielekkyyttä.

Lehtorit käyttivät myöhemmässä omassa arvioinnissaan hyväksi niin harjoittelupäiväkirjojen kuin keskinäisten keskusteluidenkin kautta saamaansa palautetta. Samoin myös tutkija käytti erityisesti harjoittelupäiväkirjoja tämän tutkimuksen keskeisenä aineistona.

Tutorit kokoontuivat harjoittelua arvioimaan loppupalaveriin

Myös osa tutoreista antoi harjoittelun jälkeen oman loppupalautteensa marraskuun 1992 lopussa pidetyssä yhteispalaverissa. Läsnä oli seitsemän tutoria, joten suurin osa tutoreista ei osallistunut tähän loppuarviointiin. Paikalta puuttuivat mm. pitkämatkaisimmat ja läsnäolijat arvioivat, että mm. itsenäisyyspäivän läheisyys ja siihen liittyvät järjestelyt vähensivät läsnäolijoiden määrää. Toteutunutta harjoittelua tutorit arvioivat mm. koulutuksen lehtoreiden suunnitteleman ryhmätyön muodossa. Ryhmältä saamaansa palautetta lehtorit ja tutkija tallensivat itselleen myöhempää arviointiaan varten.

Tutoreita varten on järjestetty harjoittelun lopuksi palaveri, jossa voidaan koostaa yhteen heidän arviointiaan toteutetusta harjoittelusta. Kaksi koulutuksen lehtoria vastaa tilanteen vetämisestä ja he ovat myös suunnitelleet päivää koskevan työskentelytavan. Tutoreille kerrotaan, että kokoontumisen tarkoituksena on koota heidän tuntemuksiaan menneestä harjoittelusta. Tämä tapahtuu ryhmätyön muodossa, jota varten läsnäolijat jakautuvat kahteen ryhmään. Heille esitetään kalvon avulla seuraavat kolme kysymystä, joita heidän tulisi ryhmissä pohtia:

- * Tutorina ollessani minua askarrutti...
- * Tutorin tehtävässä antoisaa oli...
- * Jos vielä toimisin tutorina, niin...

Ryhmän tuotokset tulee koota tehtävien mukaisille seinäpapereille. Alussa työskennellään itsenäisesti kunkin tutorin kirjatessa omat ajatuksensa paperille. Tämän jälkeen alkaa ryhmätyöskentely kahdessa eri ryhmässä, joissa tutorit yhdessä koostavat ajatuksiaan. Ryhmien päästyä yhteisymmärrykseen näkemyksistään käy-

vät sen edustajat kirjaamassa ryhmän tuotoksen luokan seiiniin kiinnitetyille isoille papereille.

Seinäärkeille tulee kirjatuksi tehtävittäin mm. seuraavia ajatuksia:

1. *Tutorin tehtävässä antoisaa oli ...*

- * uusia virikkeitä itselle
- * yhteistyön lisääntyminen luokkien kesken
- * uusia tuulia harjoittelijan mukana
- * kokelas - tutor = kasvatuksellinen tilanne

2. *Tutorina ollessani minua askarrutti ...*

- * roolin epävarmuus
- * opiskelijan kiireet
- * myöhäinen ajankohta suunnitteluun nähden
- * vuorovaikutus

3. *Jos vielä toimisin tutorina, toivoisin että ...*

- * lisää koulutusta/suunnitelmat
- * alussa opiskelijoiden ja tutoreiden yhteinen koulutus
- * enemmän keskustelua ohjaaja/kouluttaja
- * kunnille kirjelmä omaluokkaharjoittelun "varaamiseksi"

Ryhmätyöskentelyn pohjalta keskustellaan yhdessä harjoitteluun liittyneistä keskeisistä teemoista. Hallitseva teema on tutoreiden kokemus arkuus omasta roolistaan ohjaajana. Keskustelussa pohditaan myös mm., miten tutoreiden ja opiskelijoiden yhteistyösuhde on koettu molemmin puolin antoisaksi ja tutoreilla on harjoittelun ohessa ollut mahdollisuus perehtyä opettajankoulutuksen uudentyyppisiin virtauksiin. Toisaalta opiskelijoiden kiireet olivat eräs harjoitteluun ja tutoroinnin hoitoon liittyvä häiritsevä tekijä. Tutorit myös pohtivat, miten jatkossa harjoittelupaikkojen saaminen saattaa entisestään vaikeutua, joten koulutuksen taholta saattaisi olla paikallaan lähettää tukikirje koululautakunnille ja koulutoimenjohtajille, jossa harjoittelun luonnetta samalla selvitettäisiin. (*Tutkimuspäiväkirja, marraskuu 1992*)

Lehtorit arvioivat harjoittelua sekä ryhmäpalavereiden avulla että kirjallisesti

Lehtoreiden osalta harjoittelun loputtua seurasi kiireinen ajanjakso muiden opetus- ja hallintotehtävien parissa, jonka myötä omaluokkaharjoittelua koskevaan arviointiin painuminen jäi myöhempään ajankohtaan. Muiden seikkojen vähitellen antaessa myötä myös lehtorit ja tutkija kokoontuivat tammikuun puolivälissä arvioimaan toteutunutta harjoittelua.

Palaverissamme erityisesti talousasiat ja myös muut resurssit nousevat ensimmäisenä esiin keskeisenä harjoitteluun liittyvänä ongelmana. Mikäli lehtoreilla on pitkä matka harjoittelupaikkakunnalle, mm. majoituskustannukset nostavat harjoittelun kustannuksia. Niin ikään harjoittelut vievät paljon lehtoreiden omia aikaresursseja, yhden kuuntelukerran myötä saattaa vierähtää koko työpäivä harjoittelun parissa. Ryhmässä pohditaankin, pitäisikö harjoittelupaikkojen sijainti olla esimerkiksi 50-100 kilometrin säteellä Kokkolasta. Mahdollisesti pisimmän matkan päässä olevien harjoittelupaikkojen suhteen tulisi jatkossa päästä ainakin jonkin asteiseen opiskelijoiden omakustannusosuuteen esimerkiksi silloin, kun harjoittelupaikat ovat yli 100 kilometrin päässä. Eräs lehtoreista esittää, että harjoittelun nyt to-

teutuneista kustannuksista laadittaisiin laskelmat, josta ilmenisi mm. matkoista, majoituksista ja puhelinohjauksesta aiheutuneet kulut.

Palaverin loppupuolella lehtorit keskittyvät enemmän harjoittelun sisällön kehittämiseen. Eräs lehtoreista pohdiskelee mm. sitä, missä määrin opiskelijat kykenevät itse arvioimaan omaa ohjaustarvettaan. Harjoittelussa kun voi toimia halutessaan suhteellisen itsenäisesti, ilman että ottaa kontaktia tutoriin tai ohjaavaan lehtoriin. Tutortoimintaan ja siihen liittyvään ohjaukseen saattaa yleisemminkin liittyä omat ongelmansa.

Tässä vaiheessa keskustelu ajautuu harjoittelun käytännön järjestelyihin liittyviin asioihin. Seuraavalla kerralla eri osapuolia, opiskelijoita ja tutoreita, tulisi voida kyetä informoimaan tarpeeksi ajoissa, missä suhteessa nyt oli ollut liian kiireistä. Harjoitteluun liittyvät suunnitelmat ja tehtävät opiskelijat ovat kokeneet lehtoreiden mukaan pääasiallisesti järkeviksi. Tässä yhteydessä tuon esille alunperin tutoreiden palaverissaan esittämän ajatuksen siitä, että opiskelijoiden etsiessä itselleen työpaikkaa uuden harjoittelun yhteydessä, olisi hyvä mikäli heille koulutuksen puolesta voitaisiin antaa tueksi infoa kouluille ja hallintoon.

Palaverin lopuksi lehtorit sopivat vielä, että harjoittelusta koottaisiin tunteuksia yhteen kirjallisesti, tähän yhteyteen voitaisiin laatia myös laskelmat mm. matkakustannuksista, päivärahoista, ryhmäohjauksen järjestämisestä, yksittäisohjauksesta, kuunteluista, tutoreiden palkkioista ja tutoreiden koulutuksesta kerääntyneistä kustannuksista. (*Tutkimuspäiväkirja, tammikuu 1993*)

Palaverissa kiinnitettiin huomiota siten mm. harjoittelusta aiheutuviin kustannuksiin, mutta myös harjoitteluun liittyneisiin sisällöllisiin ja organisatorisiin ongelmiin. Sopimuksensa mukaisesti harjoittelun ohjauksesta vastanneet kolme lehtoria laativat tammi-kuun kuluessa myös kirjalliset arviointinsa toteutuneesta harjoittelusta. Arvioinneissaan lehtorit esittivät (1) laskelmat harjoitteluun liittyvästä ajankäytöstä ja kustannuksista sekä (2) oman arviointinsa harjoittelun luonteesta. Lehtorit koostivat muistiinpanoihinsa myös (3) opiskelijoiden antamaa palautetta, joka käsitti kahden lehtorin osalta myös otteita opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoista. Seuraavassa on esitetty esimerkkinä ote (kohta 2) erään lehtorin harjoittelua koskeneesta arviosta:

- +s Harjoittelumuotona näyttää olevan järkevä ratkaisu suurimmalle osalle opiskelijoista.s
- +s Hienoa huomata, miten innostuneita oman työnsä suunnittelijoita, kehittäjiä ja arvioijia opiskelijat olivat.s
- +s Suunnittelutyön tärkeys korostuu, ei jää irralliseksi.s
- +s Opiskelija, jolla on hyvät valmiudet arvioida omaa työtänsä ja toimintaansa ja jolla yhteistyö toimi hyvin tutorin kanssa (sekä myös muiden kollegojen kanssa) näyttää selviävän hyvin tämänlaisessa harjoittelussa.s
- +s Mielenkiintoista kokeilla puhelinohjausta, aina ei ollut helppo löytää yhteistä aikaa (kouluaikoina ei kerinnyt ja kotona usein pienet lapset). Siis ohjaaja useins jousti.s
- +s Avartavaa vierailla erilaisissa kouluissa, sai palautetta, mihin asioihin koulutuksessa olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota.s
- Info opiskelijoille ja tutoreiden koulutus jäi liian myöhäiseen vaiheeseen. Kaikilla ei ole näyttänyt olevan mahdollisuutta tutorin kanssa riittävän ajoissa.s (Syynä lienee myös opiskelijan oman aktiivisuuden heikkous.) Olisikohans

myös tarpeen määrätä selvä aikaraja, mihin mennessä oma harjoittelupaikka täytyy olla selvillä. ...

- Kaikilla tutoreilla ei täysin selvillä oma rooli tässä ohjausprosessissa (koulutuksesta huolimatta).s
- Oliko mahdollista käytännössä varata riittävästi aikaa ohjaukseen ja keskusteluun? Välituntikeskustelut eivät todennäköisesti riitä.s
- Jäikö osa opiskelijoista liian vähäisen ohjauksen ja tuen varaan? Siis onkos opiskelijoilla riittävästi valmiuksia itsearviointiin PÄH1:n jälkeen; kumpi harjoittelumuoto paremmin tukisi omaa kasvua opettajaksi ja kasvattajaksi. Saneleeko taloudelliset seikat liikaa?s
- Verrattuna päättöharjoitteluun *Koskelassa* oma työmäärä kasvoi valtavasti, koska ohjausvastuu oli lähinnä meillä täällä koulutuksessa (erityisesti silloin, kun tutorsuhde ei pelannut).s
- Rankkaa, vie mielettömästi sekä aikaresursseja että myös muita resursseja. Eis missään tapauksessa saisi olla enää iltaisin opetusta Instituutilla. ... (*Ote erään lehtorin omaluokkaharjoittelua koskevasta arvioinnista, tammikuu 1993*)

Laaditut muistiot lehtorit jakoivat toisilleen sekä tutkijalle myöhempää käyttöä varten. Kaikkiaan voidaan todeta, että lehtorit omaksuivat harjoittelun päätyttyä selkeästi myös arvioijan roolin ja pyrkivät koostamaan näkemyksiään harjoittelun luonteesta seuraavaa toteutuskertaa silmällä pitäen. Hankkeessa kaikkiaankin osallisena olleet eri tahot ovat pyrkineet keräämään kehittämishankkeen arviointia palvelevaa aineistoa, minkä esimerkiksi Zuber-Skerritt (1993) on nähnyt toimintatutkimuksen eräänä ominaispiirteenä.

4.2 Kohti toista omaluokkaharjoittelua

Uuden harjoittelujakson suunnittelua

Kuten edellä on kuvattu, omaluokkaharjoittelua arvioitaessa oli tullut esille eräitä käytännön ongelmakohtia, joita koskevat muutokset oli käytännössä ratkaistava viimeistään seuraavaa omaluokkaharjoittelua suunniteltaessa.

Pidämme lehtoreiden kanssa toista omaluokkaharjoittelua koskevan suunnittelupalaverin. Harjoittelu alkaisi tänä vuonna syyskuun puolivälissä ja opiskelijoiden tulisi vahvistaa harjoittelupaikka elokuun viidenteen päivään mennessä.

Kun aiemmin olimme keskustelleet omaluokkaharjoittelun kustannuksista, tiedottaa kurssinjohtaja nyt, että opiskelijat tulisivat jatkossa osallistumaan kustannuksiin siten, että 50-150 kilometrin päässä Kokkolasta asuvat osallistuisivat kustannuksiin 600 markan, 150-250 kilometrin päässä 1000 markan ja yli 250 kilometrin päässä 1400 markan osuudella. Kurssinjohtaja tiedottaa myös opetustaidon arviointikäytännön muuttumisesta.

Palaverissa eräs lehtoreista muistuttaa siitä, että tutoreille tulee jälleen laatia samantapainen tiedote kuin viime vuonnakin. Itse puolestaan tuon jälleen esille, että olisi ehkä hyvä (tutoreiden ehdotuksen mukaisesti) laatia kuntiin ja kouluille tarkoitettu tiedote harjoittelun luonteesta, jota opiskelijat voisivat käyttää tukena opettajansijaisuuksia hakiessaan.

Tulevia ohjauspalavereja ja tutorkoulutusta koskevien aikataulukysymysten lisäksi lehtorit käyvät läpi myös harjoitteluun liittyvät tehtävät ja sopivat keskenään, mihin

mennessä opiskelijoiden tulisi palauttaa eri tehtävät ja suunnitelmat lehtoreille. Koska edellisenä vuonna oli tullut liiallista kiirettä suunnitelmien laatimisen kanssa, voisi suunnitelmien toivoa tänä vuonna olevan valmiita edellisvuotta aiemmin. Viime vuonna opiskelijoiden oli tullut lähettää jaksosuunnitelmat periaatteessa viikkoa ennen opetusjakson alkua, nyt lehtorit sopivat, että suunnitelmat voisi lähettää kymmentä päivää aiemmin.

Otan palaverissa esille yhdysluokkaopetuksen omaluokkaharjoittelun ominaispiirteensä ja mietin tulisiko harjoittelun ohjauksessa ja esimerkiksi siihen liittyvissä ohjeissa näkyä tämä piirre. Myös lehtorit toteavat ajatuksessa olevan perää ja toteavat miettivänsä asiaa.

Palaverin lopuksi keskustelemme tutoroinnin järjestämiseen liittyvistä näkökohdista. Lehtorit toteavat mm., että lienee parempi, mikäli tutor olisi samalta luokkatasolta kuin ohjattavansakin. Lehtorit keskustelevat siitä, miten tutoreille järjestettäisiin oma puhelinvastaanottoaikansa, jolloin he voisivat ottaa yhteyttä lehtoreihin tarpeen niin vaatiessa. (*Tutkimuspäiväkirja, toukokuu 1993*)

Toteutettavassa uudessa harjoittelujaksossa päätettiin siten mm. ottaa käyttöön opiskelijoiden omavastuuosuus harjoittelusta aiheutuvista kustannuksista, niin ikään laadittiin tiedote liitettäväksi opiskelijoiden hakupapereihin. Näissä tiedotteissa selvitettiin kunnille Chydenius-Instituutin järjestämää koulutusta ja opetusharjoittelun sekä omaluokkaharjoittelun toteutusta.

Muutoksia voi luonnehtia pääosin käytännöllis-organisatorisiksi. Kehittämislähtökohta oli siten lähinnä toimintakeskeinen eikä keskusteluiden yhteydessä juurikaan pohdittu harjoittelun kehittämistä sisällölliseltä tai pedagogiselta kannalta. Tosin eräät em. muutoksista tähtäsivät selkeästi myös ohjaustyön kehittämiseen. Kaikkiaan muutosten voi katsoa olleen suhteellisen vähäisiä harjoittelun säilyessä perusideoiltaan samankaltaisena kuin edelliselläkin kerralla.

Harjoittelua uudistamista koskeva ideointi oli lähinnä lehtoreiden vastuulla, mutta myös itse esitin edellä kuvatulla tavalla joitakin harjoitteluun liittyviä kommentteja. Eräs lehtoreista sopi myöhemmin myös kanssani, että laatisin uuden harjoittelupäiväkirjaa kuvaavan osuuden opiskelijoille tarkoitettuun ohjeeseen.

Opiskelijoiden ja tutoreiden informointia

Pian edellä kuvatun suunnittelupalaverin jälkeen tulevalle omaluokkaharjoitteluryhmälle pidettiin harjoittelua koskeva tiedotustilaisuus, jossa heitä informoitiin tulevaan harjoitteluun liittyvistä käytännön seikoista.

Opiskelijoille pidetään uuteen omaluokkaharjoitteluun liittyvä info-tilaisuus, jossa heille kerrotaan mm. harjoittelun ajankohdasta ja harjoittelupaikan vahvistamisen ajankohdasta. Opiskelijoiden tulisi kertoa harjoittelupaikasta viimeistään 5.8. mennessä, jolloin heidän tulisi tietää myös omat tutorinsa, joiden hankkiminen on

myös opiskelijoiden vastuulla. Tutoreiden koulutus järjestettäisiin elokuun lopussa.

Opiskelijat tulevat omaluokkaharjoittelussa osallistumaan myös harjoittelusta aiheutuviin kustannuksiin ja opiskelijoille tiedotetaan omavastuusuuden suuruusluokasta.

Lehtoreiden järjestämän ohjauksen osalta opiskelijoille kerrotaan, että kaikille järjestetään ensimmäinen ryhmäohjausistunto instituutissa. Tämän jälkeen ryhmäohjausistuntoja järjestetään sekä kontaktiopetuksena että puhelinneuvotteluiden muodossa. Opiskelijan toivotaan myös säilyttävän edelleen aiempien harjoittelujaksojen yhteydessä pitämänsä harjoittelupäiväkirjat, sillä aiemmasta käytännöstä poiketen kaikki harjoittelut kirjataan samaan päiväkirjaan. Opiskelijoille kerrotaan, että tavoitteena on, että päiväkirjasta muodostuisi näin eräänlainen kehityskertomus, jota opiskelijat voisivat käyttää hyväkseen myös oman työnsä kehittämisessä.

Opiskelijoille kerrotaan myös tutoreihin kohdistuvista vaateista ja vastataan heidän esittämiinsä kysymyksiin. Eräs opiskelijoista epäilee harjoitteluun liittyvän turhan paljon erilaisia tehtäviä, jolloin eräs lehtoreista lukee papereistaan esimerkin siitä, miten opiskelijat olivat kokeneet suunnittelutehtävät ensimmäisen omaluokkaharjoittelun yhteydessä. Palaverin lopussa opiskelijoiden kanssa sovitaan myös alustavasti ensimmäisten ohjausistuntojen ajankohdasta. (*Tutkimuspäiväkirja, toukokuu 1993*)

Ensimmäisen harjoittelun tapaan myös toisen omaluokkaharjoittelun tutoreille järjestettiin koulutustilaisuus elokuussa 1993, jolloin tutoreille pyrittiin esittämään näkökulmia harjoittelun toteutumisesta ja mm. tutorin ja ohjauksen roolista. Kyseisessä tutoreiden joukossa oli ainoastaan kaksi ohjaajaa, jotka olivat mukana ensimmäisen omaluokkaharjoittelun toteutuksessa, joten ohjaustilanteen merkitys oli tässä suhteessa keskeinen muistettaessa se epävarmuus, joita tutorit olivat roolinsa suhteen ensimmäisessä harjoittelussa kokeneet. Lehtorit selvittelivät tilaisuudessa ohjauksen liittyviä näkökohtia ja itsekin olin tutkijan ominaisuudessa kertomassa niitä kokemuksia, joita tutkimusaineiston valossa tutoroinnista oli kertynyt. Tilanteessa oli mukana myös opiskelija, joka esitti omia kokemuksiaan harjoittelustaan ja saamastaan ohjauksesta, samoin tutorina toiminut opettaja käytti tilaisuudessa puheenvuoron. (*Tutkimuspäiväkirja, elokuu 1993.*) Sitten koulutustilaisuudessa pyrittiin selkeästi hyödyntämään niitä kokemuksia, joita ensimmäisestä omaluokkaharjoittelusta oli kertynyt niin lehtoreiden, tutkijan, tutorin kuin opiskelijankin näkökulmista käsin.

Todettakoon, että tutoreiden vaihtuvuuden lisäksi myös lehtorikunnassa oli tullut eräitä muutoksia ja kolmesta lehtorista yksi vaihtui uuteen ohjaajaan. Hänen tukenaan olivat harjoittelua edellisellä vuonna ohjanneet lehtorit ja hän, samoin kuin toisetkin lehtorit, perehtyi myös tämän tutkimuksen ensimmäiseen käsikirjoitusversioon ennen harjoittelujakson alkua.

Valmistautumisvaihe oli ohi ja oli jälleen tullut uuden harjoitteluperiodin aika. Syksyn tullen opiskelijat aloittivat työnsä ja opetusharjoittelunsa eri puolilla Suomea.

4.3. Omaluokkaharjoittelun kehittämisprosessin arviointia

Käyttötiedon syklistä kartuttamista

Toimintatutkimuksen tavoitteena voidaan yleisemmin nähdä paitsi toiminnan kehittäminen, myös toiminnan kehittämistä palvelevan tiedon tuottaminen. Lähtökohtana on oppia omista kokemuksista niitä havainnoimalla, kokemusten ominaispiirteitä arvioimalla ja käsitteellistämällä. (Kurtakko 1991; Zuber-Skerritt 1993). Omaluokkaharjoittelun osalta välittömästi harjoittelun jälkeen tapahtuneen arviointityön voi katsoa edustavan käytännöllisimmillään harjoitteluun liittyvän tiedon kartuttamista. Arviointi ei ole tällöin ehkä kovin suuressa määrin keskittynyt harjoittelun perusluonteen käsitteellistämiseen, pikemminkin seuraavan harjoittelujakson organisointia palvelevan käyttötiedon hankkimiseen. Teoretisovampaa käsitteellistämistä edustaa toisaalta seuraavassa luvussa esitettävä tarkastelu, jossa pyrin arvioimaan omaluokkaharjoittelua opetusharjoittelun ohjauksen ja monimuoto-opetuksen näkökohdista.

Kun toimintatutkimukseen periaatteessa liittyy tietty spiraalimaisen kehittämisen ja kehittymisen ajatus, niin nähdäkseni periaatteessa tämänkaltainen ajatus on tässä harjoittelussa toteutunut ainakin tyydyttävästi kuvatunkaltaisten arviointivaiheiden kautta. Huomion arvoista on nähdäkseni tällöin erityisesti se arviointi- ja kehittämistyö, jota lehtorit suorittivat toteutuneen harjoitteluvaiheen jälkeen. Voidaan toki ajatella, että josain määrin vastaavankaltainen työskentely saattaa liittyä yleensäkin harjoitteluun ja ohjaustyön luonteeseen. Toisaalta on myös niin, että kun kyseessä on ollut ensimmäistä kertaa toteutettava kehittämishanke, on samalla pyritty kiinnittämään normaalia enemmän huomiota harjoittelua arvioivaan toimintaan.

Tosin yleisemmin tarkasteltuna spiraalimaisen kehittämisen idean voi katsoa olevan osittain myös idealismia. Tähän vaikuttaa mm. harjoittelun toteutuksesta vastuussa olevien henkilöiden vaihtuminen. Kun esimerkiksi lähes kaikki tutorit ovat käytännön pakosta uudessa omaluokkaharjoittelussa vaihtuneet, ei ainakaan heidän osaltaan voi puhua ohjausnäkemysten vähittäin tapahtuvasta kehittymisestä. Tältä osin harjoittelujärjestelmä tulee kohtaamaan jatkossakin yhä uudelleen samat ongelmat kuin ennenkin. Kehitystä voikin tältä osin tapahtua lähinnä tutoreille suunnatun koulutuksen osalta.

Yhteistyötä ja toiminnan eriytymistä

Mikäli toimintatutkimusta ajatellaan työyhteisön jäsenten omana kehittämishankkeena, niin ideaalisimmillaan sitä voi pitää kehittämistoimintana, jossa yhteisesti sovitaan kehittämishankkeen suunnittelu-, toteutus-, observointi- ja arviointitavoista (Carr & Kemmis 1986, 202-205; Zuber-Skerritt 1993). Mikäli katsotaan, että toimintatutkimuksessa on kyse tällaisesta yhteistoiminnallisesta ja yhteisestä kehittämistyöstä, niin tämän kehittämishankkeen osalta tämä perusajatus ei ole kaikilta osin nähdäkseni toteutunut. Pikemminkin voidaan arvioida, että hankkeessa mukana olleiden kesken on ollut yhteistyötä ja heillä on ollut samansuuntaisia tavoitteita, mutta varsinainen toimintaan liittyvä ideointi ja kehittäminen on perustunut enemmänkin työnjakoon kuin jatkuvaan yhteisölliseen kehittämistyöhön.

Vaikka useissa vaiheissa kehittämistyössä osallisina olevat pitivätkin keskinäisiä palavereita, niin projekti eteni toisaalta merkittävästi myös yksilökeskeisen suunnittelun perusteella. Mm. opetusharjoittelun keskeisten linjausten suunnittelun otti käytännössä hoitaakseen yksi koulutuksen lehtoreista. Osin syynä tämänkaltaiseen, eräissä vaiheissa nähdäkseni melko impulsiiviseenkin, menettelyyn lienee ollut kiire, osin totunaiset työtavat.

Vastaava huomio pätee nähdäkseni myös tutkijan ja lehtoreiden väliseen yhteistyöhön. Minulla on kyllä ollut mahdollisuus olla mukana lehtoreiden palavereissa ja esittää myös omia näkemyksiä hankkeen eri vaiheissa. Samoin kouluttajilla ei ole ollut mitään sitä vastaan, että olen kierrellyt heidän mukanaan seuraamassa harjoittelun toteutumista. Hanke oli lähinnä kuitenkin lehtorikunnan hanke, jossa tutkijan ja lehtoreiden välinen yhteistyösuhde oli suhteellisen vähäistä. Siten tutkijana koin eräissä vaiheissa itseni ulkopuoliseksi omaluokkaharjoittelun kehittämisprosessissa. Toisinaan tuntui, että kehittämishankkeen eri vaiheisiin tuli tavallaan sujahtaa vaivihkaa mukaan lehtoreiden toisinaan unohtaessa, että tutkijakin on mukana.¹

¹ Tämänkaltaiset huomioni ilmentänevät mm. sitä, että tutkijan roolini on jäänyt lehtoreille osittain epäselväksi, enkä ole kyennyt sitä heille hankkeen kuluessa tarpeeksi myöskään selkiyttämään. Toisaalta kyse lienee myös luonnollisesta toiminnan eriytymisestä, lehtorikunnan omatessa mm. sen kaltaista ammattipätevyyttä, mitä opetusharjoittelun suunnittelu- ja kehittämistyössä tarvitaan, kun taas tutkijan käytännöllinen kokemus opetusharjoittelusta tai opetusharjoittelujakson kehittämistyöstä on hyvin vähäinen.

Lukijaa lienee syytä muistuttaa tässä kriittisen arviointini kohdassa samalla kuitenkin siitä, että tutkija on toisaalta ollut saman työyhteisön jäsen ja esimerkiksi työhuone sijaitti lähellä kahden harjoittelua ohjanneen lehtorin työhuonetta. Siten luontevaa yhteistyötä on voinut jossain määrin tapahtua myös epävirallisemmissa puitteissa, jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä.

Toisaalta esimerkiksi erään lehtoreista vastatessa hankkeen alkuvaiheessa harjoitteluun liittyvästä suunnittelusta melko itsenäisesti, lienee se samalla osoitus siitä, että harjoittelun kehittäminen tunnettiin tärkeäksi, eikä esimerkiksi tutkimuksen takia toteutettavaksi hankkeeksi. Siten harjoittelun käytännön toteutusprosessista ei ole tullut ainakaan liiallisesti tutkijan intresseistä käsin rakennettu hanke, mistä esimerkiksi siis Kemmis (1985) on tutkijoita varoitellut.

Työtehtävien eriytymisen myötä myös tutkimuksen raportointi tapahtuu pitkälti tutkijan ratkaisujen ja tutkijan tulkintojen pohjalta, eikä itse raportissa ole kyse siten harjoitteluprosessia kehittäneen lehtoritöihin tuotoksesta. Tämä tutkimusraportti on siten tutkijan rekonstruktio tapahtuneesta toiminnasta, ei eri toimijaosapuolten. Tosin heidän toimenpiteidensä ja prosessin myötä kerääntynyt aineisto luo osittain ne kehykset, joiden puitteissa olen voinut tutkimusta tehdä. Joka tapauksessa eriytymistä on tapahtunut siten sekä toiminnallisesti että tutkimuksellisesti. Jos siis ajatellaan toimintatutkimuksen käsitettä, voidaan nähdäkseni todeta että "toiminta" on tässä kehittämishankkeessa painottunut lähinnä lehtorikunnan ja "tutkimus" tutkijan vastuulle.

Yhteistä hanketta on siten ollut toteuttamassa työryhmä, jonka tehtävät ovat toisinaan olleet hyvinkin eriytyneet. Lehtorit ovat toisaalla miettineet ohjaajan näkökulmasta, miten viedä uudenlaisen harjoittelumuodon toteutusta eteenpäin. Toisaalla on ollut tutkija, joka myös on miettinyt tutkimuksen näkökulmasta, miten voisi olla mukana kehittämisprosessissa. Näiden toimijatahojen välillä on toisinaan ollut selkeää työnjakoa ja toisistaan erillisiä tehtäviä, mutta toisinaan myös päällekkäisiä ja yhteisesti pohdittuja tehtäviä. Lehtorikunnan ja tutkijan työssä on ollut kyse nähdäkseni saman kolikon kääntöpuolista, joilla molemmilla on ollut hieman omanlaiset leimansa. Päämääränä on kuitenkin ollut samansuuntainen eli uudentyyppisen opetusharjoittelumuodon kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi.

5. TYÖELÄMÄÄN SIIRTYMÄSSÄ OLEVAN HARJOITTELIJAN TUKEMINEN OMALUOKKAHARJOITTELUSSA

Tässä luvussa pyrin käsitteellistämään toteutunutta omaluokkaharjoittelua kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä tarkastelen harjoittelua sen ohjausprosessin, toisaalta monimuoto-opetuksen näkökulmasta. Näistä ensimmäinen tuo lähempään tarkasteluun omaluokkaharjoitteluun liittyviä erityispiirteitä opiskelijoiden ja ohjaajien vuorovaikutuksessa. Monimuoto-opetuksen käsite taas tarjoaa tässä tutkimuksessa kehyksen harjoittelun rakenteen ja organisatoristen ratkaisujen tarkasteluun. Myös reflektiivisyyden käsitteeseen perehtyminen saattaa auttaa lukijaa ymmärtämään tässä jaksossa esiteltäviä johtopäätöksiä ja ajatuksia, joten suosittelen liitteeseen 1 tutustumista viimeistään tässä yhteydessä.

Tarkastelussa voi katsoa olevan kyse aineistokeskeiselle tutkimusotteelle ominaisesta lähestymistavasta, jossa pyritään vähitellen aineistonkeruun myötä käsitteellistämään ja abstrahoimaan tutkittavaa ilmiötä. (Ks. esim. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987.) Tässä suhteessa lukua voikin pitää eräänlaisena tutkijan käsitteellistämisyrittämyksenä raportin aineistokeskeisen osuuden jälkeen.¹

5.1. Omaluokkaharjoittelun tarkastelua harjoittelun ohjausprosessin näkökulmasta

Opetusharjoittelun eräänä tehtävänä on antaa opiskelijoille konkreettinen kontakti opetustyön todellisuuteen. Useat tutkijat ovat kuitenkin kiinnittäneet huomiota siihen, miten harjoittelu ei välttämättä kykene antamaan valmiuksia opettajan työhön (ks. esim. useita eri tutkimuksia ja maita yhteenvetävä Veenmanin (1984) artikkeli). On kuvailtu, miten vastavalmistuneet opettajat kohtaavat eräänlaisen käytäntöshokin ja vaikean muuntumisprosessin pyrkiessään omaksumaan ensimmäisten opetusvuosiensa aikana työssään

¹ Käsitteellistämistä voi pitää erityisesti sen kaltaisena Glaserin ja Straussin (1967, 32-35) esittelemänä teoretisointina, josta voisi käyttää suomenosta praktinen teoria (substantive theory). Jossain määrin käsitteellistämistä voi pitää myös luonteeltaan formaalis-käsitteellisenä teoretisointina (formal theory). Näitä molempia Glaser ja Strauss luonnehtivat eräänlaisiksi keskitason teorioiksi, jotka eivät ole toisaalta ole luonteeltaan pienehköjä työhypoteeseja, mutta eivät myöskään kaiken kattavia suuria teorioita (grand theories) tai laajoja teoreettisia malleja. Praktinen teoria on sidoksissa tiettyyn tapahtumaan tai kohteeseen ja tämän kohteen sisäiseen kategoriointiin ja käsitteellistämiseen (esim. omaluokkaharjoittelun käsitteellistäminen). Formaalis-käsitteellisessä teoretisoinnissa puolestaan erkaannutaan jo jossain määrin tietystä yksittäisestä kohteesta ja lähtökohtana on hieman yleisemmän tason teoreettispainotteinen käsitteellistäminen, jota voi käyttää hyväkseen useammassa eri konteksteissa (esim. yleisempi opetusharjoitteluun ja sen ohjaukseen liittyvä abstrahointi). (Ks. Glaser & Strauss 1967, 32-35; Goetz & LeCompte 1984, 35-39.)

vaadittavat ammattitaidot. Opetustyön tyypillisinä ongelma-alueina kohdataan erilaiset normaalin opetustyön osa-alueet, mm. oppiaineen hallintaan, oppilaiden motivointiin ja heterogeenisuuteen, tuntityöskentelyn organisointiin, työrauhan ylläpitämiseen, oppimateriaalien puutteellisuuteen tai vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön liittyvät kysymykset. (Vonk 1983, Veenman 1984; Etheridge 1989; Buitink 1993; Johnson, Ratsoy, Holdaway & Friesen 1993.)

Vastaavia näkökulmia on löydettävissä myös suomalaisesta opettajankoulutustutkimuksesta. Esimerkiksi Yrjönsuuren (1990, 150-153) tutkimuksen mukaan viisi vuotta opettajana työskennelleet pitivät yleensä opetusmenetelmien hallintaansa hyvänä, mutta aineenhallinnan ja vuorovaikutustilanteiden hallinnan osalta sekä myös yleensä koulutyön tuntemuksen osalta koulutuksen tarjoamia valmiuksia pidettiin ongelmallisina. Laurialan (1990) mukaan opettajat kokevat uransa alkuvaiheissa problemaattisena mm. ohjauksen ja tuen puutteen, oppilaiden erilaisuuden sekä suhteen hoidon vanhempiin. Määttä (1989, 220-221) tutkimuksen mukaan ensimmäisen työvuoden ongelmallisimmat ja ikävimmät asiat ovat liittyneet mm. työrauhaongelmiin, opettajanhuoneen ilmapiiriin, koulun pinttyneisiin tapoihin ja opetustyön suureen määrään. Järvinen (1992) taas on katsonut, että keskeisiä nuoren opettajan kohtaamia ongelma-alueita ovat työyhteisön ilmapiiriin, yhteistyöhön ja työnjakoon liittyvät kysymykset, mitkä seikat harjoittelussa jäävät hänen mukaansa tavallisesti vähälle huomiolle.

Onkin epäilty, että opetusharjoittelussa ei ole välttämättä koulutettu harjoittelijoita kohtaamaan tulevaan työhön liittyviä vaateita (Veenman 1984). Mm. Zeichner ja Liston (1987) ovat korostaneet, miten opettajankoulutuksessa tulisi perehdyttää harjoittelijoita erilaisiin opettajan rooliin liittyviin työkäytäntöihin, kuten koulun hallintoon, opetussuunnitelmaan laadintaan, oppilaiden arviointiin ja yhteistyöhön oppilaiden vanhempien kanssa jne. Siten opetusharjoittelun tehtävänä on auttaa opiskelijoita ottamaan vastuuta koulutyön kokonaistoteutuksesta. Jos painotetaan pelkästään sitoutumista harjoittelukoulun olosuhteisiin on vaarana, että vieraannutaan normaalista opettajan työn arkipäivästä, koulun, luokan ja oppilaiden todellisesta elämänpiiristä, koulun jokapäiväisestä elämästä. Samalla seuraamuksena saattaa olla, että opettajaksi opiskeleville ei niinkään ole keskeistä oppilaiden oppiminen vaan pikemminkin oma suoriutuminen luokan edessä (esim. Vedder & Bannik 1988).

Tässä mielessä omaluokkaharjoittelun voi katsoa palvelevan sidoksen löytämistä opetusharjoittelun ja normaalin opettajantyön välille. Opiskelijan kannalta muissa harjoiteluissa on kyse ollut suhteellisen lyhyestä, muutaman viikon käsittävästä ja parikymmentä pidettävää tuntia sisältävästä jaksosta, jolloin mahdollisesti kohdattavat opetus-

työhön liittyvät ongelmat, esim. työrauhakysymykset, ovat hänen osaltaan helpompi si-
vuuttaa hetkellisenä häiriönä ja vähemmän omakohtaisena opetustyön ongelmakohtana.
Omaluokkaharjoittelussa opiskelijoilla taas on kokonaisvastuu luokkansa toiminnasta ja
he työskentelevät kyseisessä luokassa myös ennen ja jälkeen harjoittelujakson. Tutki-
musaineiston valossa opiskelijat näyttävät selkeästi pyrkineen luomaan oppilaidensa
kanssa luokan yhteistä toimintakulttuuria. Tähän on liittynyt mm. näkemys työrauhan
ylläpitämisestä, erilaiset sopimukset koulussa olemisesta, totuttautuminen tiettyihin
työskentelytapoihin jne. Samoin harjoittelun kuluessa on työhön liittynyt myös nor-
maalit oheistyöt, kuten esimerkiksi yhteistyö oppilaiden vanhempien kanssa. Tämänkal-
taisiin seikkoihin näyttää monilla liittyneet omat ongelmansa, joiden ratkaiseminen on
esimerkiksi työrauhakysymysten suhteen ollut pidempiaikainen prosessi. Tässä suh-
teessa myös työhön liittyvä ohjauskeskustelu on palvelemissa opiskelijoita opetustoiminnan
pidemmän aikavälin kehittämistyössä.

Aineiston valossa esiin nousseet piirteet kuvaavat samalla, miten myös omaluokkahar-
joittelussa koettiin problemaattisina samankaltaisia seikkoja, mitä edellä kuvatuissa niin
kansainvälisissä kuin suomalaisissakin opettajankoulutustutkimuksissa on luonnehdittu
noviisiopettajien työssään ensimmäisinä vuosina kohtaamiksi ongelma-alueiksi. Näin
siitä huolimatta, että omaluokkaharjoitteluun osallistuneilla oli jo ennen koulutuksen al-
kua tavallisesti noin parin vuoden mittainen opettajankokemus takanaan.

Siten tämäkin tutkimus korostaa opiskelijoiden aikuisuudesta ja työkokemuksesta huo-
limatta tämän kaltaisen uraansa aloittelevien opettajien työelämään johdattelevan har-
joittelun merkitystä. Mm. Cooke ja Pang (1991) ovat kuvailleet, miten edelläkuvatun
kaltaisten ongelma-alueiden pitäisi olla eräänlainen signaali opettajankoulutukselle ja
sen kehittämiseksi. Opettajankoulutuksen tehtävänä on ts. sanoen auttaa opettajien työ-
hön siirtymistä. Suomessa mm. Lauriala (1990) ja Järvinen (1992) ovat korostaneet
mainitunkaltaisen siirtymävaiheen merkitystä ja sen huomioon ottamisen tärkeyttä
opettajankoulutuksessa. Laurialan mukaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa nuor-
ten opettajien ohjaus on kuitenkin laiminlyöty, ja kuvatunkaltainen ns. induktiovaihee-
seen liittyvä harjoittelu- tai ohjausjärjestely on Suomessa lähes tuntematon.

Omaluokkaharjoittelun kaltaista harjoittelua tulisi nähdäkseni jatkossa kehittää entistä-
kin selkeämmin tämänkaltaisen induktiovaiheen harjoitteluksi, jossa harjoittelun keskei-
senä lähtökohtana tulisi olla uraansa aloittavan opettajan työhön siirtymisen helpottami-
nen. Siten harjoittelun aikana tulisi tästä näkökulmasta tietoisesti analysoida työhön
siirtymiseen liittyviä ongelma-alueita sekä harjoittelijoiden itsearvioinnin että yhteisten
pedagogisten ohjausseminaarien myötä.

5.1.1. Lehtorit kehittymässä olevan käyttöteorian tukijoina

Opetustyössä opettajien ja opetusharjoittelijoiden on katsottu usein toimivan eräänlaisen praktisen käyttöteorian varassa. Calderhead ja Robson (1991) ovat mm. todenneet, että opettajaopiskelijoilla on erilaisia ennakkokäsityksiä opetustyöstä, jotka samalla vaikuttavat siihen, millaiset seikat he opetuksessa ja opettajankoulutuksessa näkevät mielekkäiksi ja relevanteiksi. Yleisesti on myös katsottu, että harjoittelua järjestettäessä ja ohjausta annettaessa olisi välttämätöntä ottaa huomioon opiskelijoiden käytännöllinen tietämys tai heidän uskomusjärjestelmänsä opetuksesta ja oppimisesta. Tätä kautta opettajankouluttajat kykenisivät mahdollisesti myös stimuloimaan ja rohkaisemaan sellaista integroimisprosessia, jonka myötä harjoittelijat voivat yhdistää omaa käyttöteoriaansa myös koulutuksen sisältämiin teoreettisiin lähtökohtiin. Samalla myös heidän professionaalinen tietoperustansa laajenisi. (Mm. Buitink 1993; Rodrigues 1993; ks. myös Elliott 1990.)

On siis katsottu, että opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun keskeisenä ongelmana on, miten se kykenee ottamaan perustakseen opiskelijoiden omaamat käyttöteoriat opetuksesta tai oppimisesta. Kun omaluokkaharjoitteluun on sisällynyt kokonaisvastuu luokan toiminnasta, näyttää harjoittelun läheneminen normaalia opettajan työtä samalla liian ymmärrystä harjoitteluun liittyneitä tehtäviä ja ohjausta kohtaan. Kun aiempien harjoittelujaksojen osalta monet opiskelijoista suhtautuivat hyvin varauksellisesti mm. harjoitteluun liittyneisiin suunnittelukäytäntöihin, katsoivat useimmat opiskelijat suunnittelun palvelevan omaluokkaharjoittelussa käytännön työtä ja esimerkiksi pitkäkestoisien suunnittelun merkitys näytti avautuvan harjoittelun aikana mm. alussa ilmenneiden kielteisten ensireaktioiden jälkeen. Myös itse ohjauksen katsottiin palvelevan omaa opettajantyötä. Eräät opiskelijoista arvioivat, miten tullessaan seuraamaan opiskelijoiden pitämiä tunteja lehtorit näkevät heidät aidommissa olosuhteissa, minkä voi katsoa palvelevan tehokkaammin opiskelijoita heidän työnsä kehittämissä yrityksissä. Käsitteellisemmin ilmaisten näyttäisi ts. siltä, että opiskelijat näkivät omaluokkaharjoittelun suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän kehittävän tehokkaammin heidän omaamaansa käyttöteoriaa kuin aiempien harjoittelukokemustensa aikana. Tämä ei johtune suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän luonteesta vaan harjoittelun toteutus kontekstista omassa luokkaympäristössä ja myös tästä aiheutuneista itsenäisyyden tuntemuksista.

Tässä suhteessa voi viitata Deweyn (1951, 29-32, 44-47) näkemykseen kasvatustapah-tuman luonteesta. Hänen mukaansa kasvatuksessa on keskeistä, miten opettaja kykenee suunnittelemaan yksilön jatkuvaa kehittymistä tukevia oppimiskokemuksia. Kasvattajan mahdollisuudet vaikuttaa oppimistilanteeseen ovat Deweyn mukaan lähinnä ulkoisten

olosuhteiden suuntaamisessa. Kasvattajan tehtävänä on siten luoda sellaiset oppimisen olosuhteet, joiden kanssa yksilöt omine kykyineen ja tarpeineen voivat olla luonnollisessa vuorovaikutuksessa. Mikäli kasvattaja kykenee tällöin ottamaan huomioon oppijoiden yksilölliset lähtökohdat, voivat oppimistilanteeksi tarkoitetut kokemukset muodostua luonteeltaan kasvattaviksi (educative experience). Muussa tapauksessa oppimiskokemukset eivät välttämättä tue yksilön kehitysprosessia (mis-educative experience).

Omaluokkaharjoittelussa juuri harjoittelun luontevaksi koetut olosuhteet näyttäisivät saaneen opiskelijat tiedostamaan aiempaa paremmin esimerkiksi suunnittelukäytäntöjen merkityksen omassa työssään.²

Itsearvioinnin tukeminen ohjauksessa

Tutkimusaineiston valossa ei ole mahdollista tehdä kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä ohjauskeskusteluiden sisällöistä tai luonteesta omaluokkaharjoittelussa. Yleisemmin tarkasteltuna lienee kuitenkin perusteltua ajatella, että ohjauksessa tulisi olla kyse juuri kunkin opiskelijan henkilökohtaisen käyttöteorian kehittymisen tukemisesta (esim. Buitink 1993). Omaluokkaharjoittelussa opiskelijoille näytti olevan tyypillistä luokan yhteisten toiminta- ja menettelytapojen etsiminen mm. työrauhakysymysten ja luokan työtapojen suhteen. Ohjauksen kannalta on nähdäkseni keskeistä, miten opiskelijoita voidaan tukea juuri tällaisten linjausten etsimisessä. Vastaavasti harjoittelun ohjauksessa lienee syytä kiinnittää huomiota myös koulun ja sen lähiympäristön väliseen yhteistyöhön, joka näytti opiskelijoiden kuvausten valossa piirtyvän esille harjoittelun eräänä ominaispiirteenä. Tässä suhteessa ohjauksenkin tulisi suuntautua myös opettajan työn oheistoimintoihin, ei pelkästään itse opetustoimintaan.

Opetusharjoittelun ohjaajan työssä voi piirtyä esiin hyvin monia erilaisia ulottuvuuksia (ks. esim. Ojanen 1990, 135-160). Edellä on painotettu erityisesti reflektiivisen ohjauksen merkitystä, mikä sinänsä ei ehkä kuvasta ohjaustyön todellisuutta, pikemminkin nykyisin vallalla olevaa oppimisenäkemyttä. Karkeasti luokiteltuna reflektiivisen ohjauk-

² Tältä osin tuloksia voinee rinnastaa myös eräisiin kenttäharjoittelusta saatuihin kokemuksiin. Siinä kun harjoittelukouluympäristön ja erityisesti päättöharjoittelun opiskelijat ovat usein kokeneet ahdistavana ja epäluonnollisena (Kiiveri 1989, 88; Uusikylä 1990, 114-127), on eri harjoittelujaksoista erityisesti kenttäharjoittelu puolestaan koettu myönteisenä ja opiskelijat ovat arvostaneet esimerkiksi harjoittelun vapaata ilmapiiriä ja kokonaisvaltaista tutustumismahdollisuutta koulun (Uusikylä 1983, 36; Lahdes 1987, 58, 86; Aho 1989, 32-33; Kiiveri 1989, 87). Opiskelijat näyttävät siten arvostavan harjoitteluolosuhteisiin liittyvää sallivaa ilmapiiriä ja harjoittelun kokonaisvaltaisuutta, mitkä seikat omaluokkaharjoittelun kaltaisessa työharjoittelussa luonnollisesti korostuvat vielä kenttäharjoittelua enemmän.

sen näkökulma on esimerkiksi Krokforsin (1993) esityksen mukaan nähtävissä selkeästi poikkeavaksi ns. teknisrationaalisen ohjauksen periaatteista, joihin voidaan liittää mm. näkemys siitä, että hyvä opettaminen koostuu tietyistä taidoista, jotka ohjaajat hallitsevat ja ohjattavat eivät ja että nämä taidot ovat siirrettävissä henkilöltä toiselle. Reflektiiviseen ohjaukseen puolestaan liittyy näkemys siitä, että opiskelijalla on omaa kokemuseräistä, ehkä intuitiivista tietoakin, jota ohjauksen ja työkokemusten myötä pyritään tiedostamaan ja jäsentämään, ja laajentamaan samalla opiskelijan ja osin myös ohjaajankin ymmärrystä opetustyön luonteesta. Siten ohjausnäkemyksessä korostuu samalla se perusajatus, että ohjauksen lähtökohdانا ei tule olla vain suoritus vaan prosessi. Toisin sanoen ohjauksessa ei kyse ole vain opettajaopiskelijoiden suorituksen suuntaamisesta ja korjaamisesta vaan myös opiskelijan ohjaamisesta omien näkemystensä ja toimintamalliansa itsearviointiin.

Siten ohjauksessa korostuu samalla itseasiassa ohjaus opetustyön itsearviointiin. Kuten Jeans (1993) on esittänyt, on ohjaajan tehtävänä tässä suhteessa kohdentaa opiskelijan huomiota tiettyihin opetustyön piirteisiin, antaa ohjausta esimerkiksi sen suhteen, miten tehdään ja kirjataan havaintoja sekä auttaa kunkin persoonallista reflektointia ohjauskeskustelujen avulla. Opiskelija on toisin sanoen totutettava itse arvioimaan omia ratkaisujaan mm. pitämiensä oppituntien ja niistä mm. oppilailta suoraan tai epäsuorasti saatavan palautteen perusteella.

Omaluokkaharjoittelussa tällaisen itsearvioinnin tarpeen voi katsoa tulevan korostuneesti esiin. Ohjauksen kannalta on keskeistä, miten opiskelijoita voidaan tukea niiden uudenlaisten menettelytapojen etsinnässä, joita esimerkiksi tämän tutkimusaineiston valossa opiskelijat pyrkivät kehittämään. Omaluokkaharjoittelussa lehtorin/tutorin ja opiskelijan keskinäisten ohjauskeskustelujen ohella erityisesti myös harjoittelupäiväkirja lienee palvellut opiskelijoiden työhön liittyvää itsearviointia.

Painotettaessa itsearvioinnin merkitystä, saattaisi jatkossa olla edelleen täsmentää harjoitteluun ja sen itsearviointia koskevia ohjeita. Poikkeuskoulutuksessa on mm. perus- ja päättöharjoitteluiden osalta laadittu harjoittelumuistio ja vastaavankaltainen muistio saattaisi olla tarpeen laatia erikseen myös omaluokkaharjoittelua varten. Muistioon olisi samalla mahdollista liittää myös harjoittelun itsearviointia ohjaavia elementtejä.

Välimatkojen ja etäisyyden voittaminen ohjaussuhteessa

Vaikka ohjaukseen sinänsä oltiin melko tyytyväisiä, esitti osa opiskelijoista kritiikkiään saamansa ohjauksen määrän suhteen. Voikin katsoa, että harjoitteluperiodi on lehtoreille kiireistä aikaa, jolloin heitä voi olla mm. ohjaukseen liittyvien matkojen vuoksi vaikea tavoittaa. Harjoittelun kuluessa opiskelijat kuitenkin kävivät lehtoreiden kanssa opetuksen suunnitteluun liittyvät ohjauskeskustelut, samoin palautekeskustelut seurattujen tuntien sekä harjoittelujakson jälkeen. Pitkien välimatkojen vuoksi ohjauskeskustelut käytiin usein puhelimitse, johon pääasiassa oltiin tyytyväisiä. Toisaalta eräät opiskelijoista ja myöskin lehtoreista eivät katsoneet puhelimitse tapahtuvan ohjauksen korvaavan kasvotusten tapahtuvaa ohjausta.

Lehtorit puolestaan kokivat ohjauksen omaluokkaharjoitteluissa muihin harjoittelujaksoihin verrattuna työläänä mm. harjoitteluun liittyvän runsaan ja aikaa vievän matkustelun takia. Sinänsä lehtorit pitivät yhteistyötä eri koulujen kanssa myös oman työnsä kannalta antoisana.

Lehtorit myös toivat esiin, että usein harjoittelun ohjausta tulee tehdä opiskelijoiden ehdoilla myös siinä mielessä, että puhelimitsekin tapahtuvat ohjauskeskustelut ovat usein mahdollisia vasta silloin, kun se sopii opiskelijoiden työrytmiin ja perhe-elämään. Tältä osin ohjauksessa oli joustettava, mikä tarkoitti yleensä myöhään iltaisin tapahtuvaa ohjausta.

Juuri ohjauksen suhteen omaluokkaharjoittelua voinee pitää muita harjoittelujaksoja problemaattisempana ja myös lehtorikunnalle työläänä järjestelynä. Eräänä ratkaisuna ohjauksen järjestämiseen voisi olla yhteistyö eri yliopistojen opettajankoulutuslaitosten kanssa, jolloin harjoittelussa voisi käyttää hyväkseen eri laitosten ohjausresursseja.

5.1.2. Tutorjärjestelmä harjoittelijoiden tukena

Tutorit työnohjaajina

Opiskelijoiden kokemukset tutorjärjestelmästä olivat hyvin myönteiset. He arvostivat mm. lähellä olevan keskusteluyhteyden mahdollisuutta sekä tutoreiden omaamaa paikallisasiantuntemusta, samoin tutoreilta koettiin saadun tukea myös opetuksen suunnit-

telutyössä. Onnistuneimmillaan tutorsuhteista kehittyi kiinteää kollegojen välistä yhteistyötä. Mikäli taas tutorsuhteissa koettiin ilmenevän ongelmia, opiskelijat saattoivat tutorin sijasta tukeutua enemmän ohjaavalta lehtorilta saatuun apuun.³

Edeltäviin harjoittelukokemuksiin verrattuna opiskelijoiden suhtautumisessa oli havaittavissa selkeä ero. Aiempien harjoitteluiden osalta opiskelijoiden kommenttien mukaan juuri ohjaavien luokanopettajien merkitys näytti olleen olennainen. Useat opiskelijoista olivat myös esittäneet kritiikkiä sen suhteen, että harjoitteluissa heidän oli sopeuduttava toisen opettajan luomaan toimintakulttuuriin. Etenkin ohjaajan ja opiskelijan kasvatusnäkemysten poiketessa selkeästi toisistaan koettiin harjoittelu epämieliseksi. Vastavasti suunnittelun suhteen koettiin toisinaan, että suunnitelmia tehdään pikemminkin ohjaavalle opettajalle kuin luokkaa varten. Omaluokkaharjoittelussa opiskelijoiden suuren itsenäisyyden myötä opetusta koskevien ratkaisujen koettiin puolestaan olevan lähinnä opiskelijoiden itsensä vastuulla.

Molemmissa tapauksissa kyse on tavallisista luokanopettajista, joten syynä kokemusten erilaisuuden lienee lähinnä harjoittelujaksojen ominaispiirteissä ja ohjausjärjestelmän erilaisuudessa, eikä esimerkiksi siinä, että ohjaavat luokanopettajat ja tutorit olisivat poikenneet toisistaan ohjaajan ominaisuuksiltaan tai pedagogisilta näköyksiltään. Kun muiden harjoitteluiden yhteydessä harjoittelu perustui selkeästi ohjaaja-ohjattava -suhteeseen, ohjaajan seurattessa tavallisesti kaikki harjoittelijan pitämät tunnit, toteutti harjoitteli omaluokkaharjoittelussa tunnit omissa luokkassaan ja yhteistyö tutorin kanssa koski lähinnä opetuksen suunnittelua ja työhön liittyviä ongelmakohtia. Varsinaista tuntien seurantavollisuutta tutoreilla ei ollut. Tutorohjauksen molemmat osapuolet kokivat perustuvan pitkälti kollega-kollega -suhteeseen. Tutorit olivat vanhempia, hieman pidemmän aikaa opetustyössä olleita opettajia, mutta eivät suoranaisesti auktoriteetin asemassa. Toisaalta he kuitenkin omasivat mm. paikallisasantuntemusta ja olivat kohdanneet työssään vastaavan kaltaisia ongelmia, mitä opiskelijatkin harjoitteluaikana.

³ Mainittakoon, että Oulun yliopiston ns. Haave-kokeiluprosjektissa on opettajankoulutuksen osana kehitetty samansuuntaista opetusharjoittelujärjestelyä kuin tässä raportissa kuvatussa omaluokkaharjoittelussa. Tutor-järjestelmän vastineena kyseisessä projektissa oli ns. mentor-järjestelmä, joka perustui kuitenkin vapaaehtoisuuteen. Siten 18:sta harjoittelijasta vain kaksi halusi projektissa itselleen oman mentorin. Perusteena projektissa tämänkaltaisen ohjausjärjestelyn vapaaehtoisuudelle pidettiin sitä, että mentor-järjestelmän ei haluta liiaksi rajoittavan harjoittelijoiden toimintaa. Pelkona oli liian rajoittavan mestari-kisälli -suhteen syntyminen, minkä kaltaisista perinteisistä ohjausmalleista kyseisessä harjoittelussa oli haluttu nimenomaan päästä eroon. (Kalaoja et al. 1992.) Tässä hankkeessa opiskelijat eivät kokeneet tutorjärjestelmää toimintaansa rajoittavaksi, pikemminkin eräänlaiseksi saatavilla olevaksi avuksi. Osittain tämän kaltaiset kokemukset johtunevat mm. siitä roolista, mikä tutoreilla oli harjoittelussa.

Edellä kuvattuja tutorin ja harjoittelijan suhdetta koskevia asetelmia voi jossain määrin rinnastaa myös eräisiin kenttäharjoittelusta saatuihin tutkimustuloksiin, joissa opiskelijat ovat mieltäneet kenttäkoulujen ohjaustyön myönteisemmin kuin harjoittelukouluympäristössä saadun ohjauksen. Tämänkaltaiset asetelmat tulevat esille esimerkiksi Ahon ja Vähätalon Rauman opettajankoulutuslaitoksessa tekemissä tutkimuksissa. Aho on tutkimuksessaan tarkastellut opiskelijoiden minäkuvan kehittymistä eri opetusharjoittelujaksojen aikana. Tässä yhteydessä Aho (1989, 37-43) myös tutki opiskelijoiden normatiivista minäkuvaa eli sitä, millaiseksi opiskelijat arvioivat harjoittelun ohjaajien arvioivan heitä. Tutkimuksen mukaan kenttäharjoittelussa opiskelijat kokivat ohjaavien opettajien arvostavan heitä eli heidän todellinen ja normatiivinen minäkäsityksensä vastasivat hyvin toisiaan. Muissa harjoittelussa opiskelijoiden minäkäsitys puolestaan oli positiivisempi kuin millaisena he arvioivat ohjaajien heitä pitävän. Ahon tutkimustuloksia voinee jossain määrin pitää eräänlaisena opiskelijoiden luottamuslauseena kenttäkoulujen ohjaajille. Vähätalon (1990, 34) tutkimuksen mukaan kenttäharjoittelukoulujen ohjaajat puolestaan ovat opiskelijoita myötäilevämpiä kun sen sijaan harjoittelukoulujen ohjaajilla on kenttäkoulujen ohjaajia tiukempi ohjausfilosofia.

Kuvatuissa tutkimustuloksissa piirtyy esille asetelma, jossa kenttäharjoittelussa vallitsee harjoittelukouluolosuhteita väljempi ja sallivampi ohjausilmapiiri, minkä suomaa toimintavapautta myös harjoittelijat arvostavat. Omaluokkaharjoittelussa tämänkaltaisen vapauden voi katsoa vielä korostuvan, sillä kenttäharjoitteluun verrattuna omaluokkaharjoittelussa ei ole kyse samalla tavoin ohjatusta harjoittelusta. Opetuksen seuranta on vähän ja käytännössä opiskelija itse vastaa opetustyönsä suunnittelusta. Ohjaus, jota opiskelija tutoreilta saa, on siten tukemassa selkeästi hänen oman ja suhteellisen itsenäisen opetustyöskentelynsä suunnittelua.

Niin opiskelijat kuin tutoritkin katsoivatkin omaluokkaharjoittelussa olleen työnohjauksellisia piirteitä, minkä voikin katsoa korostuvan juuri muista harjoitelluista poikkeavien harjoitteluosuhteiden takia.⁴ Ts. harjoittelijoilla oli opetettavanaan kokonaisvas-

⁴ Muiden käsitteiden tapaan myös työnohjauksen käsite on monimerkityksellinen. Ojanen on mm. eritellyt opettajille suunnatun työnohjauksen erilaisia painopistealueita ja niiden muutoksia, tuoden esiin mm. miten työnohjaus oli vuosisadan alussa oikeiden opetus- tai ohjausmenetelmien valitsemista opettajille, miten siihen liitettiin myöhemmin tieteellisten tutkimustulosten välittäminen opettajille, miten työnohjauksen periaatteita alettiin liittää myöhemmin demokraattiseen osallistumiseen ja miten työnohjaajat ja ammattitutkijat eriytyvät vähitellen toisistaan. (Ojanen 1985, 35-39.)

1980-luvulla työnohjauksen käsite on alkanut sisältämään Ojasen mukaan kaksisuuntaisen kohteen. Toisaalta kyse voi olla opettajien opettamisen työnohjauksesta, joka tapahtuu tulevien opettajien, siis opettajaopiskelijoiden peruskoulutuksen aikana. Työnohjauksen tehtävänä voi katsoa olevan opettajan kehittymisen tukeminen. Suomesta tästä näkökohdasta ei yleensä tosin käytetä työnohjauksen nimitystä. Toisaalta voidaan eriyttää praktinen työnohjaus eli kentällä toimivien opettajien työnohjaus, jossa lähtökohdana on koulutilanteiden ongelmien ratkaiseminen. Tällöin lähtökohdana on demokraattisen työnohjauksen mukaisesti yksittäisen opettajan ammatillisen kasvun edistäminen.

tuullisesti oma luokka, jonka toiminnasta he olivat vastuussa melko itsenäisesti. Samalla ohjaussuhteen näkökulmasta keskeiseksi tulee opetustyössä esille nousevat ongelmat ja niiden käsittely. Tällä en tarkoita luonnollisestikaan sitä, etteikö opetusharjoittelussa yleensäkin tulisi kohdata ja ohjaustilanteissa käsitellä niitä ongelmia, joita luokkahuoneessa on kohdattu. Omaluokkaharjoittelun osalta tämänkaltainen näkökohta nähdäkseen kuitenkin korostuu mm. siksi, että harjoittelussa painottuvat aiemmin esitettyyn tapaan oman luokan toimintakulttuuriin liittyvien käytäntöjen luominen ja tiettyihin luokan yhteisiin työskentelytapoihin totuttautuminen, samoin kuin näihin seikkoihin liittyvien ongelmien ratkaisupyrkimykset. Siten myös tutorin kanssa voidaan käsitellä yhdessä niitä ongelmia, joita opettajan työssä päivittäin kohdataan.

Toisaalta harjoittelun ohjauksessa on omaluokkaharjoittelussa myös työnohjauksen lähikäsitteiden, työnopastuksen ja työhönperehdyttämisen (ks. Ojanen 1985, 59; Sava 1987, 17), piirteitä. Tämänkaltaisen ohjauksen voi tutoroinnissa katsoa korostuvan etenkin harjoittelun alkuvaiheissa, jolloin uutta opettajatulokasta pyritään perehdyttämään ja tutustuttamaan uuteen työympäristöön sekä sen työskentely- ja toimintakäytäntöihin. Samalla opiskelijaa voidaan myös opastaa esimerkiksi niissä työtehtävissä, jotka koulun opettajille kuuluvat varsinaisen opetustyön ohella.

Kokemattomuus ja epävarmuus aloittelevan ohjaajan ongelmana

Siinä missä opiskelijat olivat pääasiassa tyytyväisiä tutorjärjestelmän toimivuuteen, suhtautuivat tutorit itse epäröiden ohjaajana toimimiseensa. Tutorit kokivat epävarmuutta oman roolinsa suhteen ja toivoivat lisäkoulutusta tutorointia varten. Toisaalta tutoreille oli myös jo järjestetty koulutusta, jossa käytiin läpi mm. harjoittelun tavoitteita ja pyrittiin selvittämään tutoreiden toimenkuvaa ohjaajina. Tutoreiden lisäkoulutus saattaa olla osin tietenkin paikallaankin, mutta tulkitsisin tutoreiden toiveen lähinnä heidän oman epävarmuutensa ilmaisuksi.

(Ojanen 1985, 39-40.) Omaluokkaharjoittelussa nämä kaksi ohjauksen näkökulmaa kytkeytyvät oikeastaan yhteen.

Periaatteessa myös työnohjauksen yhteydessä korostetaan nykyisin, että ohjattava voi ohjauksen avulla löytää omaan tapansa tehdä työtään persoonallisella ja hänelle sopivalla tavalla. Samoin painotetaan myös ohjattavan henkilökohtaista vastuuta työnohjausprosessia ja Sava onkin pitänyt tästä syystä työnohjauksen käsitettä harhaanjohtavana. (Ks. Sava 1987, 11-12). Työnohjauksen käsitteellä on siten joka tapauksessa kiinteä kytkeä myös reflektiivisyyden käsitteeseen. Esimerkiksi Ojanen (1985, 36, 68; 1987, 23-28) on osoittanut, miten työnohjauksella on yhteyksiä mm. toimintatutkimuksen ja Lewinin toimintateorian, käyttöteorian sekä kokemuksellisen oppimisen lähtökohtiin. Vastaavasti Sava (1987, 43-45, 53-57) on kytkenyt työnohjauksen mm. kokemuksellisen oppimisen sekä tietoisuuden ja itsetiedostuksen käsitteisiin, missä yhteydessä hän viittaa mm. Mezirowin esitykseen tietoisuuden ja reflektoinnin eri tasoista.

Kremer-Hayonia (1991) mukaellen voi todeta, että uraansa aloittelevalla harjoittelun ohjaajalla on yleensä kehittynyt näkemys erilaisista opetusstrategioista, luokkahuoneen johtamisesta, ym. opettamiseen liittyvistä seikoista. Tässä suhteessa ohjaajan ammatillinen tietämys käsittää näkemykset oppilaiden oppimisprosessista. Toisaalta ohjaajalla tulee olla näkemystä myös opettajaopiskelijoiden oppimisesta ja myös valmiuksia arvioida omaa rooliaan ja työskentelyään ohjaajana. Juuri näiden osalta uraansa aloittavat ohjaajat kokevat Kremer-Hayonin mukaan usein epävarmuutta.

Opettajankouluttajaa voi luonnehtia omaa työtään kehittäväksi ja reflektoivaksi ammattilaiseksi ja myös omien työkäytäntöjensä tutkijaksi (Adler 1993). Ohjaaja on siten ammatillisen kehittymisen kannalta samanlaisten haasteiden edessä kuin ohjattavansa-kin ja tässä suhteessa ohjaajana kasvua ja oman ohjaukseen liittyvään käyttöteorian muodostamista voinee yleensä pitää pitkän kehitysprosessin tuloksena.

Kremer-Hayonin (1991) haastattelututkimus vähäisemmän ohjauskokemuksen (3-5 vuotta) ja vuosikymmenien ohjauskokemuksen (20-30 vuotta) omaavien harjoittelunohjaajien näkemyksistä kertoo osaltaan ohjaajana kehittymisen luonteesta. Pidemmän ohjaajakokemuksen omaavat painottivat tutkimuksessa selkeästi oman käyttöteorian muodostamisen merkitystä ohjaustyössä. He myös katsoivat, että he ovat pitkälti oppineet ohjaustyöhönsä liittyviä periaatteita kokemustensa kautta, ja että vuosien mittaan he ohjausprosessin aikana ovatkin alkaneet kiinnittää aiempaa enemmän huomiota myös itse ohjausprosessin luonteeseen. Kremer-Hayon (joka katsoi näiden ohjaajien esittämien ajatusten olevan vastaavia kuin Schönin esittämät reflection-in-action -ideat) arvioi tämän ilmentävän sitä, että näille ohjaajille on myös kehittyneet jonkinlaiset kriteerit, joiden valossa he voivat arvioida ja kehittää omaa työtään.

Kun henkilökohtainen ja praktinen käyttöteoria tarvitsee aikaa kehittyäkseen, muodostivat teoreettinen kirjallisuus Kremer-Hayonin (1991) mukaan lähteen, jonka avulla puolestaan vähemmän ohjauskokemusta omaavat noviisiohjaajat pyrkivät löytämään apua ohjausrooliinsa. Usein ohjaajat kuitenkin ilmaisivat oman epävarmuutensa ja josain suhteessa myös pettymyksensä käytettyjen lähteiden suhteen. Tätä samaa eroavuutta ilmensi myös se, että haastatteluissa pitempiaikaisen ohjauskokemuksen omaavat eksperttiohjaajat täydensivät kuvaustaan usein konkreeteilla ja kokemuksiinsa perustuvilla esimerkkeillä. Noviisit, joilla ei ollut yhtä rikasta kokemusmaailmaa, puolestaan turvautuivat alan kirjallisuudesta peräisin oleviin abstrakteihin käsitteisiin.

Omaluokkaharjoittelujärjestelmässä tutorohjaajien kokema epävarmuus voidaan nähdä luonnollisena. Ohjauksen intensiivisyyteen on siten luonnollisesti syytä jatkossakin kiinnittää huomiota. Toisaalta voi kuitenkin nähdäkseni epäillä, voiko nyt järjestetty koulutusta laajemmalla tutoreiden ohjauksella poistaa ohjaustyöhön liittyvää epävarmuutta.

Tutorit ovat yleensä luokanopettajia, joilla ei ole aiempaa ohjauskokemusta. Jatkossakin harjoitteluun liittyy se perusajatus, että harjoittelija itse hankkii työpaikan, jossa hän harjoittelunsa suorittaa ja ohjaava tutor puolestaan on järkevähankkia samalta koululta. Kuten edellä todettiin, edellyttää persoonallisen ohjausnäkökuvan kehittyminen pitkällistä prosessista, joka vaatii tuekseen myös kokemusta ohjaustyöstä. Harjoittelujärjestelmässä, jossa harjoittelussa mukana olevat koulut ja ohjaustyössä avustavat tutorit vaihtelevat vuosittain, ei tämänkaltaisen työssä kasvaminen ole mahdollista. Siten tutoreille ei muodostu ohjauskokemusten jatkuvuutta, joka mahdollistaisi inhimillisen kasvun ohjaajana.

Tutorjärjestelmässä yhdistyy siten kaksi melko vastakkaista elementtiä. Toisaalta ohjausjärjestelmä suo opiskelijoille autonomiaa ja aidomman tuntemuksen tasaveroisesta ja työnohjauksen piirteitä omaavasta ohjaussuhteesta, joka tukee oman työn kehittämistä. Tässä suhteessa ohjauksenkin kannalta kyseessä on eräänlaisesta siirtymävaiheesta harjoitteluolosuhteista työelämän kontekstiin. Toisaalta korostettaessa tutoreiden merkitystä ohjauksessa, voidaan todeta, että kyseessä on vain vähän ohjauskokemusta omaavista opettajista, mikä ei voi olla näkymättä myös itse tutoroinnin luonteesta.

Tässä suhteessa lienee paikallaan muistaa, että kyse on myös autonomisuuden ja ohjauksissa olosuhteissa järjestetyn harjoittelun suhteesta. Mikäli halutaan mahdollistaa harjoittelu työnomaisissa olosuhteissa ja samalla tukea siihen liittyvää autonomiaa opettajan työssä, kovin tiukasti kontrolloituun ohjaukseen ei liene tarkoituksenmukaistakaan mennä. Tässä suhteessa tutoreiden toiminta lieneekin hyvä käsittää eräänlaisena työnohjauksena opettajan uran alkuvaiheissa.

Tässä toiminnassa tutoreiden merkitystä ei tule väheksyä kuvatussa epävarmuudesta huolimatta. On mm. katsottu, että pitkäaikaisen työkokemuksen omaavilla opettajilla mm. aopetuksen suunnittelun käytännöt poikkeavat selkeästi uraansa aloittelevien opettajien käytännöistä. Livingston ja Borko ovat esittäneet, että mainitunkaltaisille 'eksperttiopettajilla' on muodostunut eräänlainen opetusta koskeva pedagoginen skeema, jonka perusteella opetustyötä suunnitellaan. Tämän kehittyneen näkökuvansa varassaa he kykenevät suunnittelemaan opetustaan nopeasti ja tehokkaasti, ja skeemansa varassaa

he kykenevät myös ongelmallisissa opetustilanteissa tekemään joustavia ja improvisoivia ratkaisuja, joiden avulla opetustilanteessa tapahtuneet muutokset tai oppilaiden odottamattomat kysymykset voidaan joustavasti suhteuttaa tunnin tavoitteisiin. Tämänkaltaista eksperttiopettajien kyvykkyyttä tulisi mainittujen tutkijoiden mukaan hyödyntää myös nuorempien noviisiopettajien ohjauksessa siten, että kokeneet opettajat demonstroisivat ja selittäisivät omia toimintastrategioitaan, ja pyrkisivät tuomaan tietoisuuteen oman toimintansa perusteet. (Livingston & Borko 1989.)

Edellä kuvatut tutkijoiden esittämät näkemykset eksperttiopettajien ja uraansa aloittelevien työskentelykäytäntöjen eroavuudesta kuvastanevat osittain myös sitä piirrettä, minkä takia omaluokkaharjoittelussa tutorsuhteet oli kaikkiaan koettu myönteisiksi. Lienee luonnollista, että yhteistyösuhteesta, jossa tutoreilla on yhteistyösuhteeseen annettavana pitkäaikaisen opettajankokemuksen myötä kehittynyt ja opiskelijoilla puolestaan myös oman työ- ja opettajankokemuksen ja jossain määrin myös opettajankoulutuksen myötä kehittynyt kasvatusnäkemys, säätää parhaimmillaan muodostua antoisa.

5.1.3. Omaluokkaharjoittelu ja harjoittelussa oppimisen yhteisöllinen luonne

Reflektiivisyyden käsitteen näkökulmasta voidaan ottaa esille myös oppimisen yhteisöllinen ja kommunikatiivinen luonne. Tämä lähtökohta on keskeinen mm. Mezirowin kirjoituksissa, joissa hän on korostanut kommunikatiivisen oppimisen merkitystä merkitysperspektiivien ja niihin liittyvien vääristymien muuntamisessa. Tarkastelun kohteena voivat olla mm. eri yksilöiden omaksumat erilaiset arvot, ihanteet ja moraaliset näkemykset. Kommunikatiivisessa oppimisessä nämä problemaattiset uskomukset ja merkityskeemat perustellaan kriittisen diskurssin ja toiminnan kautta. (Esim. Mezirow 1990; Mezirow 1991, 75-86.)

Bullough ja Gitlin (1989) ovat korostaneet vastaavan suuntaisesti kasvatusyhteisössä (educational community) tapahtuvan yhteisen ja kriittisen reflektion merkitystä koulun muuttamisessa. Tällöin esimerkiksi opettajakunnan yhteistyösuhteet perustuisivat keskinäiseen, demokraattiseen, dialogiin sekä yhteisen ymmärryksen laajentamiseen ja kehittämiseen. Bullough ja Gitlin pitävät tämän kaltaista ajatusta hedelmällisenä myös opettajankoulutuksen kannalta. Suomessa vastaavaan tapaan mm. Syrjälä (1993) on korostanut yhteisöllisyyden merkitystä opettajankoulutuksessa, jonka myötä ryhmissä voidaan keskittyä esimerkiksi omien toimintatapojen tarkasteluun ja tutkimiseen. Opettajankoulutuksessa aikuisopiskelijoiden keskinäistä dialogia voineekin pitää keskeisenä

elementtinä professionaalisuuden kehittämässä. Näkemykset ja asiantuntemus kehittyvät inhimillisen dialogin kautta, altistamalla oma mielipide osaksi yhteistä keskustelua.

Opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö omaluokkaharjoittelussa

Myös omaluokkaharjoittelussa tämänkaltaisen opiskelijoiden keskinäisen ryhmäprosessoinnin hyödyntäminen saattaisi olla osaltaan kehittämässä opetustyöhön liittyvää professionaalista suhtautumista. Aiempien harjoittelujaksojen yhteydessä opiskelijoilla oli ollut mahdollista harjoittaa tiivistä yhteistyötä niin opetuksen suunnittelun kuin toteutuksenkin suhteen. Opiskelijat olivat saaneet kokemusta harjoittelussaan mm. samanlaisopetuksesta. Tämänkaltaiseen yhteistyöhön omaluokkaharjoittelussa ei enää ollut mahdollisuuksia opiskelijoiden harjoittelussa eri kouluilla ympäri Suomea. Juuri mainitunkaltaisen yhteistyömahdollisuuden puutetta monet opiskelijoista pitivät omaluokkaharjoittelun puutteena.

Muille harjoittelujaksoille ominaiseen tiiviiseen yhteistyöhön ei omaluokkaharjoittelussa liene mahdollisuutta, mutta jatkossa saattaisi kuitenkin olla syytä kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten opiskelijoilla olisi mahdollisuus käsitellä yhdessä toistensa harjoitteluun liittyneitä kokemuksia. Nytkin omaluokkaharjoittelussa tosin toteutettiin koulutuksen lehtoreiden johdolla ryhmäohjaustunteja, jotka olivat kuitenkin luonteeltaan lähinnä opiskelijoita informoivia ja harjoitteluun perehdyttäviä. Samoin harjoittelun loputtua opiskelijoilla oli jossain määrin myös mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja antaa palautetta toteutetusta harjoittelusta. Voitaneen kuitenkin sanoa, että näiden ryhmäohjaustilanteiden keskeisenä lähtökohtana ei kuitenkaan ollut opiskelijoiden keskinäinen opettajan työn ongelmatekijöiden problematisointi.

Mikäli harjoittelussa halutaan mahdollistaa tällainen opiskelijan keskinäinen yhdessä oppimisen, saa myös ryhmäohjaustilanteet siten nähdäkseen muiden harjoitteluiden ohjaustilanteista hieman poikkeavan painotuksen. Omaluokkaharjoittelussa on kiinnitettävä enemmän huomiota juuri mainitunkaltaiseen kommunikatiiviseen oppimiseen, joka aiemmissa harjoittelussa on tapahtunut usein opiskelijoiden keskinäisissä pienryhmissä töiden suunnittelun ja opetustoiminnan ohessa. Nyt tämänkaltaisen oppiminen olisi mahdollistettava ryhmäohjaustilanteiden avulla. Mainittakoon, että myöhemmin toteutetuissa omaluokkaharjoittelussa eräät lehtoreista ovatkin opiskelijoilta saamansa palautteen perusteella järjestäneet omalle opiskelijaryhmälleen alueellisia pienryhmäpalaveriteita.

Mikäli halutaan kehittää opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta omaluokkaharjoittelussa, lienee opiskelijoiden keskinäisessä dialogissa johdonmukaista ottaa esille heidän kokemuksensa arkipäivän koulutyöhön liittyvistä kysymyksistä. Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston valossa tällaisia teemoja näyttäisivät olevan esimerkiksi luokan yhteisten käyttäytymisnormien muodostuminen ja työskentelytapoihin totuttautuminen, työrauhakysymykset, eriyttäminen ja yhdysluokkaopetus sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Kyse lienee tällöin jossain määrin myös sellaisten normaaliin opettajantyöhön liittyvien ominaispiirteiden käsittelystä, jotka eivät muiden harjoittelujaksojen yhteydessä tule samassa määrin esille.

Omaluokkaharjoittelussa ongelmien yhteisöllisessä käsittelyssä voisikin olla kyse opettajan työhön ja työyhteisöön liittyvien kysymysten tarkastelusta. Järvinen (1992) on esimerkiksi esittänyt, että opiskelijoiden, ohjaajien ja myös joidenkin kentällä toimivien opettajien yhteisissä työpajoissa voitaisiin käsitellä niitä erilaisia opettajan työn reuna-ehjoja, jota koulutyöhön liittyy uuden opettajan siirtyessä kentälle. Myös ns. Haaveprojektissa on koettu, että yhteiset pedagogiset seminaarit on tehokas tilaisuus hyödyntää yhteisiä resursseja käsiteltäessä opiskelijoiden työssään kohtaamia kysymyksiä (Kalaoja et al. 1992).⁵ Tämänkaltaisten pedagogisten seminaarien toteuttaminen voisi omaluokkaharjoittelussa olla mahdollista esimerkiksi yhden tai kahden viikonloppuseminaarin muodossa.

Yhteistyö koulun opettajien kanssa

Toisaalta pidettäessä lähtökohtana sitä, että omaluokkaharjoittelu on piirteiltään työhön perehdyttävä ja eräänlainen välivaiheen harjoittelu siirryttäessä koulutuksesta työelämään, lienee tarkoituksenmukaista suunnata harjoittelumuodossa yhteistyön painopiste lähinnä opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Opettajan uraa aloittelevilla opettajilla on katsottu olevan edessään oma vaikea muuntumisprosessinsa heidän pyrkiessään oppimaan opettajan työssä vaadittavat ammattikäytännöt. Johnson, Ratsoy, Holdaway ja Friesen (1993) ovat esittäneet, että juuri opettajan työssä tapahtuva harjoittelu (internship-program), joka on tarkoituksenmukaista toteuttaa yleensä koulutusohjelman päätteeksi, voisi olla osaltaan helpottamassa sopeutumista

⁵ Vastaavan seminaarikäytännön idea liittyy esimerkiksi myös Zeichnerin ja Listonin (1987) hahmotamaan, reflektoivaan opettajakäsitykseen perustuvaan, opettajankoulutusohjelmaan. Heidän suunnittelemansa koulutusohjelman eräänä elementtinä ovat nimittäin harjoitteluun liittyvät ohjausseminaarit (supervisory conferences), jossa harjoitteluun liittyviä kokemuksia ja oppimistilanteita pyritään yhdessä käsittelemään yleisemmällä tasolla.

opettajan työhön. Samalla harjoitteluun on heidän mukaansa kytkettävissä myös yliopistollisen koulutuksen tarjoama tuki sekä myös opettajakollegojen tuki aloitteleville opettajille.

He myös toteavat, että yleensä uraansa aloittavien opettajien saama tuki kollegoiltaan on melko vähäinen. Opettajan työssä tapahtuvan harjoittelun myötä voidaan harjaantuneiden opettajien antaman ohjauksen ja tuen merkitystä painottaa, vaikka ongelmana olisikin näiden opettajien omaaman ohjaajakoulutuksen vähäisyys. (Johnson, Ratsoy, Holdaway & Friesen 1993.) Suomessa esimerkiksi Karjalainen (1991, 86-90) on tehnyt vastaavia huomioita yleensä opettajien keskinäisen yhteistyön vähäisyydestä. Opettajanhuoneen interaktiossa opettajien ammattitaito on hänen mukaansa myyttisessä asemassa. Vääristyneessä interaktiossa opettajuus koetaan yksityisasiaksi, jossa työn ongelmista ei Karjalaisen mukaan keskustella.

Kaikkiaan omaluokkaharjoittelussa harjoittelijoiden voi katsoa kokevan aloittelevalle opettajalle tyypillisen kouluyhteisöön integroitumisen ongelman, mikä on samalla eräänlainen haaste myös koulun opettajien väliselle yhteistyölle. Yhteistyöpyrkimyksissä ilmenevät ongelmat kun heijastavat yleensä koulun sosiaalista tilaa ja yleisemmin opettajien vuorovaikutuksessa ilmeneviä ongelmia.

Omaluokkaharjoittelussa opiskelijat ovat kuvailleet miten harjoittelu on suonut jonkinlaisen virallisen mahdollisuuden kysellä opettajilta työhön liittyvistä asioista. Tämänkaltaista työhön perehdyttävää mahdollisuutta opiskelijat yleensä tuntuivat arvostavan siitakin huolimatta, että heillä tavallisesti oli ollut vuosien kokemus opettajien sijaisuuksien hoidosta jo ennen koulutukseen tuloaan. Harjoitteluun liittyvä tutorjärjestelmä lieneekin osaltaan ollut tukemassa opettajien keskinäisten yhteistyösuhteiden kehittymistä ja opiskelijan kasvua työyhteisön jäseneksi.

5.2. Omaluokkaharjoittelun arviointia monimuoto-opetuksen viitekehityksessä

Omaluokkaharjoittelua koskevat organisatoriset ja myös harjoittelun ohjaukseen liittyvät ratkaisut ovat monin osin lähellä monimuoto-opetukseen liittyviä peruskäsitteitä. Keskeisenä monimuoto-opetuksessa voidaan pitää esimerkiksi sitä yleistä pyrkimystä, että opiskelijalle voitaisiin tarjota hänen elämäntilanteeseen soveltuvaa koulutusta. Aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet ovat monissa suhteissa rajattuja esim. pitkien matkojen, perheen ja työelämän vuoksi. Monimuoto-opetuksen myötä, esimerkiksi etäopetuksen keinoin ja teknisten apuvälineitten avulla, aikuisopetusta tarjoavat koulu-

tusorganisaatiot pyrkivätkin usein ratkaisuihin, joiden avulla voitaisiin ottaa huomioon opiskelijan elämäntilanne ja sen koulutukselle asettamat vaatimukset. (Esim. Varmola 1990; Paakkola 1991, 23-25; ks. myös Holmberg 1989, 7.)

Omaluokkaharjoittelu on osaltaan pyrkinyt juuri tähän. Eräänä perusteena harjoittelua koskevalle kokeilulle oli mm. se, että useilla päättöharjoittelua suorittaneilla oli aiempina vuosina ollut kyseisenä opiskeluajankohtana jo oma koululuokka opetettavanaan ja aiemmin opiskelijoiden oli otettava virkavapaata hoitaakseen harjoittelu *Koskelan harjoittelukoulussa* Kokkolassa. Tähän liittyen opiskelijan tuli myös asua harjoittelun aikana Kokkolassa, ei omalla kotipaikkakunnallaan. Omaluokkaharjoittelun myötä mahdollistettiin niin opettajansijaisina toimivien opiskelijoiden työn jatkuvuus, samoin heidän opiskelunsa kotipaikkakunnalta käsin, mihin monet opiskelijoista ilmaisivat myös tyytymättömyytensä.

Todettakoon, että harjoitteluprosessin kuluessa lehtorikunta ei itse korostanut harjoittelun yhteyttä monimuoto-opetukseen, vaikka joitakin viitteitä monimuoto-opetukseen valituissa käsitteissä, esimerkiksi tutor-käsite, ilmenikin.⁶ Yleensä koulutusjärjestelmää on koulutuksen taholta tosin muissa yhteyksissä luonnehdittu monimuotoiseksi, jolloin on viitattu mm. opintotehtävien ja opintoharjoittelun ajatuksiin. Seuraavassa harjoittelua pyritään luonnehtimaan tarkemmin monimuoto-opetuksen näkökulmasta.

5.2.1. Omaluokkaharjoittelu suhteessa monimuoto-opetuksen eri elementteihin

Jo rakenteellisilta ratkaisuiltaan toteutettu opetusharjoittelu on tyypillisesti monimuotoinen. Monimuoto-opetuksen⁷ voi katsoa tavallisesti koostuvan useasta oppimisen elementistä, eräissä esityksissä monimuoto-opetus on jaettu kolmeen keskeiseen osa-aluee-

⁶ Myös eräs harjoittelua ohjanneista lehtoreista katsoi, että harjoittelun yhteydessä ei juurikaan tietoisesti pohdittu harjoittelun järjestämistä monimuoto-opetuksen näkökulmasta (tutkimuspäiväkirja, maaliskuu 1994). Siten myös tässä tapahtuvaa raportointia voidaan pitää selkeästi jälkikäteen tapahtuvana toteutetun harjoitteluprosessin käsitteellistämisenä.

⁷ Monimuoto-opetuksen käsitettä voidaan pitää suomalaisena ratkaisuna, joka on alkanut vakiintua käyttöön vasta 1980-luvulla. Juuri käsitteen suomalaista ominaislaatua on pidetty eräänä syynä sille, että teoreettinen tiedonmuodostus on ollut suhteellisen vähäistä, minkä vuoksi käsitteen sisältö on saamassa hahmoaan vähitellen. Toisaalta käsitteen teoreettista ja sisällöllistä omaperäisyyttä ei liene syytä liiaksi korostaa, sillä monimuoto-opetuksen lähtökohtia on ammennettu lukuisista eri lähikäsitteistä kuten open learning, distance education tai combined teaching. Erityisesti monimuoto-opetuksen käsitteen voi katsoa kehittyneen etäopetuksen ja sitä edeltäneen kirjeopetuksen käsitteen perustalle. Todettakoon, että ymmärrettäessä esimerkiksi etäopetus (distance education) laaja-alaisesti voidaan siihen sisällyttää lähiopetuksen ja itseopiskelun elementit, jolloin se tässä suhteessa on jo varsin lähellä monimuoto-opetuksen käsitettä. (Ks. Vaherva & Ekola 1986, 86; Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 13; Varila 1990b, 20-22; Paakkola 1992; Varila 1992.)

seen; lähiopetukseen, etäopetukseen ja itseopiskeluun (Hätönen ym. 1991; Vento 1991, 8, 15-16; Koro 1992). Toisinaan myös työssä oppiminen on esitetty omana osa-alueenaan (Vaherva & Ekola 1986, 86-87; Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 15). Myös omaluokkaharjoittelussa näiden eri osa-alueiden voi katsoa tulevan esiin. Tässä suhteessa harjoittelua voi luonnehtia yleislinjauksiltaan vastaavaksi monimuoto-opetukseen perustuvaksi opetusharjoittelujärjestelyksi, kuin mitä Oulun yliopistossa on toteutettu ns. Haave-projektin yhteydessä (ks. Kalaoja et al. 1992).

Lähiopetusta ja -ohjausta

Tarkasteltaessa omaluokkaharjoittelua siihen liittyvän *lähiopetuksen* osalta voidaan ensinnäkin todeta, että harjoitteluprosessiin liittyen lähiopetuksena toteutettiin mm. lehtoreiden vastuulla olleita opiskelijoiden ryhmäohjaustilanteita, lehtorin/tutorin ja opiskelijan keskinäisiä ohjaustilanteita ja tutoreiden koulutuspäiviä.

Tarkasteltaessa omaluokkaharjoittelua suhteessa lähiopetukseen voidaan lähtökohdaksi ottaa huomio siitä, että monimuoto-opetuksen kokonaisuudessa lähiopetuksen merkitys ei välttämättä ole pelkästään asiasisältöjen ja perustietojen välittämisessä opiskelijoille vaan pikemminkin lähiopetuksen keskeisenä etuna voi olla opettajan/ohjaajan ja oppijan/ohjattavan välitön yhteys sekä mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen (ks. Koro 1992; Kiviniemi 1993). Monimuotoisessa järjestelmässä sisältöjen oppiminen ja omaksuminen voi tapahtua suurelta osin jo etäopetuksen ja itseopiskelun avulla. Siten lähiopetuksen painopiste voi olla sisältöjen omaksumista täydentävää ja niitä syventävää yhteistä problematisointia, jolloin tilanne on luonteeltaan lähempänä ohjausta kuin opetusta. Tässä mielessä Koron (1992) mukaan saattaisi olla perusteltua puhua lähiopetuksen sijasta lähiohjauksesta.

Kun omaluokkaharjoittelu on opetusharjoittelua ja myös vuorovaikutustilanteet ovat liittyneet lähinnä harjoittelun ohjaukseen, lähiohjauksen käsitteen käyttöä voinee tältäkin kannalta pitää perusteltuna. Tosin harjoittelun alussa järjestetyillä ryhmäohjaustunnoilla sekä tutoreiden koulutuksella oli selkeästi myös informatiivinen ja tietoa välittävä luonne. Opiskelijoille ja eri koulujen ohjaaville tutoreille haluttiin koulutuksen taholta välittää harjoittelun peruslähtökohtia koskevaa tietoa, esimerkiksi millaisia tavoitteita harjoitteluun kuuluu, mitä tehtäviä siihen liittyy, koska ne tulisi tehdä, millainen harjoittelupäiväkirjan tulisi olla luonteeltaan jne. Prosessin edetessä harjoitteluun liittyneet tutoreiden/lehtoreiden ja opiskelijoiden keskinäiset yksilöohjaustilanteet sen sijaan

painottuivat selkeästi mm. opetuksen suunnittelua koskeneisiin ohjauskeskusteluihin ja toteutetun opetustilanteen yhteiseen arviointiin.

Etäopetus: lähiopetuksen korviketta ja itsenäistä työskentelyä ohjaavia suunnittelu- ja arviointitehtäviä

Etäopetuksella tarkoitetaan opettajan (koulutusorganisaation) ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta tilanteessa, jossa näiden välinen etäisyys on suuri. Opetus ja oppiminen (esimerkiksi etätehtävän laatiminen ja sen tekeminen) saatetaan erottaa samalla myös ajallisesti toisistaan. (Ks. Vaherva & Ekola 1986, 86; Keegan 1990.) Etäopetuksen myötä samalla muodon merkitys sisällön välittäjänä ja oppimiskokonaisuuden rakentajana korostuu. Monimuoto-opetuksessa käytettävät oppimateriaalit, etätehtävät ja apuna käytettävät viestintävälineet saattavat olla pääasiallisia oppimistilanteiden rakentajia, jolloin on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen tapaan, jolla opiskelun kohteena olevien sisältöjen välittämiseen pyritään. Esimerkiksi oppimateriaalien on katsottu olevan keskeisessä asemassa oppimisprosessin luoneen kannalta ja niiden onkin nähty nousevan opiskeluprosessissa eräänlaiseen opettajan rooliin (Paakkola 1991, 120; Koro 1992).

Muun muassa instituutin ja harjoittelupaikkakuntien välisten pitkien etäisyyksien vuoksi etäopetusjärjestelyt olivat välttämättömiä myös omaluokkaharjoittelussa ja lähiopetuksena järjestetyn koulutuksen ja ohjauksen rinnalla eräille ryhmille järjestettiin vastaavaa tarkoitusta palvelevia koulutus- ja ohjaustilanteita myös etäopetuksena. Siten opiskelijoiden ryhmäohjaustilanteita järjestettiin lähiopetuksen lisäksi myös etäopetuksena (tai ohjauksena) puhelinneuvottelun muodossa, johon osallistui kauempana instituutista harjoitelleet opiskelijat. Niin ikään opiskelijoiden oli mahdollisuus saada harjoitteluun liittyvää henkilökohtaista ohjausta, ei vain henkilökohtaisten tapaamisten muodossa, vaan myös puhelimitse harjoittelun eri vaiheissa. Tältä osin etäopetus- ja kontaktiope- tusjaksot eivät omaluokkaharjoittelussa olleet toisiaan sisällöllisesti täydentäviä vaan pikemminkin toisilleen vaihtoehtoisia elementtejä.

Omaluokkaharjoittelussa etäopetukseen liittyi myös kirjeitse tapahtunut vuorovaikutus. Ohjaavat lehtorit lähettivät mm. harjoittelun suunnittelua koskevia ohjauskirjeitä, joissa opiskelijoille esiteltiin harjoittelua koskevat suunnitelmat ja mm. harjoitteluun liittyvä ohjausjärjestelmä. Niin ikään ohjauskirjeissä opiskelijoille annettiin harjoitteluun liittyvät tehtävät. Opiskelijat laativat esimerkiksi työympäristöä koskevan kuvauksen tai lukkausisuunnitelman ja lähettivät sen ohjaavalle lehtorilleen myöhemmin käytävän yh-

teisen keskustelun pohjaksi. Vastaavasti opiskelijat pitivät harjoittelupäiväkirjaa, joka osaltaan oli antamassa pohjaa harjoittelun jälkeiselle palautekeskustelulle. Siten omaluokkaharjoittelussa kirjallisen vuorovaikutuksen merkitys oli keskeinen opiskelijoiden suunnittelutyön tukemisessa ja myös harjoittelun arvioinnissa. Voikin todeta, että harjoittelijat toimivat kenttätilanteessa osittain näiden harjoitteluun liittyvien tehtävien ohjaamina (vrt. Syrjälä 1993).

Materiaaleja ja välineitä koskevien ratkaisujen perustana voidaan erottaa kaksi keskeistä perusulottuvuutta, jotka koulutuskokonaisuutta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon. Toisaalta ratkaisujen tulee tukea opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsenäistä työskentelyä, toisaalta materiaaleja ja välineitä koskevien ratkaisujen avulla voidaan pyrkiä ottamaan huomioon oppimisprosessiin liittyvä vuorovaikutteisuus. Siten esimerkiksi erilaisen kirjallisten tehtävien tekeminen ja niihin liittyvä palaute, joita Holmberg (1989, 106) on erityisesti korostanut etäopetuksen keskeisenä piirteenä, on osaltaan turvaamassa opetuksen vuorovaikutteisuutta.

Omaluokkaharjoittelussa toteutettujen ryhmien yhteisten puhelinneuvottelujen, ohjaajan ja opiskelijan välisten puhelinkeskustelujen ja kirjeenvaihdon on voinut katsoa juuri turvaavan harjoitteluun liittyvän informoinnin ja ohjauksen vuorovaikutteisen luonteen. Nähdäkseni etäopetuksen keinoin tapahtuvaa vuorovaikutteisuutta voisi tosin pyrkiä omaluokkaharjoittelussa kehittämään edelleen. Kuten aiemmin on todettu, eräänä ongelmana harjoittelussa on koettu ohjauksen vähäisyys esimerkiksi muihin harjoittelumuotoihin verrattuna. Erityisesti ohjaus on ollut vähäistä opetuksen toteutuksen ja sitä koskevan arvioinnin suhteen, sen sijaan tuntien suunnittelun ja loppupalautteen osalta tilanne lienee hoidettu tyydyttävästi esimerkiksi puhelinyhteyttä hyväksikäyttäen. Jatkossa etäopetuksen keinoja voisi pyrkiä käyttämään hyväksi ohjauksen tehostamisessa. Esimerkiksi tuntien äänittämis- ja videointitehtävät ja niihin liittyvä ohjaus voisi olla eräs keino täydentää nyt osin puutteelliseksi koettua ohjausprosessia. Tämänkaltainen menettely on kytketty mm. Haave-projektiin yhteyteen, samoin mainitussa projektissa on käytetty myös sähköpostin välityksellä tapahtunutta ohjausta (Kalaoja et al. 1992).

Vuorovaikutteisudessa ei kyse ole kuitenkaan pelkästään välittömän tai viiveellä tapahtuvan vuorovaikutuksen mahdollistamisesta, vaan myös esimerkiksi oppimateriaalien ominaisuuksista. Etäopetuksen teoreetikot ovat korostaneet, että käytettävissä oppimateriaaleissa tulisi näkyä persoonallinen, inhimillinen ote ja pyrkimys tietynlaiseen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Keegan (1990) on esittänyt, että koska etäopetukseen perustuvassa koulutuksessa opetuksen ja oppimisen prosessi on hajautettu toisistaan erilleen, on tarpeellista muodostaa tavallaan keinotekoisesti uudelleen se vuo-

rovaikutteinen kokonaisprosessi, joka mahdollistaa oppimisen. Oppimateriaalin osalta tämä tarkoittaa Keeganin mukaan materiaalin (kirjallisen tai ei-kirjallisen) muotoilua siten, että samalla tavoitetaan mahdollisimman monia vuorovaikutustilanteen piirteitä. Tällaisia ominaisuuksia ovat hänen mukaansa tekniseen ulkoasuun liittyvien ominaisuuksien lisäksi mm. oppimateriaalin helppolukuisuus, opiskelijoiden ongelmien ennakointi, sisällön huolellinen jäsennys, itsearviointia edesauttavat kysymykset, opetustavoitteiden ilmaiseminen jne. (Vrt. myös Holmberg 1986; Holmberg 1989, 43-45.)

Edellä esitetyt oppimateriaalien ominaisuudet ovat tukemassa osaltaan myös reflektiivistä opiskeluprosessia. Tarkasteltaessa oppimateriaaleja ja etätehtäviä itseohjautuvuuden ajatuksen kannalta, onkin keskeistä, että materiaaleissa ja tehtävissä kiinnitettäisiin erityistä huomiota itseopiskelua tukeviin tehtäväosioihin ja erilaisiin opiskeltavia (esim. kirjan) sisältöjä arvioiviin ja kommentoiviin osioihin, joiden tulisi myös tukea problematisoiva suhtautumista opiskeluun ja opiskeltavina oleviin sisältöihin.

Tarkasteltaessa omaluokkaharjoittelun yhteydessä opiskelijoille annettuja tehtäviä, voitaneen arvioida, että kirjallisessa muodossa tehtävät annettiin opiskelijoille suhteellisen pelkistetysti ja toteavasti eikä opiskelijoille perusteltu kirjallisesti tehtävien merkitystä (ks. luku 2.2.). Ehkä selkeimmin kirjallisessa tehtävänannossa opiskelijoiden itsearviointia tuki harjoittelupäiväkirjaa koskeva kohta, mikä on siinä mielessä luonnollista, että harjoittelupäiväkirjan keskeisimmäksi funktioksi nähtiin kouluttajien taholta juuri opiskelijoiden itsearvioinnin kehittyminen.

Harjoittelupäiväkirja työskentelyn etenemisen mukaan. Huom! ajatuksia, tunteuksia, mielipiteitä, toiveita, onnistumisia, ongelmakohtien analyysia jne. Ei mekaanista tapahtumien luetteloa. (*Koulutuksen lehtoreiden tiedote opiskelijoille, elokuu 1992.*)

Kaikkiaan kirjalliseen tehtävänanto oli luonteeltaan yleisluonteinen ja tehtäviä koskeva yksityiskohtaisempi ohjaus annettiin ryhmäohjauksen muodossa. Kirjallisessa materiaalissa ei tehtävien tarkoitusta kovin selkeästi ilmaistu. Osin tämä saattaa johtua siitä, että ohjauksen toteutukseen käytäntöön lienee saatu mallit lähinnä muissa harjoitteluista tutuista ohjauskäytännöistä. Jatkossa lienee syytä selvittää myös kirjallisesti tehtävien tarkoitusta opiskelijoille, esittää erilaisia itsearviointia edistäviä apukysymyksiä jne. Kun Koro (1992) on huomauttanut, että materiaalit ovat tavallaan opettajan asemassa, niin myös tehtävien osuutta voisi mieltää niin, että annettavien harjoittelua koskevien ohjaustehtävien avulla opiskelijaa autettaisiin arvioimaan itseään. Pidettäessä mielessä harjoittelun työnohjauksellinen luonne voisivat materiaalit tukea opiskelijoiden itsearviointia juuri tältä osin, esim. luokan yhteisten käyttäytymisnormien kehittämiseen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, eriyttämiseen liittyvien tehtävien avulla. Kun pe-

rus- ja päättöharjoitelluista on opiskelijoita varten laadittu ns. opetusharjoittelumuistio, saattaisi myös omaluokkaharjoitteluun olla paikallaan kehittää vastaavankaltainen muistio, jossa myös mainitunkaltaiset itsearviointia tukevat kysymykset olisivat.

Itseopiskelu ja työssä oppiminen

Itseopiskelun on kuvattu monimuoto-opetukseen perustuvassa opintojärjestelmässä olevan opiskelijan perusprosessi (esim. Vento 1991, 15). Itseopiskelun voi katsoa myös käyvän käsi kädessä etäopetuksen kanssa sikäli, että useimmiten etäopetus edellyttää myös itseopiskelua; opiskelija pyrkii itsenäisesti ratkaisemaan omaan opiskeluunsa liittyvät tehtävät, vastaamaan asetettuihin kysymyksiin, mahdollisesti muotoilemaan omia kysymyksiä, tekemään esseen, suorittamaan etätehtävängne. (vrt. Holmberg 1989, 4).

Opiskelun perustuessa huomattavassa määrin etäopetukseen ja itseopiskeluun, liittyy monimuoto-opetukseen samalla väistämättä tiettyä opiskelijan autonomiaa. Tässä suhteessa opiskelu on totuttautumista riippumattomaan ja itsenäiseen työskentelyyn, jonka myötä yksilöllä voi olla suurestikin ratkaisuvallta mm. opiskeluajankohdan ja paikan sekä opintojen suorittamisen aikataulun suhteen. Yksilön vapauden korostumisessa voi kyse olla myös opiskelijoiden mahdollisuuksista vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun, tavoitteenasetteluun, koulutussisältöihin ja arviointiin. Siten opiskelijan voi olla mahdollista keskittyä esimerkiksi tiettyihin sisällöllisiin osa-alueisiin oman kiinnostuksensa ja taustakokemuksensa mukaisesti. (Holmberg 1985, 5-6, 8; Holmberg 1986; Lewis & Spencer 1986, 37-38.) Kaikkiaan aikuisopiskelijan autonomisuuden ja yksilön omien lähtökohtien huomioon ottamisen merkitys opiskeluprosessissa korostuu siten voimakkaasti⁸.

Opiskelun voi katsoa siten pitkälti perustuvan opiskelijan itseohjautuvuuteen ja itseohjautuvuuden käsitteen onkin nähty olevan keskeisen tarkasteltaessa monimuoto-opetukseen perustuvaa oppimisprosessia (ks. esim. Varila 1990a, 10-11; Koro 1993). Itseohjautuvuuden voi katsoa edellyttävän opiskelijalta valmiutta suoriutua itsenäisesti suurimmasta osasta opiskeluprosessin toteuttamiseen ja ohjaamiseen liittyvistä tehtävistä. Tämä edellyttää mm. kykyä tunnistaa omat oppimistarpeensa, suuntautumista tietoisesti

⁸ Tässä suhteessa monimuoto-opetuksen, itseohjautuvuuden ja yleensäkin aikuisopetuksen perusta on löydettävissä erityisesti humanistisesta ihmiskäsityksestä. Humanismissa korostuu ihmisen vapaus ja hänen tekemänsä valinnat, samoin kuin yksilön oma tavoitteellisuus. Yksilön nähdään asettavan kasvatuksen prosessissa itse omat kehitystavoitteensa. Merkittävä humanistinen kasvatustieteellinen vaikuttaja on ollut mm. Carl Rodgers. Myös Malcolm Knowlesin esittämien andragogiikkaa koskevien näkemysten on katsottu edustavan selväpiirteisesti humanistista kasvatustieteologiaa. (Ks. Varila 1990a, 19-21; Koro 1993, 20-21.)

valittujen päämäärien ja tavoitteiden mukaisesti sekä valmiuksia itsearviointiin. Siten itseohjautuvuudessa ja autonomiassa ei ole kyse vain oppimisprosessin teknisestä halluutosta, vaan myös opiskelijan sisäisen tietoisuuden laajentamisesta (Esim. Brookfield 1986, 18-19, 59; Holmberg 1989, 7-8; Varila 1990a, 14-29; Varila 1990b, 14; Ahteenmäki-Pelkonen 1992).⁹

Opiskelijan kannalta omaluokkaharjoittelu oli mitä suurimmassa määrin juuri itseopiskelua. Harjoittelijan tehtävänä oli hoitaa itsenäisesti hänelle kuuluva opettajansijaisuus. Samalla hänen työhönsä kuului kuitenkin myös eräitä opiskeluun liittyviä tehtäviä, jotka ovat osittain suunnanneet hänen toimintaansa. Voidaan tietysti todeta, että yleensäkin opetusharjoittelu on ainakin jossain määrin eräänlaista itseopiskelua, tapahtui se sitten harjoitteluluokkaolosuhteissa tai viransijaisuutta hoidettaessa. Verrattuna harjoitteluluokassa tapahtuvaan harjoitteluun opiskelijan itsenäinen työskentely kuitenkin korostui mm. siksi, että harjoittelun seuranta oli vähäisempää ja harjoittelija oli koko ajan päävastuussa omasta luokastaan. Kyse on tässä suhteessa ollut normaalista opettajan työstä ja esimerkiksi luokkaan liittynyt opetus- ja oppimiskulttuuri on syntynyt lähinnä kyseisen opettajan ja luokan vuorovaikutuksen tuloksena. Harjoittelun luonteesta johtuen seurauksena oli väistämättä opiskelijan oman vastuun ja autonomian lisääntyminen.

Tämänkaltaiseen opiskelijoiden autonomiaa korostaviin harjoittelun piirteisiin opiskelijat suhtautuivat tässä tutkimuksessa hyvin myönteisesti ja esimerkiksi opetuksen suunnittelun ja siihen liittyvän ohjauksen koettiin palvelevan selkeämmin opetustyön käytäntöä verrattuna esimerkiksi aiempiin harjoittelukokemuksiinsa.

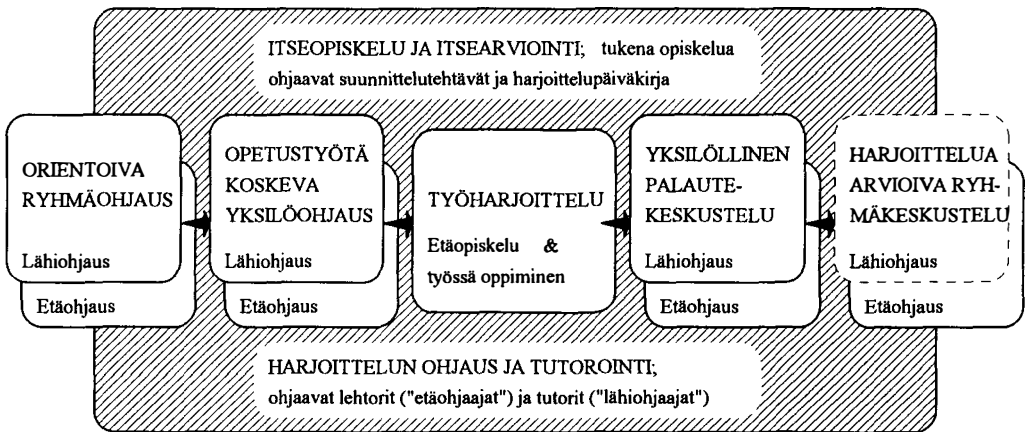
Koska kyse oli opetusharjoittelusta, oli itseopiskelu samalla myös *työssä oppimista*. Työssä oppimisen keskeisenä ajatuksena on, että opiskelu auttaa näkemään uudella tavalla työhön liittyviä ominaispiirteitä ja toisaalta myös se, että työ auttaa ymmärtämään ja jäsentämään opiskelussa esiin tuotuja näkemyksiä. Kyseessä on siten käytännön työtä ja teoreettispainotteista opiskelua toisiinsa sitova opiskelun elementti. Vaherva on luon-

⁹ Tässä tutkimuksessa ei erityisemmin keskitytä itseohjautuvuuden käsitteen tarkasteluun. Tarkemmin itseohjautuvuuden käsitteen eri ulottuvuuksiin voi paneutua esimerkiksi Jukka Koron (1993) tai Juha Varilan (1990a) tutkimuksiin perehtymällä. Koro (1993, 22-23) on mm. arvioinut itseohjautuvuuden käsitettä analysoidessaan, että itseohjautuvuus voidaan ymmärtää edellä esitettyyn tapaan yksilön *elämänhallintana* ja oppijan ulkopuolisten tekijöiden säätelyn mahdollistavana toimintana. Tämän näkökulman Koro näkee itseohjautuvuuden määrittelyn pelkistetyimmäksi tasoksi. Laaja-alaisemmissa määrittelyissä Koron mukaan itseohjautuvuutta luonnehtii opiskelijan kriittinen tietoisuus häntä ohjaavista tekijöistä sekä myös omasta itseohjautuvuudestaan ja toiminnastaan oppijana (itseohjautuvuuden määrittelyn toinen taso) sekä edelleen opiskelijan kriittinen tietoisuus vallitsevasta yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja omasta roolistaan siinä (itseohjautuvuuden määrittelyn kolmas taso). Siten itseohjautuvuuteen liittyy myös tietoisuus oman oppimisen henkilökohtaisista ja yhteiskunnallisista edellytyksistä.

nehtinut mainittua yhteyttä käsitteellä opinnollistettu työnteko (Vaherva & Ekola 1986, 89). Omaluokkaharjoittelun osalta kyse kaikkiaan on nimen omaan työssä oppimisesta, jota oikeastaan kaikki edellämainitut eri elementit ovat palvelemissa. Toisaalta käsite opinnollistettu työnteko sopii hyvin omaluokkaharjoittelun yhteyteen, sillä juuri harjoitteluun liittyvät suunnittelu- ja arviointitehtävät olivat muovaamassa opettajien sijaisuuksien hoidosta myös opintoihin liittyvää harjoittelua. Ilman tätä opettajantyön opinnollistamista ja harjoitteluun liittyvää ohjausta kyse olisi ollut yksinomaan opettajansijaisuuden hoidosta.

5.2.2. Omaluokkaharjoittelun organisoinnin tarkastelua monimuoto-opetuksen näkökulmasta

Edellä on pohdittu omaluokkaharjoittelua suhteessa monimuoto-opetuksen elementteihin, samoin aiemmin on esitetty näkemyksiä harjoitteluun liittyvän ohjauksen ja tutoroinnin ominaispiirteistä. Näiden lähtökohdista käsin voidaan esittää seuraavaa yhteenvetoa omaluokkaharjoittelun organisoinnista monimuoto-opetuksen viitekehyksessä. (Ks. myös kuvio 11.)¹⁰



KUVIO 11. Omaluokkaharjoittelun organisoinnin kuvaus monimuoto-opetuksen viitekehyksessä

¹⁰ Todettakoon, että näiltäkin osin on edelleen kyse edelleenkin tutkijan pyrkimyksestä käsitteellistää harjoittelua monimuoto-opetuksen viitekehyksessä, ts. harjoittelun kuluessa esimerkiksi käsitteet lähiohjaus, etäohjaus, itseopiskelu tai työssä oppiminen eivät olleet yleisessä käytössä.

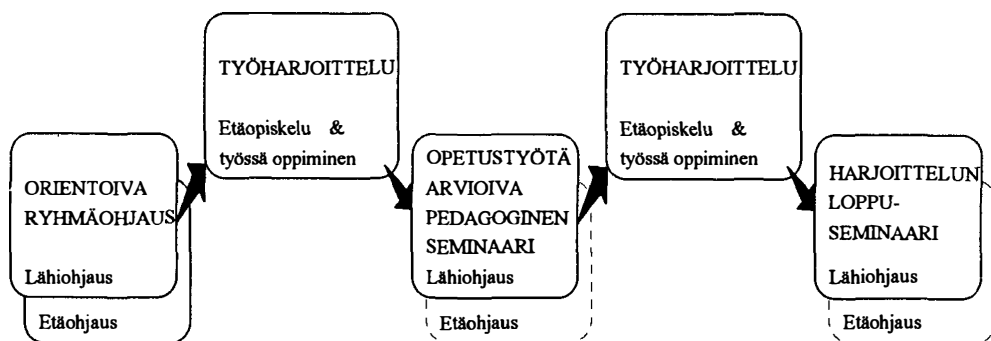
Omaluokkaharjoitteluun on väistämättä liittynyt opiskelijoiden autonomisuuden korostuminen harjoittelun perustuessa keskeisesti opiskelijoiden itseopiskeluun ja heidän itsearviointiinsa. Tähän opiskelijoita on pyritty myös ohjaamaan harjoitteluun liittyvien tehtävien, mm. jaksosuunnitelmien, lukukausisuunnitelmien ja harjoittelupäiväkirjan muodossa. Toisaalta harjoitteluun on liittynyt systemaattinen ohjaus- ja tutorjärjestelmä, joka on ollut periaatteessa opiskelijoiden hyödynnettävissä joustavasti harjoittelun eri vaiheissa.

Tätä kautta on ainakin periaatteessa mahdollistunut myös itsearviointia tukeva dialogi ohjaajan ja opiskelijan kesken. Nämä elementit, itseohjautuvuuteen ja itseopiskeluun perustuva opetustyön suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä toisaalta tukiresursseina alati käytettävissä oleva ohjausjärjestelmä ovat luoneet eräänlaisen kehyksen toteutettavana olevalle harjoittelujaksolle ja sen järjestelmällisemmälle rakenteelle.

Harjoittelun ohjausjärjestelmä on kaikkiaankin ollut rakentamassa harjoittelun rakennetta, eli esimerkiksi monimuoto-opetuksen elementit eivät niinkään ole olleet harjoittelun rakenteen kannalta keskeisessä asemassa. Mallit rakenteellisiin ratkaisuihin on myös nähdäkseni saatu pitkälti muista Chydenius-Instituutissa toteutetuista harjoittelujaksoista.

Kuviosta myös ilmenee, että harjoittelun kuluessa ei ole havaittavissa selkeää lähiopetuksen/-ohjauksen ja etäopetuksen/-ohjauksen vuorottelua tai syklisyyttä. Pikemminkin nämä elementit ovat harjoittelussa toisilleen vaihtoehtoisia ohjauksen tapoja. Siten esimerkiksi harjoittelun alussa järjestettyihin ryhmäohjaustilanteisiin saattoi osallistua joko paikanpäällä Chydenius-Instituutissa tai etäopetuksena toteutetun puhelinneuvottelun avulla. Samoin henkilökohtaista ohjausta saattoi saada sekä lähiohjauksena tutorin ja lehtorin toimesta tai etäohjauksena puhelimitse tai kirjeitse.

Harjoittelun loppuun sijoitettu harjoittelun kokemuksia yhteenvetävä ryhmäkeskustelu on sellainen kuvion osa-alue, johon toteutetussa harjoittelussa ei systemaattisemmin kiinnitetty huomiota. Yhdelle ohjattavista ryhmistä järjestettiin harjoittelun jälkeen tunnin kestänyt puhelinneuvottelu, jossa opiskelijoilla oli mahdollisuus arvioida toteutunutta harjoittelua. (Kontaktiopetuksena sen sijaan tämänkaltaista ryhmäohjausta ei järjestetty, mikä kuviossa on ilmaistu katkoviivoin.)



KUVIO 12. Esimerkki ryhmäohjauksen ja harjoittelun vuorottelusta

Pyrittäessä hyödyntämään harjoittelua opiskelijoiden yhteisenä oppimisresurssina, tulisi opiskelijoiden saamia kokemuksia käyttää nähdäkseni hyväksi huomattavasti perusteellisemmin. Myöhemmin toteutettujen omaluokkaharjoittelujen yhteydessä toteutetut alueelliset, suhteellisen lyhytkestoiset, pienryhmäpalaverit ovat askel tähän suuntaan. Lie neekin paikallaan, että ainakin harjoittelun loppuun kytkettäisiin selkeä kontaktiopetuksen muodossa järjestettävä pidempikestoisempikin pedagoginen seminaari tai työpaja, jossa opiskelijoiden työhön liittyviä kokemuksia pyrittäisiin hyödyntämään ja problematisoimaan (vrt. Järvinen 1992; Kalaoja et. al 1992). Periaatteessa vastaavia opiskelijaryhmän yhteisiä kontaktiopetusvaiheita olisi mahdollista toteuttaa useampia ja myös harjoittelun ollessa vielä meneillään (ks. kuvio 12).

Kuviossa on esitetty hahmotelma siitä, miten ryhmäohjausta on mahdollista hyödyntää harjoitteluprosessin kuluessa. Periaatteessa ryhmäohjaustilanteet ovat järjestettävissä niin lähiohjauksena kontaktiopetuksen ja ryhmätöiden muodossa tai etäohjauksena esimerkiksi puhelinneuvotteluiden avulla. Esimerkiksi luonteeltaan informoiva, perustietoja antava ja kestoltaan suhteellisen lyhyt ryhmäohjaus on luontevasti järjestettävissä myös etäohjauksena. Kuviossa olen merkinnyt jälkimmäiset ohjaustilanteet etäohjauksen osalta kuitenkin katkoviivoin, mikä johtuu siitä, että suhtaudun varauksellisemmin työharjoittelussa etäohjauksena järjestettävään ryhmäohjaukseen silloin, kun tarkoituksena on päästä perusteellisempaan ryhmän keskinäiseen dialogiin. Kuten aiemmin on todettu, tämän tutkimuksen valossa esimerkiksi luokan yhteisten työskentelykäytäntöjen määrittäminen, työrauhakysymykset sekä koulun ja kodin yhteistyö näyttivät olevan eräitä keskeisiä osa-alueita, joiden osalta harjoittelijoiden olisi mm. mahdollista syventää ammatillista näkemystään myös toisten kokemuksia hyödyntäen. Tällöin ohjausti-

lanteen keston olisi samalla ilmeisen tarkoituksenmukaista olla hieman pidempi, jolloin ohjaus voitaisiin järjestää esimerkiksi viikonloppuopetuksen muodossa.

Periaatteessa on tietenkin mahdollista järjestää ryhmien kokoontumisia alueellisesti ja siten että ryhmät käsittelevät keskenään esille otettavia opetustyöhön liittyviä teemoja. Tällöin esimerkiksi ohjaukseen liittyvät alustukset, tehtävänannot ja ryhmätyöskentelyn yhteenvedot voidaan toteuttaa etäopetuksen muodossa. Nyt toteutetulla tavalla, lyhyen puhelinneuvottelun muodossa, ei ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta ja yksilöiden erilaista kokemustausta kovin syvällisesti kyetä hyödyntämään.

6. EPILOGI

Tyvestä puuhun noustaan eli harjoittelukoulujakin tarvitaan

Tarkasteltaessa omaluokkaharjoittelua yleensä suomalaisen opetusharjoittelujärjestelmän kannalta, voidaan nähdäkseni todeta, että erilaiset, esimerkiksi joko harjoittelukouluissa tai normaalin opettajantyön ohessa toteutettavat, harjoittelukäytännöt soveltuvat ammatillisen kehityksen eri vaiheisiin. Tässä tutkimuksessa saaduista myönteisistä kokemuksista huolimatta ei ole mielekästä ajatella kyseisenkaltaista työharjoittelua kaiken toteutettavan opetusharjoittelun korvikkeena.

Omaluokkaharjoittelun kaltainen, työhön perehdyttävä ja työnohjauksen piirteitä omaava harjoittelumuoto edellyttää harjoittelijoilta jo suhteellisen paljon ammattitaitoa eikä se sovellu esimerkiksi ensimmäiseksi opetusharjoittelun muodoksi. Esimerkiksi Chydenius-Instituutissa omaluokkaharjoittelu oli vain yksi viidestä eri harjoittelujaksosta. Todettakoon siis selkeästi, että myös ne harjoittelukoulumaiset harjoitteluolosuhteet, joita myös Instituutissa käytetään hyväksi opettajien koulutuksessa, ovat nähdäkseni välttämättömiä.

Siten tätä tutkimusta ei tule suotta kytkeä harjoittelukoulujen asemasta, lähinnä korkeakoulusektoriin kohdistuneiden säästöpainneiden vuoksi, käytyyn keskusteluun. Henkilökohtaisesti pidän harjoittelukoulujen kunnallistamista koskevan ajatuksen raukeamista myönteisenä käänteinä, sillä taloudelliset syyt eivät voi olla mielekäs peruste mainitunkaltaiseen radikaaliin harjoittelujärjestelmän uudistamiseen. Yliopistollisella harjoittelukoulujärjestelmälle, ja sen suomalle ohjausjärjestelmälle, on olemassa maassamme oma keskeinen tehtävänsä opettajien koulutuksessa. Toisaalta samassa yhteydessä voi todeta myös sen, että myös harjoittelukoulujen ulkopuolellakin tapahtuvalla harjoittelulla on oma merkityksensä esimerkiksi kokonaisvastuullisen opettajuuden ja siihen liittyvien kehittämisprosessien tukemisessa.

Myös työssä voi kehittyä eli työharjoittelu siltana työelämään

Omaluokkaharjoittelun kaltaisen, opettajan normaalissa työssä tapahtuvan, harjoittelun voi katsoa soveltuvan perusajatukseltaan hyvin esimerkiksi juuri aikuisopiskelijan elämäntilanteeseen. Harjoittelumuodossa korostuu itsenäisen ja autonomisen, mutta samalla myös opetustyöhön liittyvän kokonaisvastuullisen päätöksenteon merkitys, mihin ai-

kuisopiskelijat olivat tässä tutkimuksessa tyytyväisiä. Opettajuuden sijaisuutta hoitaessa tilanne poikkeaa opiskelijoiden kokemusten mukaan selkeästi harjoittelukouluolosuhteista, jossa työtä tehdään pitkälti ohjaavan opettajan luoman opetus- ja oppimiskulttuurin kontekstissa. Oman koululuokan kanssa työskenneltäessä keskeisenä tehtävänä puolestaan on luokan kanssa yhdessä luoda niitä sääntöjä ja normeja, joiden puitteissa oppimistilanteet toteutetaan. Tässä suhteessa harjoittelua toteutetaan olosuhteissa, jotka ovat lähellä tavallista opettajan työn arkipäivää.

Tavallaan harjoittelijan voi luonnehtia olevan omaluokkaharjoittelussa eräänlaisessa kaksinaisroolissa. Toisaalta hän on normaali opettajan viransijaisuutta hoitava luokanopettaja, mihin liittyy omat työtehtävänsä ja opetusvastuunsa. Toisaalta hän on myös opiskelija ja harjoittelija tähän liittyvine tehtävineen ja velvoitteineen sekä ohjausmahdollisuuksineen.

Koska opiskelijoiden työtehtävät liittyvät juuri käytännön opetustyöhön ja samoin työssä kohdattavat ongelmat nousevat jokapäiväisen koulutyön yhteydessä esille piirtyvistä ongelmista, omaa harjoittelunohjaus tämänkaltaisessa harjoittelussa siten, kuten opiskelijat ja tutorit ovat tutkimuksessa luonnehtineet, työhön perehdyttäviä ja työnohjauksellisia piirteitä. Ei voi tietenkään väittää, etteikö yleensäkin opetusharjoittelussa ja ohjaustilanteissa tulisi käsitellä niitä ongelmia, joita luokahuoneessa on kohdattu. Opettajan työssä harjoiteltaessa tämänkaltaiset ominaispiirteet kuitenkin korostuvat opetuksen kokonaisvastuullisuuden vuoksi. Voineekin luonnehtia, että tämänkaltaisen työharjoittelu on tukemassa sitä käyttöteoriaa, joka on kehittymässä normaalin opettajantyön yhteydessä. Kyse on siis pitkälti opettajan työssä tapahtuvan kehittymisen tukemisesta.

Tältä osin tämän kaltaisessa harjoittelussa lieneekin syytä painottaa tietoisesti harjoittelun työhön perehdyttävää ja sen työnohjauksellista luonnetta. Harjoittelu on tällöin opettajan työssä tapahtuvaa harjoittelua, johon myös harjoittelujakson tavoitteet ja ohjausjärjestelmä on tietoisesti sovitettava. Tällöin harjoittelu kohdistuu selkeästi tukemaan työelämään juuri siirtymässä olevien harjoittelijoiden ammatillista kasvua. Kuten eräs omaluokkaharjoitteluun osallistuneista opiskelijoista myöhemmin kuvaili, harjoittelu oli eräänlainen "opettajuuden synnytysvaiheen harjoittelu". Tässä suhteessa harjoittelumuotoa voi luonnehtia eräänlaiseksi sillaksi perinteisen opetusharjoittelun ja normaalin opettajan työn välillä.

Omaluokkaharjoittelun kaltaisen harjoittelun toteuttaminen edellyttää monimuotoisia ohjausjärjestelyitä

Työn ohessa toteutettavan harjoittelun osalta keskeisenä ongelma-alueen voidaan pitää harjoittelun ohjauksen järjestämistä. Toteutettaessa harjoittelua lukuisissa kouluissa eri puolella Suomea voi harjoittelun ja sen ohjausjärjestelyiden suhteen katsoa olevan selkeästi kyse monimuoto-opetuksen periaatteita hyväksi käyttävästä harjoittelun organisoinnista. Monimuoto-opetukselle ominaiseen tapaan etäopetus- ja kontaktiopetusvaiheet jaksottuivat Chydenius-Instituutin järjestämässä harjoittelussa toisiinsa, nyt lähinnä opiskelijoiden alkupalaverin ja eräiden harjoittelun yksittäisohjausten tapahtuessa kontaktiopetuksena. Tutor-järjestelyitä puolestaan voi pitää tyypillisenä etäopetukselle ominaisena ohjausjärjestelynä, samoin harjoittelun ohjausta erilaisten kirjallisten tehtävien sekä kirjeitse ja puhelimitse tapahtuneiden ohjaustuokioiden avulla.

Myös tämän kaltaiseen harjoitteluun liittyvien etujen ja ongelmakohtien voi katsoa olevan vastaavan kaltaisia, mitä monimuoto-opetuksen yhteydessä on tavattu. Eräänä monimuoto-opetuksen pyrkimyksenä on esimerkiksi etäopetuksen sekä teknisten apuvälineiden keinoin tarjota koulutusta, joka kykenee joustamaan opiskelijan elämäntilanteen (pitkät matkat, perhe, työelämä) mukaan. (Ks. esim. Varmola 1990; Paakkola 1991, 23-25, Holmberg 1989, 79). Tässä tarkasteltavana olleen harjoittelun osalta joustavuuden voi katsoa lisääntyneen mm. sen suhteen, että aiemminkin vastaavan harjoittelun suorittaneet olivat usein olleet hoitamassa opettajan sijaisuutta toisen opiskeluvuotensa syksyllä, mutta tuolloin heidän oli tullut keskeyttää sijaisuutensa harjoittelujakson ajaksi. Toisaalta harjoittelu on mm. antanut opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa harjoittelu esimerkiksi kotipaikkakuntansa läheisyydessä ja harjoittelumuodosta on ollut etua myös taloudellisesti. Siten tämänkaltaisen harjoittelun voi katsoa suovan opiskelijalle sekä sosiaalisiksi että taloudellisiksi luonnehdittavissa olevia etuja.

Monimuoto-opetukselle tyypillisesti omaluokkaharjoittelussa on korostunut voimakkaasti myös opiskelijoiden autonomia ja itsenäisyys omien opetusjärjestelyitä koskevien ratkaisujensa suhteen. Opiskelijalla on siten ratkaisuvalltaa oman työnsä suunnittelun, ajoituksen ja toteutuksen suhteen. (Holmberg 1985, 8; Lewis & Spencer 1986, 37-38). Tältä osin harjoittelumuotoa voi pitää haasteellisena, sillä opiskelijan autonomista työskentelyä tulisi kyetä myös tukemaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Ongelmana on opiskelijayhteisön tuen puute, jonka harjoittelijat olivat nyt toteutetussa harjoittelussa kokeneet ongelmallisena. Tältä osin koulutusta järjestävän laitoksen haasteena onkin järjestää mahdollisuuksia opiskelijoiden kokemusten yhteiseen hyödyntämiseen. Tältä osin kyse voi katsoa olevan esimerkiksi etä- ja kontaktiopetuksen keskinäisen jaksotte-

lun suunnittelusta sekä ryhmäohjaustilanteiden järjestämisestä opiskelijoiden yhteisen dialogin mahdollistamiseksi.

Tutoroinnin järjestämisen osalta harjoittelua voi pitää koulutusta järjestävän organisaation kannalta työläänä ja vaateliaana tehtävänä. Tämän kaltaisessa harjoittelussa on ongelmana, että tutoreiden ohjauskokemus ei kerry uudelleen kertaantuvien harjoittelujaksojen myötä, vaan tietyn harjoitteluperiodin ohjauskokemus saattaa jäädä yksittäiselle ohjaajalle ainoaksi. Siten ei voida myöskään puhua vuosien mittaan tapahtuneesta ohjausnäkömyksen kehittymisestä. Tältä osin tutoreille järjestettävään kouluttajakoulutukseen kohdistuu selkeästi omat paineensa, ja harjoittelumuotoon liittyy myös jatkuva kouluttajakoulutuksen tarve, joka ei vähene useampienkaan harjoittelukertojen jälkeen.

Harjoittelu ja itsearvioinnin tukeminen

Kuten edellä on kuvattu, korostuu omaluokkaharjoittelussa opiskelijoiden autonomisuus ja samalla myös vaateet koulutyön itsearviointiin. Siten voidaan ajatella että harjoittelussa opiskelijan tulee pitkälti toimia omaksumansa käyttöteorian varassa. Koulutusjärjestelmän keskeisenä tehtävänä on tämän kaltaisessa työharjoittelussa siten tukea harjoittelijoiden toimintaansa ja opetustoimintaa koskevaan käyttöteoriaansa kohdistamaa itsearviointia.

Tässä suhteessa sekä harjoitteluun liittyvissä ohjaussuhteissa että erilaisissa kirjallisissa tehtävissä korostuu siten se, missä määrin niiden avulla kyetään tukemaan opiskelijoiden itsearvioivaa toimintaa. Voitaneen todeta, että tutkitun harjoittelun osalta esimerkiksi työympäristön kuvausta koskeva tehtävä, samoin harjoittelupäiväkirja ovat selvästi olleet tukemassa myös opiskelijoiden analyttistä suhtautumista omaan opetustyöhönsä. Tältä osin työharjoittelussa voi kirjallisten ja myös opiskelijoiden itsearviointia tukevien ohjeiden merkityksen katsoa korostuvan, sillä ohjaajan ja harjoittelijan keskinäiset ohjauskeskustelut jäävät tällaisessa harjoittelussa käytännössä vähemmälle muihin harjoittelumuotoihin verrattuna.

Toinen opiskelijan itsenäisyyteen liittyvä näkökohta koskee harjoittelun tavoitteita. Niiden suhteen voidaan tietysti koulutuksen taholta miettiä harjoittelun luonnetta, jolloin esimerkiksi muille harjoitteluille vähemmän tyypillisten piirteiden merkitystä voidaan korostaa omaluokkaharjoittelun pyrkimyksenä. Esimerkiksi lukuvuosi- tai lukukausi-suunnittelun voi katsoa olevan mielekäs pitkäkestoisen suunnittelun toteuttamiseen tähtäävä tehtävä tämän tyyppisessä harjoittelussa.

Toisaalta voi tietysti pohtia sitä, missä määrin koulutusorganisaation on mielekästä miettiä omaluokkaharjoittelun kaltaisessa harjoittelussa tavoitteita opiskelijoidensa puolesta. Juuri tämän tyyliässä harjoittelussa opiskelijoille voisi suoda suurestikin vapauksia harjoittelun ja samalla oman työnsä tavoitteiden muotoilun suhteen. Harjoittelun spesifejä tavoitteita ei tässä suhteessa ehkä kannattaisi korostetusti tuoda esiin koulutuksen taholta, mieluumminkin opiskelijoiden oman analyysin tuloksena.

Kyseessä voi katsoa tällöin olevan myös tiettyyn kouluun ja sen olosuhteisiin soveltuva harjoitteluperiodin suunnittelusta. Opiskelija pohtisi siten itse, millaisia tavoitteita hänen tulee painottaa esimerkiksi kokonaisopetuksen versus oppiainekeskeisen opetuksen välillä, millaisiin sisällöllisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin juuri tämän luokan osalta on kiinnitettävä huomiota, millaisia seikkoja kyseinen oppilasryhmä edellyttää suunnittelulta ja opetukselta, mitä seuraamuksia on siitä, että kyseessä on yhdysluokka jne. Millaiseksi harjoittelujakson tavoitteet kunkin harjoittelijan osalta muodostuisivat, määrittäisivät siten suuressa määrin yksittäisen koululuokan ominaispiirteiden analysoinnin perusteella.

Siten koulutuksen tavoitteena olisi selkeästi tukea opiskelijoiden itsenäistä suunnittelutyötä ja auttaa häntä harjoittelulle soveltuvien tavoitteiden määrittelyssä. Koulutuksen tehtävänä ei välttämättä olisi laatia harjoittelulle tavoitteita opiskelijan puolesta, pikemminkin tukea harjoittelijaa omaa koulua koskevassa tilannearvioinnissa sekä kontekstisidonnaisen opetus- ja harjoittelusuunnitelman laatimisessa.

LÄHTEET

- Adler S.A. 1993. Teacher education: research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education* 9 (2), 159-167.
- Aho S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajaksi opiskelevien minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatustieteisiin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:136.
- Ahteenmäki-Pelkonen L. 1992. Objektista subjektiksi. Julkaisussa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41- 52.
- Aittola T. 1982. Sosiologisen tutkimuksen logiikasta. Raportissa F. Jyrkilä (toim.) *Sosiologian tutkimusmenetelmistä.* Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 27, 4-45.
- Alasuutari P. 1993. *Laadullinen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.
- Atjonen P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Baron J. 1981. Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence* 5 (4), 291-309.
- Beld J.M. 1994. Constructing a collaboration: a conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7 (2), 99-115.
- Beyer L.E. 1984. Field experience, ideology and the development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education* 35 (3), 36-41.
- Bogdan R.C. & Biklen S.K. 1982. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Boston: Allyn & Bacon.
- Boud D. 1988. Moving towards autonomy. Teoksessa D. Boud (toim.) *Developing student autonomy in learning.* 2. uudistettu laitos. London: Kogan Page, 17-39.
- Boud D. 1993. Experience as the base for learning. *Higher Education Research and Development* 12 (1), 33-44.
- Boud D., Cohen R. & Walker D. 1993. Understanding learning from experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using experience for learning.* Buckingham: SRHE & Open University Press, 1-17.
- Bould D.J. & Walker D. 1990. Making the most of experience. *Studies in Continuing Education* 12 (2), 61-80.
- Bowman B.T. 1989. Self-reflection as an element of professionalism. *Teachers College Record* 90 (3), 444-451.
- Broady D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma.* Suom. P. Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.

- Brookfield S. 1986. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Buitink J. 1993. Research on the teacher thinking and implications for teacher training. *European Journal of Teacher Education* 16 (3), 195 - 203.
- Bullough R.V. Jr. 1989. Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education* 40 (2), 15-21.
- Bullough R.V. & Gitlin, A.D. 1989. Toward educative communities: teacher education and the quest for the reflective practitioner. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2 (4), 285-298.
- Calderhead J. 1989. Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education* 5 (1), 43-51.
- Calderhead J. & Robson, M. 1991. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 7 (1), 1-8.
- Carr W. & Kemmis S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Cohen L. & Manion L. 1989. *Research methods in education*. 3. laitos. London: Routledge.
- Cooke B.L. & Pang K.C. 1991. Recent research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices. *Teaching and Teacher Education* 7 (1), 93-110.
- Copeland W.D., Birmingham C., de la Cruz E. & Lewin B. 1993. The reflective practitioner in teaching: toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 347-359.
- Dewey J. 1933. *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. 2. uudistettu laitos. Alkup. julkaisuv. 1909. Boston: D.C. Heath and company.
- Dewey J. 1951. *Experience and education*. 13. p. Alkup. julkaisuv. 1938. New York: Macmillan.
- Dewey J. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. 20 p. Alkuper. julkaisuv. 1916. London: The Free Press.
- Dressel P.L. 1958. The meaning and significance of integration. *Teoksessa The integration of educational experiences. The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part III*. Chicago: The University of Chicago Press, 3-25.
- Elliott J. 1987. Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies* 35 (2), 149-169.
- Elliott J. 1990. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 6 (1), 1-26.
- Eteläpelto A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. *Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Porvoo: WSOY, 19-42.

- Etheridge C.P. 1989. Acquiring the teaching culture: how beginners embrace practices different from university teachings. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2 (4), 299-313.
- Fitzgibbon A. 1987. Kolb's experiential learning model as a model for supervision of classroom teaching for student teachers. *European Journal of Teacher Education* 10 (2), 163-177.
- Gadamer H.-G. 1988. *Truth and method*. 2. englanninkielinen laitos, 3 p. Saksankielinen alkuperäisteos v. 1975. London: Sheed and Ward.
- Glaser B. G. & Strauss A.L. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz J.P. & LeCompte M.D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academis Press.
- Goffman E. 1986. *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Alkup. julkaisuv. 1974. Boston: Northeastern University Press.
- Grönfors M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Habermas J. 1976. *Tieto ja intressi*. Julkaisussa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I. Aluperäisjulkaisu v. 1968*. Suomensos. P. Löppönen. Hämeenlinna: Gaudeamus, 123 - 141..
- Habermas J. 1987. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981 - 1985. Valinnut ja suomentanut J. Kotkavirta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakala J. 1992. *Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteiden syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökulman valossa*. Acta Universitatis Ouluensis. Sarja E 10.
- Hakala J. 1994. *Quo vadis, opettajankoulutus?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hilpelä J. 1990. *Aristoteleen ohjeita tieteelliselle kirjoittajalle*. *Kasvatus* 21 (4), 312-314.
- Hirst P.H. 1974. *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Holmberg B. 1985. *Status & trends of distance education*. 2. uud. laitos. Lund: Lector Publishing.
- Holmberg B. 1986. *A discipline of distance education*. *Journal of Distance Education* 1 (1), 25-40.
- Holmberg B. 1989. *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Hätönen H., Koro J., Mäkinen A. & Vaherva T. 1991. *Etäopetuksesta monimuoto-opetukseen*. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 183-185.
- Jackson P.W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jeans B.A. 1993. *On the centrality of practicum in preservice teacher education*. *Kasvatus* 24 (3), 276-286.

- Johnson N.A., Ratsoy E.W., Holdaway E.A. & Friesen D. 1993. The induction of teachers: a major internship program. *Journal of Teacher Education* 44 (4), 296-304.
- Järkämä J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. *Sosiaalipoliittisen yhdistyksen vuosikirja. Sosiaalipoliitikka* 3, 37-71.
- Järvinen A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 35.
- Järvinen A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. *Opettajankouluttaja* (1), 12-13.
- Kalaoja E., Pikkarainen E., Karjalainen A., Lauriala A., Pohjonen J., Siitonen J. & Sivula V. 1992. Haaveesta opettajaksi: luokanopettajankoulutuskokeilu. Raportissa LaHuttunen, U. Puranen, S. Raappana, R. Räsänen & V. Sunnari (toim.) *Uudistuva opettajankoulutus II. Vipusen vatsassa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita* 48, 102-132.a
- Karjalainen A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkityssuhteiden ongelmatiikka erällä Kajaanin kouluilla. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 79.
- Keegan D. 1990. A theory for distance education. Teoksessa M.G. Moore (toim.) *Contemporary issues in American distance education*. Oxford: Pergamon Press, 327-332.a
- Keiny S. 1994. Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (2), 157-167.
- Kelly A.V. 1977. *The curriculum theory and practice*. London: Harper & Row.
- Kemmis S. 1985. Action research. Teoksessa T. Husen & T.N. Postlethwaite (eds.) *The international encyclopedia of education*. Volume 1. Oxford: Pergamon Press, 35-42.
- Kiiveri K. 1989. Opetusharjoittelu Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston luokanopettajakoulutuksessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B* 7.
- Kivinen O., Rinne R. & Kivirauma J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. *Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:* 105.
- Kiviniemi K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Raportissa K. Kiviniemi (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 35-54.
- Kiviniemi K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. *Julkaisussa M. Suortamo & R. Valli (toim.). Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen*. Porvoo: WSOY, 31-59.
- Kiviniemi K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Raportissa J. Aaltonen & J. Hakala. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6, 56-70.

- Kohonen V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 34-64.
- Kolb D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koro J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus. Julkaisussa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31- 39.
- Koro J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Koro J., Lehtinen E. & Nieminen J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa - Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6.
- Korthagen F.A.J. 1992. Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education* 8 (3), 265-274.
- Korthagen F.A.J. 1993. Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education* 9 (3), 317-326.
- Kremer-Hayon L. 1991. The stories of expert and novice student teachers' supervisors: perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 427-438.
- Krokfors L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen.* Porvoo: WSOY, 47-62.
- Kurtakko K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Raportissa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 50-64.
- Kusch M. 1986. *Ymmärtämisen haaste.* Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Lahdes E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:121.
- Lauriala A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Raportissa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57-81.
- Lewis R. & Spencer D. 1986. *What is open learning?* London: Council for Educational Technology.
- Lincoln Y.S. 1986. The development of intrinsic criteria for authenticity: A model for trust in naturalistic researchers. Filmikortti. ERIC/RIE: ED 270 459.
- Lincoln Y.S. & Guba E.G. 1985. *Naturalistic inquiry.* Newbury Park: Sage.

- Lincoln Y.S & Guba E.G. 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation* (30), 73-84.
- Livingston C. & Borko H. 1989. Expert-novice differences in teaching: a cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education* 40 (4), 36-42.
- Luokanopettajien 1991. Luokanopettajien poikkeuskoulutuksen opetussuunnitelma 1991-1993. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- McNiff J. 1988. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education.
- Mezirow J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3-24.
- Mezirow J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow and associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1-20.
- Mezirow J. 1991. *Transformative dimensions of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Määttä K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5*.
- Niemi H. 1988. Is teaching also a moral craft for secondary school teachers? University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 61.
- Niemi H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65-69.
- Niemi H. 1990. Tutkimuksen merkitys opettajankoulutuksen kehittämässä. Teoksessa S. Hämäläinen ym. (toim.) *Opettajankoulutuksen uudistamisen ulottuvuuksia*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 24, 33-52.
- Niinistö K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. *Julkaisusarja A:85*.
- Nurmi V. 1991. Kansakoulunopettajien poikkeusvalmistus. Raportissa K. Kiviniemi (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2, 57-68.
- Ojanen S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Espoo: Weilin & Göös.
- Ojanen S. 1987. Opettajien työnohjausryhmien toiminta maassamme ohjaajan ja ohjattavan kannalta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 22.
- Ojanen S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.

- Paakkola E. 1991. Johdatus monimuoto-opetukseen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Paakkola E. 1992. Rajoitettu vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Julkaisussa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65 - 73.
- Patton M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. uudistettu laitos. Newbury Park: SAGE.
- Papoulia-Tzelepi P. 1993. Teaching practice curriculum in teacher education: a proposed outline. *European Journal of Teacher Education* 16 (2), 147- 163.
- Popkewitz T.S. 1994. Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology and potential. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 1-14.
- Rinne R. 1986. Piilo-opetussuunnitelmasta koulun todellisuuksiin. *Kasvatus* 17 (5), 361-371.
- Rinne R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa - Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Raportissa P. Malinen & P. Kansanen. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 95-129.
- Rodrigues A.J. 1993. A dose of reality: understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education* 44 (3), 213-222.
- Russell T. 1989. Documenting reflection-in-action in the classroom: searching for appropriate methods. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 2 (4), 275-284.
- Sava I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Sava I. 1991. Tomu -kehittämismallin perusteiden kuvaus ja pohdinta. Julkaisussa T. Gröhn & I. Sava (toim.) Kouluyhteisön kehittäminen - menetelmällisiä ja käytännöllisiä pohdintoja. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 3, 57-75.
- Schön D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön D.A. 1987. Educating reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith J.K. 1984. The problem of criteria for judging interpretative inquiry. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 6 (4), 379-391.
- Strauss A.L. 1987. Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suojanen U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Turku: Finn Lectura.
- Syrjälä L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 112-125.

- Syrjäläinen E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuone-yhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.ovuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.o
- Tanner D. & Tanner L.N. 1980. Curriculum development. Theory into practice. 2. laitos. New York: Macmillan.
- Toiskallio J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C 99.
- Toiskallio J. 1994. Mihin opettajaa tarvitaan? Käytännöllinen viisaus opetustyön haasteena. Raportissa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46, 23-40.
- Tom A.R. 1985. Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education* 36 (5), 35-44.
- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Uusikylä K. 1983. Opettajankoulutus prosessina. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutuslinjalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 16.
- Uusikylä K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Vaherva T. & Ekola J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Yleisradio, opetusohjelmat.
- Wahlström, J. 1993. Kvalitatiivinen analyysi terapiatutkimuksessa. *Psykologia* 28 (4), 248-254.o
- Varila J. 1990a. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 2.
- Varila J. 1990b. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 1.
- Varila J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustieteellinen perusta. Julkaisussa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 23 - 30.
- Varmola T. 1990. Monimuoto-opetuksen soveltuvuudesta Suomessa. *Kasvatus* 21 (2), 139-142.o
- Vedder J. & Bannik P. 1988. A model of reflective teacher education in the Netherlands: a few ideas of teaching in practice. *European Journal of Teacher Education* 11 (1), 9-19.
- Veenman S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143-178.

- Vento R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset. Opintojärjestelmän arviointia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia 3.
- Wolcott H.F. 1981. Confessions of a "trained" observer. Teoksessa T. Popkewitz & B. R.s Tabachnik (toim) The study of schooling. Field based methodologies ins educational research and evaluation. New York: Praeger, 247-263.s
- Vonk J.H.C. 1983. Problems of beginning teacher. European Journal of Teacher Education 6 (2), 133-150.
- Vähätalo P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:32.
- Yrjönsuuri Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 126.
- Zeichner K.M. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. International Journal of Educational Research 11 (5), 565-575.
- Zeichner K.M. & Liston D.P. 1987. Teaching student teachers to reflect. Harvard Educational Review 57 (1), 23-48.
- Ziehe T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuperäisteksti T.s.Ziehen osuus teoksesta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen vuodelta 1982.s Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.s
- Zuber-Skerrit O. 1993. Improving learning and teaching through action learning and action research. Higher Education Research and Development 12 (1), 45-58.

LIITTEET

1. Reflektion käsite tutkimushankkeen teoreettisena lähtökohtana
2. Aineiston keruu, aineiston analysointi ja tutkimuksen luotettavuus
3. Tutkimuksessa osallisena olleiden näkemyksiä tutkimusraportista ja tutkimustuloksista

REFLEKTION KÄSITE TUTKIMUSHANKKEEN TEOREETTISENA LÄHTÖKOHTANA

1. Professionaalisuus ja refleктоiva opettaja

Opettajan työn voi katsoa edellyttävän ammattitaidon jatkuvaa kehittämistä ja samalla myös valmiutta oman toiminnan arvioimiseen. Tämänkaltainen näkemys on viime vuosina yleistynyt, ja se on liittynyt opettajuuteen ja opettajankoulutukseen kohdistuneeseen professionaalisuuden vaateeseen (esim. Korthagen 1993). Reflektiivisyys on ollut se käsite, jota käyttäen olen tämän tutkimushankkeen yhteydessä pyrkinyt kuvailemaan mainitunkaltaista professionaalisen käytännön piirrettä ja myös sitä, mitä tämänkaltaisen ammattikäytännön kehittymistä voitaisiin tukea opettajankoulutuksessa (ks. esim. Kiviniemi 1991). Todettakoon, että viime vuosina reflektion käsitettä on sovellettu laajemminkin keskeisenä käsitteenä juuri opettajankoulutuksen yhteydessä niin Suomessa (esim. Kohonen 1989; Järvinen 1990; Ojanen 1990; Eteläpelto 1992) kuin ulkomailla (mm. Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Vedder & Bannik 1988; Calderhead 1989; Korthagen 1993).

Mikäli opettajana kehittyminen nähdään esitettyyn tapaan työuran pituisena prosessina, päädytään siihen, että myöskään opettajankoulutuslaitokset eivät tuota valmiita opettajia. Opettajakoulutuksen ja siihen liittyvä opetusharjoittelun tehtävänä on kuitenkin auttaa opiskelijoita kehittämään refleктоivan ammattikäytännön edellyttämiä valmiuksia ja potentiaaleja, joiden avulla tulevat opettajat kykenevät kehittymään ja muuntumaan työssään. Koulutuksen olisi siten kyettävä luomaan edellytyksiä opettajan itseohjautuvalle kasvulle. (Ks. mm. Vedder & Bannik 1988; Bullough 1989.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen suhteen onkin esitetty mm. 1970-luvun lopulla toteutetun tutkinnonuudistuksen yhteydessä vastaavankaltaisia vaateita, joita kuvattunkaltaiseen reflektiiviseen opettajakäsitykseen liittyy. Luokanopettajakoulutuksen osalta tähdennettiin tuolloin mm. tieteellisen asennoitumisen merkitystä ja sitä, miten yksilön tulisi olla myös kykenevä hankkimaan uutta tietoa ja myös soveltamaan sitä. Käytännössä uudistus ei välttämättä kuitenkaan toteutunut tällaisten ihanteiden mukaisesti. Mm. vallinneen kasvatustieteellisen tiedekäsityksen ja opettajankoulutusohjelmien opetussuunnitelmien pirstaleisuuden arvioitiin vaikuttavan kielteisesti myös opiskelijoiden tiedonkäsityksen ja tieteellisen maailmankuvan muodostumiseen. (Ks. Hakala 1994, 12-17.)

2. Ammatillisen kehittymisen prosessiluonne ja sen tukeminen

Eräänä perustana reflektiivisyyden käsitteen suosiolle opettajankoulutuksen yhteydessä lieenee joka tapauksessa siinä, että käsitteen voi katsoa kätkevän sisäänsä olettamuksen jatkuvasta inhimillisestä kehittämisestä ja oppimisen prosessiluonteisuudesta. Tässä suhteessa reflektiivisyys on nähty vastakkaisena totunnaisten tapojen mukaan toimimiselle. Esimerkiksi Zeichner ja Liston (1987) ovat korostaneet reflektiivisen toiminnan merkitystä rutiinomaisen toiminnan sijasta (reflective action vs. routine action). Kun rutiinomaista toimintaa ohjaavat pääasiassa perinteet, ulkoiset auktoriteetit ja olosuhteet, on reflektiivisessä toiminnassa keskeistä jokaisen uskomuksen tai tiedon muodon aktiivinen, alituinen ja huolellinen harkinta. Siten esimerkiksi opettajaopiskelijoiden tulisi Zeichnerin ja Listonin mukaan olla kykeneviä pohtimaan toiminto-

jensa alkuperää, tarkoituksia ja seuraamuksia, sekä tähän liittyen myös sekä niitä materiaalisia että ideologisia kahleita ja kannustimia, jotka ovat vaikuttamassa esimerkiksi koulussa ja eri opetustilanteissa.¹

Reflektiiviseen ajatteluun on liitetty mm. näkemys oppimisprosessin syklistyydestä korostettaessa opiskeltavien uusien ajatusten ja entisen tietoperustan sekä toisaalta kokemuksen ja tiedon jatkuvaa vuorovaikutusta. On mm. nähty, että entisiä ja uusia ajattelu- ja toimintamalleja kriittisesti arvioimalla voidaan jatkuvasti kehittää sitä perustaa, jonka avulla tietoa ja eri työtehtäviä käsitellään. Tämä ajatus on keskeinen mm. Kolbin (1984, 40-42) sekä Bouldin ja Walkerin (Boud & Walker 1990; Boud 1993) kokemuksellisen oppimisen malleissa, samoin Schöinin (1983; 1987) ammattimaista, professionaalista kehittymistä koskevissa esityksissä. Ajatus kätkeytyy myös kriittisen suuntauksen edustajan Mezirowin (1981; 1990; 1991) näkemykseen merkitysperspektiivien muuntamisen keskeisyydestä aikuisten oppimisessa.

Reflektiossa ei ole kuitenkaan kyse minkälaisesta prosessista tahansa. Reflektiivisyyden ominaispiirteenä voi katsoa olevan Deweyn (1933, 108-109) käsittein ilmaistuna omakohtaisten kokemusten intellektualisoimisesta. Ajateltaessa opettajan työtä voidaankin reflektion yhteydessä puhua myös työtään tutkivan opettajan ideasta (ks. esim. Elliott 1987; 1990), jolloin pyrkimyksenä on omista kokemuksista oppimalla kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa. Reflektion ominaispiirteenä on samalla siten käytännön toiminnan ja teoretisoivan ajattelun yhdistäminen.

Tässä suhteessa reflektioprosessi voidaankin ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten, kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi toiminnan kehittämiseksi. Tällöin voidaan nähdäkseni puhua reflektion kaksinaisuusluonteesta, johon toisaalta kuuluu perusteellinen syvennyminen omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun. Tässä suhteessa reflektiivisyydessä on kyse hyvinkin henkilökohtaisesta prosessista paneuduttaessa omien toimintamallien ja arvostusten analysoinnin kautta omakohtaisten toimintakäytäntöjen ja ajattelutapojen kehittämiseen. Toisaalta kyse on myös ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistämisestä ja abstrahoinnista. Siten pyrkimyksenä on etäisyyden ottaminen jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin ja rutiineihin, mikä antaa samalla arkiajattelua perusteellisempia valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. Reflektiossa kohtaavat siten henkilökohtaiset toiminta- ja ajatteluprosessit ja tieteellisluonteinen intellektualisoiminen. Eli kuten Bowman on luonnehtinut, on reflektiivisyys siten keino tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämiseksi. (Ks. Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Vedder & Bannik 1988; Bowman 1989.)

Reflektiivisyys on liitetty siten selkeästi järjen käyttöön ja intellektuaalisuuteen. Tässä suhteessa reflektion käsite kätkee sisäänsä tietyn rationaalisuutta korostavan painotuksen. Todettakoon, että mm. Korthagen (1993) on kritisoinut tällaista näkökulmaa yksipuoliseksi ja todennut, että oppiminen perustuu jokapäiväisissä tilanteissa usein myös ei-rationaaliseen tapahtumien prosessointiin. Reflektiivisyyden luonteesta tulisikin siksi omaksua laaja-alaisempi näke-

¹ Todettakoon, että Zeichner ja Liston ovat saaneet reflektiivistä ja rutiininomaista toimintaa koskevaan jaotteluunsa vaikutteita John Deweyltä. Dewey (1933, 47-48; Dewey 1966, 140, 146) tosin esittelee reflektiiviselle toiminnalle vastakkaisina sekä rutiininomaisen (routine) toiminnan että päähänpistoon perustuvan (capricious) toiminnan. Edellisessä toiminnan lähtökohdaksi hyväksytään Deweyn mukaan mekaanisesti totunnaiset olettamukset ja jätetään ottamatta huomioon tilanteeseen tai toimintaan liittyvät ominaispiirteet. Asioiden annetaan jatkua entisellään olettaen, että entiset toimintamallit pätevät uudessakin tilanteessa. Jälkimmäisessä ajattelutavassa puolestaan toimitaan tilanteen ehdoilla ottamatta huomioon sitä, millaiset vaikutukset toimintaympäristöllä tai olosuhteilla voisi olla henkilökohtaiseen toimintaamme. Dewey katsoo, että molemmissa ajattelutavoissa kieltäydytään ottamasta vastuuta toiminnan seuraamuksista, kun reflektio puolestaan on tämän vastuullisuuden hyväksymistä.

mys. Korthagen peräänkuuluttaa mm. persoonallisen, luovan ja innovatiivisen näkemyksen merkitystä ja hahmottelee erilaisia tekniikoita (metaforan käyttäminen, maalausten ja valokuvien hyväksikäyttö, erilaiset assosiaatiotekniikat ja ohjatut fantasiat), joiden avulla tämänkaltaista reflektiivisyyttä voitaisiin tukea.

3. Kohden omakohtaista käyttöteoriaa

Reflektiossa voi katsoa olevan kyse sisäisen tietoisuuden muuntumisesta ja omakohtaisen suhteen ottamisesta opiskeltaviin asiasisältöihin. Tämänkaltainen näkökulma painottuu mm. Boudin (1988; 1993) esityksissä, jossa hän korostaa opiskelijoiden autonomisuuden merkitystä ja heidän taustojensa ja lähtökohtiensa huomioon ottamisen merkitystä oppimisen perustana. Boudin mukaan aiempien kokemusten merkitys on keskeinen uusien oppimiskokemusten kannalta, ja oppijat myös aktiivisesti vaikuttavat omiin kokemuksiinsa ja luovat niille oman henkilökohtaisen merkityksensä. Tässä suhteessa reflektio on luonteeltaan konstruktivistinen prosessi. Kun reflektiossa korostuu yksilön omakohtainen prosessi, voi käsitteen katsoa samalla kytkeytyvän läheisesti myös itseohjautuvuuden, oppijan autonomisuuden ja itsearviointin käsitteiden ympärille.²

Reflektion merkitystä korostettaessa on keskeistä siten se, miten yksilö kykenee oppimaan kokemuksistaan ja myös kehittämään oman ajattelunsa lähtökohtia. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppimista ei voi ymmärtää prosessina, jossa tieto siirtyisi sellaisenaan opettajalta oppijalle. Tieto on pikemminkin jotakin, jota oppija aktiivisesti konstruoi ja tulkitsee. Siten esille tulee kompleksinen ja monidimensionaalinen luonne todellisuuden rakentumisesta. (Keiny 1994.) Eli kuten Adler (1993) on todennut, on monia tapoja ymmärtää elämää ja oppimista. Reflektiivisyyden idean omaksuminen on hänen mukaansa samalla tämän näkemyksen hyväksymistä.

Työtehtävien kannalta tarkasteltuna voidaan puhua työhön liittyvästä käyttöteoriasta, johon niin ikään liittyy samalla sen omakohtaisuus. Mm. Elliott (1990) on korostanut käytännöllisen ymmärryksen merkitystä tutkivan opettajuuden perustana. Tällöin reflektion lähtökohtana on Elliottin mukaan oman työn kehittäminen ja siten myös omaan työhön liittyvät kokemukset, ei välttämättä akateeminen tietämys. Siten voidaan katsoa, että esimerkiksi opettajaopiskelijoilla on tiettyä käytännöllistä tietämystä opettamisesta ja oppimisesta. Buitink (1993) on esittänyt, että tämä opiskelijoiden kehityksessä oleva käyttöteoria tulisi ottaa huomioon opettajakoulutuksessa ja opetusharjoittelussa. Opettajaopiskelijoille tulisi antaa mahdollisuus verbalisoida kokemuksiaan ja kehityksessä olevaa käyttöteoriaansa. Samoin erilaiset esitettävät kasvatusteoreettiset teoriat tulisi kytetä yhdistämään opiskelijoiden käytännölliseen tietämykseen. Muutoin on Buitinkin mukaan mahdollista, että opettajakoulutus sisältöineen ja tavoitteineen ja opiskelijoiden oman käytännön kautta kehittyvä käyttöteoria eriytyvät omikse maailmoikseen.

² Esityksessä on tullut tähän asti esille useita reflektiivisyyden lähikäsitteitä, kuten kokemuksellinen oppiminen, itseohjautuvuus tai työtään tutkiva opettaja. Näihin kaikkiin käsitteisiin reflektiivisyys liittyy olennaisena piirteenä. Esim. Kolbin kokemuksellisen oppimien mallissa reflektion voi katsoa olevan eräs keskeinen elementti kokemuksellisen oppimisen kokonaistarkastelussa. Sisällöiltään mainitut käsitteet sisältävät luonnollisesti reflektion käsitettä laajempiakin ulottuvuuksia, joita tässä esityksessä ei lähdetä tarkemmin erittelemään. Tässä tutkimuksessa peruskäsitteeksi omaksutun reflektiivisyyden näkökulmasta mainittujen lähikäsitteiden voi puolestaan katsoa ilmentävän jotain reflektion luonteesta ja siihen kytkeytyvistä erilaisista ominaispiirteistä. Siten esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen käsitteen voi katsoa osoittavan reflektion käytäntösuhdetta kokemus- ja toimintakeskeisestä tarkastelunäkökulmasta käsin, itseohjautuvuuden käsite puolestaan painottaa oppijan autonomisuutta ja esim. reflektion merkitystä henkilökohtaisen käyttöteorian kehittämisessä, tutkivan opettajan ajatus taas korostaa reflektioon liittyvää kokemuksia intellektualisoivaa ja tutkivaa luonnetta.

Suomessa mm. Hakala (1992, 104) on todennut tutkimuksessaan tämänkaltaisen eriytymisen olevan todellisuutta opettajaksi opiskelevien keskuudessa.

Opettajan käyttöteorian kehittämiseen liittyy myös reflektoinnin eettinen ja moraalinen ulottuvuus, oman arvoperustan pohtiminen. Siten esimerkiksi opetuksen keinoihin ja päämääriin liittyvät ratkaisut voidaan nähdä arvosidonnaisina valintoina monien erilaisten mahdollisuuksien joukosta. On siis katsottu, että suhtautuessaan ammattimaisesti opettajan työhön opettajaksi opiskelevien olisi tiedostettava omien opetusnäkemystensä taustalla oleva arvomaailma. Siten opiskelussa ei ole kyse vain valmiiden asiasisältöjen omaksumisesta vaan myös opettajan työhön liittyvien eettisten näkökohtien arvioinnista. (Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; ks. myös Kiviniemi 1991.) Suomessa mm. Hannele Niemi (1988, 15-18; 1989) on korostanut opettajan ammatin eettistä ulottuvuutta.

4. Reflektiivisen ammattikäytännön kehittyminen ja opettajankoulutus

Koulutusorganisaatiolta käyttöteorian omakohtaisuutta korostavan näkemyksen voi katsoa edellyttävän sisäistettyä oppimisenäkemyksiä, jossa hyväksytään yksilön oman aktiivisen roolin korostuminen ja että koulutusorganisaatio pyrkii tukemaan mainitunkaltaista tiedon käsittelyä ja opiskelijoiden itsearviointia opintojen eri vaiheissa. Kuten Rodrigues (1993) toteaa, vallitsee melko yleisesti hyväksyty yksimielisyys siitä, että opettajankoulutusohjelmien tulisi ottaa huomioon opiskelijan omaamat uskomusjärjestelmät, ja tätä kautta lisätä heidän vaikutustaan koulutukseen ja oman tietoperustansa laajentamiseen.

Periaatteessa uuden oppimisenäkemyksen omaksuminen saattaakin olla helppoa, mutta käytännössä vaikeaa. Esimerkiksi Zeichner (1987) katsoo monien opettajankoulutuksen uudistushankkeiden ongelmana olevan, että niissä on kyllä laadittu reflektion merkitystä korostavia kursseja tai koulutusohjelman osia, mutta koulutuksen perusrakenteet on säilytetty entisellään. Vastaavaa kritiikkiä on esittänyt myös Bullough (1989), joka esittää, että usein reflektiivisyyden ja opettajankoulutuksen oppiohjelman tai opetussuunnitelman suhde oletetaan, mutta käytännössä siihen ei kiinnitetä huomiota. Eli kuten Bullough luonnehtii, pulloihin on saatettu kyllä laittaa uudet reflektiivisyyden etiketit, mutta niissä on edelleen samaa vanhaa viiniä.

Joka tapauksessa opettajankoulutusohjelmia on pyritty suunnittelemaan myös reflektiokäsitteen perustalle. Tällöin on korostettu mm. opiskelijoiden osuutta opettajankoulutuksen oppiohjelman suunnittelussa ja arvioinnissa, henkilökohtaisen päiväkirjan pidon tai vastaavien pitämistä sekä erilaisten analyysitehtävien merkitystä. Samalla on korostunut myös harjaantuminen tutkivaan työskentelyyn. Koulutusohjelmissa on nähty erilaiset analysointi- ja observointitehtävät keskeisenä keinoina opetustyöhön liittyvien ammattitaitojen ja -näkemysten kehittämisessä ja opettajan työn reflektoinnissa. Tässä suhteessa mm. toimintatutkimuksen prosessi voidaan nähdä keskeisenä. Eri tehtävien pyrkimyksenä on ollut mm. opiskelijoiden oman käyttöteorian kehittyminen. Siten tehtävien tavoitteena voi olla esim. saada opiskelijat arvioimaan omia subjektiivisia näkemyksiään suhteessa erilaisiin kasvatustavoitteisiin ja arvoihin tai arvioimaan opettajien käyttäytymisen tai käytettyjen opetusstrategioiden yhteyttä oppilaiden käyttäytymiseen. (Elliott 1987; Zeichner 1987; Zeichner & Liston 1987; Vedder & Bannik 1988; Korthagen 1992.)

Siten korostettaessa tutkivaa opettajuutta tutkimuksen merkitys korostuu luokkahuonetyöskentelyn ja opettajan oman ammatillisen ajattelun rakentajana (esim. Elliott 1990). Tässä suhteessa tutkimukselle on saatettu antaa angloamerikkalaisessa reflektion ja tutkivan opettajan merkitystä korostavassa perinteessä suomalaisesta akateemisesta perinteestä poikkeavia korostuksia, jossa, kuten Niemi (1990) on luonnehtinut, painottuu pikemminkin yleiset tutkimuksen tekemisen kriteerit ja metodinen kypsyys jatko-opintoja varten, ei niinkään mainitun kaltainen tutkivan opettajuuden idea.

Vastaavat reflektion merkitystä painottavat korostukset ovat kytkeytyneet myös opetusharjoitteluun. Esimerkiksi erilaiset tutkielmat, observointi- ja opetussuunnitelman analysointitehtävät sekä evaluaatiotehtävät kytkeytyvät läheisesti opetusluokan käytäntöihin ja ovat tässä mielessä ymmärrettävissä opetusharjoittelijalle asetetuiksi tehtäviksi ja hänen ohjauksen keinoiksi. Harjoittelua ja siihen liittyvää reflektiivistä analysointia voidaan pyrkiä tukemaan myös erilaisten seminaarien avulla. Tällaisten tehtävien ja seminaarien tehtävänä on avartaa opiskelijoiden tietoisuutta oppitilanteesta vaikuttavissa erilaisista tekijöistä; lapsista, koulun institutionaalisista piirteistä ja kulttuurisesta kontekstista, opetussuunnitelmasta, opetustraditioista jne. (Ks. Zeichner & Liston 1987; Papoulia-Tzelepi 1993.)

Myös opetusharjoittelun ohjauksessa on ohjauskeskustelujen luonteen osalta hahmotettu reflektiota tukevan ohjauksen piirteitä. Tällöin on mm. painotettu sitä, että ohjauksessa tulisi lähtökohdaksi ottaa juuri opiskelijoiden omat uskomusjärjestelmät ja heidän omaamat käyttöteorian sa opetuksen ja oppimisen luonteesta. Opiskelijoiden omaaman käyttöteorian huomioon ottaminen antaa myös perustan käytännöllisen tiedon ja koulutuksen välittämien teoreettisten näkökohtien integroimiseen ja samalla voidaan lisätä opiskelijoiden vaikutusta heidän tietoperustansa laajentamisessa. (Ks. Buitink 1993; Rodriques 1993.)

5. Mutta mitä reflektiolla tavoitellaan ja mihin sen tulisi kohdistua?

Edellä esitetty on saattanut luoda lukijalla yhtenäistä kuvaa reflektiivisyyden luonteesta. Kun reflektiolle halutaan antaa konkreetimpi ja täsmällisempi sisältö ja muoto, ei selkeää yksimielisyyttä kuitenkaan välttämättä ole saavutettavissa. Käsitykset reflektiosta voivat vaihdella mm. sen mukaan, miten reflektion prosessi, sisältö tai tavoitteet saavutetaan tai miten 'tieteellisyyden' ja 'käytännöllisyyden' suhdetta reflektioprosessissa korostetaan. Myös opettajankoulutuksen yhteydessä omaksutut käsitykset kätkevät sisäänsä erilaisten näkemysten kirjon. (Ks. lähemmin Tom 1985; Bullough 1989; Calderhead 1989.)

Seuraavassa reflektion luonnetta hahmotetaan toisaalta kokemus- ja ongelmakeskeisestä näkökulmasta, toisaalta kriittisestä ja yhteiskunnallisesti painottuneesta näkökulmasta käsin. Vastineena kriittisesti orientoituneelle tarkastelulle esitellään myös Gadamerin näkemyksiä, joissa korostetaan tradition merkityksestä ajattelun perustana.

Kokemuskeskeinen, ongelmasuuntautunut reflektiokäsitys

Aiemmin on kuvattu, miten reflektio on kytkeyty mm. oman käyttöteorian kehittämiseen. Siten reflektiossa on korostunut omien kokemusten hyväksikäytön merkitys uusien toiminta- ja ajattelutapojen oppimisprosessissa.

Tämänkaltaisten lähtökohtien voi katsoa yleisemmällä tasolla piirtyvän esiin esimerkiksi Deweyn, Kolbin tai Bouldin ja Walkerin esityksiä, joiden kaikkien voi katsoa korostavan aiempien kokemusten merkitystä oppimisen perustana. Klassikkoteoreetikoksi luonnehdittavissa oleva John Dewey (1951, 26-27, 38-42, 44-47) on mm. korostanut kirjoituksissaan kokemusten jatkuvuuden merkitystä ja sitä, miten inhimillisessä kehitysprosessissa yksilön tarpeet ja pyrkimykset ovat vuorovaikutuksessa erilaisten ulkoisten tekijöiden kanssa. Siten suunniteltaessa esimerkiksi opetustilanteisiin liittyviä olosuhteita, valittaessa esimerkiksi oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä, tulisi samalla ottaa huomioon myös lasten aiempi kehitys sekä heidän yksilölliset lähtökohtansa ja tarpeensa. Siten voidaan luoda opetustilanne, joka tukee yksilöiden kehitystä.

Myös David Kolb, Deweyn tapaan, korostaa kokemusten jatkuvuutta ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta oppimisessa. Oppiminen ja siihen liittyen uuden tiedon tuottaminen tapahtuu kokemusten muunnos- tai transformaatioprosessien kautta. Deweyn näkemykset ovatkin olleet keskeisenä lähtökohta Kolbin kokemuksellista oppimista koskevassa teoreettisessa kehittämissä Piaget'n kognitiivisen kehityspsykologian ja geneettisen epistemologian sekä Lewinin sosiaali-psykologisen, oppimisen ja toiminnan ryhmadynamiikkaa koskevan tarkastelun ohella (ks. Kolb 1984, 4-15). Kolb (1984, 29-31, 40-43) erottaa mallissaan kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäisen ulottuvuuden ääripäinä hän erottaa tapahtumien konkreettisen kokemisen ja abstraktin käsitteellistämisen sekä toisen ulottuvuuden ääripäinä aktiivisen kokeilemisen ja reflektoitavan havainnoinnin. Kolb korostaa ulottuvuuksien ääripäiden dialektista ja jännitteistä luonnetta. Oppimisprosessissa oppija siirtyy toimijasta tarkkailijaksi ja konkreettisesta sitoutujasta analyttiseksi erittelijäksi. Todettakoon, että mm. Mezirow (1990; 1991, 103) on kritisoinut Kolbin tapaa polarisoida reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeileminen kyseisellä tavalla.

Vastaavat oppijoiden aiempaa kokemusperustaa koskevat painotukset tulevat esille myös Bouldin ja Walkerin kokemuksellisen oppimisen mallissa. Myös heidän mukaansa oppimisympäristöt olisi pyrittävä suhteuttamaan oppijoiden omaamaan kokemustaustaan. Mallissa korostetaan selkeästi oppimisprosessin yksilöllistä ominaispiirrettä. Oppimistilanteisiin oppija tuo mukanaan tietyn henkilökohtaisen perustansa (personal foundation of experience), mm. oman henkilöhistoriansa, arvonsa, olettamuksensa ja käsitejärjestelmänsä, joidenka kautta hän myös aktiivisesti konstruoi omia oppimiskokemuksiaan ja jotka ovat siten reflektion perustana. Samoin myös yksilön intentiot vaikuttavat oppimisprosessin laatuun. (Ks. Boud & Walker 1990; Boud 1993; Boud, Cohen & Walker 1993.)

Toisaalta reflektio voidaan nähdä keskeisesti myös tiettyjen ammattitaitojen ja tilanteen hallinnan kehittämisenä ongelmallisissa tilanteissa. Esimerkiksi Deweylle (1933, 107-115) reflektio, jota hän käsitteellistää viiden erilaisen ulottuvuuden avulla, on toiminnassa ilmenneiden ongelmatilanteiden ratkaisemiseen ja siten toiminnan kehittämiseen tähtäävä tieteellinen ajattelutapa. Lähtökohtana on toiminnan järkevöittäminen kokemuksista tietoisesti oppimalla. Reflektioprosessissa toimintaa ja eri kokemuksia pyritään intellektualisoimaan mm. alkuhypoteesien, päättelyn, kokeilujen ja aineistonkeruun avulla toimintaan kytkeytyvien seuraamusten havaitsemiseksi. Myös uuden koulun pedagogisessa ajattelussa, jossa kokemusperäinen oppiminen on keskeisellä sijalla, tieteellisen ja kokemuksia intellektualisoimaan pyrkivän otteen merkitys on Deweyn (1951, 105-114) mukaan keskeinen. (Ks. myös Kiviniemi 1994.)

Myös Schön on nähnyt reflektion asiantuntijakoulutukseen liittyvässä tarkastelussaan keinoja ongelmallisen tilanteen selkiyttämiseen. Hän on keskittynyt lähinnä erilaisten käytännön taitojen ja toiminnan sekä niihin kiinteästi liittyvän pohdinnan tarkasteluun etenkin yllätyksellisissä olosuhteissa. Schön korostaa, että ammattitaitoiseen, professionaaliseen toimintaan liittyy työsuoritusten jälkeen (reflection on action) tapahtuvan arvioinnin ohella oleellisesti myös *työsuorituksen aikana* tapahtuva kriittinen tarkastelu (reflection in action), jonka avulla analysoidaan niitä ajatuksia ja toimintamalleja, joiden perusteella tehtävää suoritetaan ongelmatilanteissa. Etenkin epävarmoissa ja uudentyypisissä tilanteissa tällainen omaa toimintaa ohjaavien käsitysten reflektointiprosessi on keskeinen. Usein toiminnan yhteydessä ilmenevä tietämys on kuitenkin tiedostamatonta ja koulutuksessa tulisikin Schönin mukaan esimerkiksi ohjaajan ja koulutettavien työsuoritusten sekä niiden yhteisen analysoinnin avulla tiedostaa näitä toimintaa ohjaavia piiloisia käsityksiä. Työn sisällöllisen ja teoreettisen hallinnan tällöin laajentuessa yksilö kykenee toimimaan Schönin mukaan tarkoituksenmukaisemmin myös uusissa ja yllätyksellisissä tilanteissa. (Ks. Schön 1983, 49-69; Schön 1987, 25-29.) Todettakoon, että myös Bouldin ja Walkerin (Bould & Walker 1990; Bould 1993) malli omaa selkeästi myös schöniläisiä vaikutteita, sillä oppimisen edesauttajana voi olla niin itse tietyn kokemuksen tai tilanteen aikana kuin sen jälkeenkin tapahtuva reflektio.

Edellä esitetyillä näkemyksissä on luonnollisesti omat erityispiirteensä. Kolbin esityksessä korostuu mm. mallissa esitettyjen dimensioiden ääripäiden dialektinen ja samalla esityksen polari-soiva luonne, Schönin esityksessä painottuu reflektiivisyyden merkitys kokemuksen tai tietyn työsuorituksen aikana, Boudin ja Walkerin esityksessä korostuu mainituista esityksistä ehkä voimakkaimmin tietyt humanistiset painotukset korostettaessa yksilöiden autonomisuutta ja oppijoiden ainutlaatuisia lähtökohtia oppimistilanteessa. Kaikille kyseisille esityksille on kuitenkin yhteistä se, että niissä korostetaan inhimillisen kehittymisen jatkuvuutta ja samalla myös oppimisen omakohtaisuutta, jolloin myös oppijoiden lähtökohdat tulee ottaa huomioon oppimisprosessin perustana. Toisaalta reflektiolla nähdään olevan kokemukseskeinen ja toiminnan kehittämiseen tähtäävä merkitys, jonka pyrkimyksenä näyttäisi olevan mm. tiettyyn työtilanteeseen liittyvän ongelmatilanteen ratkaiseminen.

Esitettyjä näkemyksiä on pyritty soveltamaan myös opettajankoulutuksen yhteyteen. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia on pyritty soveltamaan mm. opetusharjoittelun ohjauksen yhteyteen, jolloin malli on antamassa rakennetta ohjausprosessille vaikuttaen samalla myös harjoittelunohjaajan kulloisiinkin tehtäviin (Fitzgibbons 1987). Vastaavasti myös Schönin reflection-in-action -näkemyksiä on pyritty tarkastelemaan opettajan työn ja opettajankoulutuksen kannalta, jolloin on pyritty herättämään keskustelua siitä, miten keinoja olisi arvioida luokkahuonetyöskentelyn aikana opettajien harjoittamaa reflektiota. Eräänä lähtökohtana on tällöin ollut mm. tarkastella opettajien esittämiä kuvauksia omasta ammatillisesta tietämyksestään ja erityisesti heidän tulkintojaan luokkahuonetapahtumia koskevien näkemystensä muutoksista (Russell 1989).

Niin ikään sekä Schönin (Baron 1981) että Deweyn (Copeland, Birmingham, de la Cruz & Lewin 1993) reflektiiviseen ajatteluun liittyvien näkemysten perustalle on pyritty kehittämään erilaisia, enemmän tai vähemmän normatiivisia, 'ohjeistoja', jotka reflektiivisessä toiminnassa esimerkiksi opettajan olisi syytä ottaa huomioon. Todettakoon, että nähdäkseni tämänkaltaiset esitykset eivät välttämättä tee oikeutta Deweyn tai Schönin alkuperäiselle ajatuksille, mutta samalla ne kuitenkin osoittavat selkeästi myös heidän lähestymistapojensa kokemus- ja tilannekeskeisen luonteen.

Kriittinen reflektio sekä toiminnan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen reunaehto- jen tiedostaminen

Toisaalta reflektiota tarkastellaan usein myös kriittisestä ja yhteiskunnallisesti painottuneesta näkökulmasta, jolloin reflektiossa korostuu kasvatuksen ja koulutuksen näkeminen osana yhteiskunnallisia rakenteita. Reflektion käsite voi saa ulottuvuuksia, joissa painotetaan kulttuuristen ja yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta inhimilliseen toimintaan. Tällöin puhutaan usein kriittisen reflektion käsitteestä, jota käytettäessä tukeudutaan usein mm. Frankfurtin kriittisen koulukunnan edustajan Jürgen Habermasin ajatuksiin.

Todettakoon, että Habermasia voidaan myös pitää myös tiedon ja ymmärryksen transsendentaalisia ehtoja korostavana hermeneuttisena filosofina (ks. esim. Kusch 1986). Habermasin keskeisissä, sekä tiedonintressejä että kommunikatiivista toimintaa, käsittelevissä teorioissa on kyse modernin yhteiskunnan tarkastelusta. Kuten hän toteaa, hänen projektinaan on rakentaa uudistettua yhteiskuntateoriaa, jonka yhteydessä hän haluaa osoittaa "reflektiivisen yhteiskuntateorian statuksen". (Habermas 1987, 9-10.) Sekä tiedonintressiteorian että kommunikatiivista toimintaa koskevan esityksen yhteydessä Habermas painottaa historiallisten ehtojen olemassaoloa eräänlaisena toiminnan ja ymmärryksemme tiedostamattomana ja mm. eriarvoisuutta ylläpitävänä elementtinä.

Habermas lähtee liikkeelle esimerkiksi tiedonintressitarkastelussaan siitä, että tieteellinen toiminta ja sitä suuntaava intressi on ainakin näennäisesti erotettu toisistaan, jolloin syntyy harha

tieteiden objektivistisesta itseymmärryksestä. Tämä kritiikki koskee niin teknisen tiedonintressin omaamia empiiris-analyttisiä tieteitä kuin praktisen tiedonintressin puitteissa toimivia historiallis-hermeneuttisiakin tieteitä. Juuri näennäisesti erilleen kasvanut tieteiden intressiyhteys olisi kriittisen itsereflektion avulla tehtävä näkyväksi, mikä on mahdollista mm. emansipatorisen tiedonintressin omaamissa kriittisesti orientoituneissa tieteissä. (Habermas 1976.) Vastaava ajatus kertaantuu myös kommunikatiivisen toiminnan tarkastelun yhteydessä, jossa kommunikatiivisen ja toimijoiden yhteisymmärrykseen perustuvan toiminnan tavoitteena on nimenomaan elämismaailman yhteiskunnallisten, ja samalla yksilön ymmärrystä vääristävien, reunaehto- ja tiedostaminen ja uusintaminen. Kommunikatiivisessa toiminnassa mm. yhteiskunnallisten toiminta- ja muuntamistavoitteiden saavuttamiseksi reflektiosta tulee samalla yhteisöllistä. (Habermas 1987, 68-97.) Habermasilla painottuu siten tiedostavan ja reflektioivan ajattelun seurauksena tapahtuva yksilöiden emansipoituminen piiloisiin, toimintaa rajoittaviin transsendentaalisiin ehtoihin nähden.

Reflektiota oppimisen yhteydessä tarkastelevista kirjoittajista on Jack Mezirow erityisen selkeästi omaksunut vaikutteita Habermasin tuotannosta. Varhaisemmassa vaiheessa hän sai vaikutteita tiedonintressiteoriasta (Mezirow 1981), jolla on ollut vaikutuksia myös esimerkiksi van Manenin ja Tomin näkemyksiin. Sittenkin Mezirow (1990, 1991) on omaksunut vaikutteita erityisesti Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta.

Mezirowin (1981; 1990; 1991) tarkastellessa aikuisten oppimista on hänen esityksessään erityisesti merkitysperspektiivin (meaning perspective) käsite keskeinen. Mezirowin mukaan kohdattessamme todellisuuden teemme siitä tulkintoja kokemustemme perusteelle ja annamme tapahtumille tulkinnallisia merkityksiä. Nämä merkitysperspektiivit ovat aiempien kokemustemme ja oppimisemme myötä syntyneitä erilaisten olettamusten ja kognitiivisten koodien muodostamia rakenteita, jotka hallitsevat tapaamme ajatella, tuntea ja toimia. Merkitysperspektiivien kautta myös uudet kokemukset sopeutetaan ja sulautetaan omaksuttuihin merkitysrakenteisiin. (Mezirow 1981; Mezirow 1990; Mezirow 1991, 37-63.)

Mezirowin mukaan on kuitenkin erilaisia merkitysperspektiiveihin liittyviä vääristymiä, jotka voivat rajoittaa kykyämme antaa merkityksiä kokemuksillemme. Varhaisemmassa vaiheessa Mezirow (1981) on tarkastellut ilmiötä lähinnä psykokulttuuristen vääristymien avulla. Sittenkin hän on tarkentanut käsitteistöään, ja eriyttänyt tarkastelunsa koskemaan tietokäsitystä ja tiedon muodostamista koskevia vääristymiä (erilaiset harhakuvat tiedon luonteesta, esim. käsitys tiedon faktamaisesta luonteesta ja siitä, että ongelma tulee ratkaistua kunhan vain saadaan asiantuntija paikalle), sosiolinguistisia tai sosiokulttuurisia vääristymiä (erilaiset itsestäänselvyyksinä omaksutut sosiaaliset ja kulttuuriset koodit) sekä psykologisia (esim. lapsuutemme traumaista johtuvia) vääristymiä. (Mezirow 1990; 1991, 123-144.)

Tämänkaltaisten itsestäänselvinä otettujen olettamusten tiedostaminen ja näiden olettamusten oikeutuksen kriittisen arvioinnin myötä tapahtuva merkitysperspektiivien muuntaminen (perspective transformation) on Mezirowin mukaan keskeistä aikuisopiskelussa. Perspektiivin muunnos sisältää kriittisen reflektion vääristyneisiin olettamuksiimme nähden ja siten oman tietoisuutemme kyseenalaistamisen. Perspektiivin muunnosta voidaan kuvata emansipatoriseksi prosessiksi, jossa sekä tullaan tietoiseksi niistä olettamuksista, joiden kautta olemme itseämme, vuorovaikutustamme ja toimintaamme määrittäneet että uudistetaan ja laajennetaan tämänkaltaista rakennetta. Perspektiivin muunnokseen sisältyy mm. kriittisempi ymmärrys siitä, miten sosiaaliset suhteet ja kulttuuri ovat muovanneet uskomuksiamme ja tuntemuksiamme. Siten kulttuuristen roolien ja sidosten sekä itsestään selvinä otettujen valtasuhteiden tiedostamisen kautta muodostuu uudentyypinen ymmärrys, jonka mukaan voimme toimia. Aikuisten kehittymisen näkökulmasta jatkuvasti tapahtuva perspektiivien muuntaminen voidaan Mezirowin mukaan nähdä muuntumisena kohti täydellisempää, eriytyneempää, syvällisempää ja kokonaisvaltaisempaa merkitysperspektiiviä. (Mezirow 1981; Mezirow 1990; Mezirow 1991, 155, 160-161, 167-168.)

Merkitysperspektiiviin muunnosprosessiin on oma vaikutuksensa myös oppimisen muodolla. Mezirow tarkastelee oppimista kahden oppimisen muodon, instrumentaalisen ja kommunikatiivisen oppimisen, näkökulmasta. Sekä instrumentaaliseen että kommunikatiiviseen oppimiseen voi hänen mukaansa liittyä myös reflektiivisen oppimisen ulottuvuus. Instrumentalistista, välineellistä näkökulmasta tarkasteltuna, kyseessä voi katsoa olevan ongelma- tai tehtäväorien-toituneesta oppimisprosessista, jonka pyrkimyksenä on samalla hallita tai manipuloida kyseessä olevaa tilannetta tai muita ihmisiä. Tällöin myöskin reflektion osalta pyrkiessämme tehostamaan toimintaa, tarkastelemme lähinnä toimintaan liittyviä sisällöllisiä tai menettelytapoihin liittyviä olettamuksia, jotka ovat ongelmanratkaisuprosessiamme ohjanneet. Mezirow kytkee mm.edellä kuvatun Deweyn ongelmanratkaisukeskeisen näkemyksen reflektiosta instrumentaaliseen oppimiseen. (Mezirow 1990; Mezirow 1991, 72-75, 89.)e

Kommunikatiivisessa oppimisessa taas on pyrkimyksenä oppia ymmärtämään ihmisten välistä vuorovaikutusta ja niitä eri merkityksiä, joita kommunikaatiossa tulee esille. Tarkastelun kohteena voivat olla mm. erilaiset arvot, ihanteet ja moraaliset näkemykset. Kommunikatiivisessa oppimisessa problemaattiset uskomukset ja merkitysskeemat perustellaan kriittisen diskurssin ja toiminnan kautta. Pyrkimyksenä on arvioida ilmi tulevia merkityksiä ja identifoida merkitystä selittäviä rakenteita. (Mezirow 1990; Mezirow 1991, 75-86.) Emansipatorinen, reflektiivinen oppiminen, on siis keskeistä molemmissa mainituissa oppimisen ulottuvuuksissa, mutta erityisesti kommunikatiivisessa oppimisessa, jossa tarkastelun kohteeksi tulevat keskeisesti juuri toimintaa vääristäneet erilaiset reunaehdot ja olettamukset. Siten myös merkitysperspektiivien muunnosprosessin voi katsoa tulevan selkeämmin esille kommunikatiivisen oppimisen yhteydessä.

Mezirow (1981; 1990; 1991, 38) siis korostaa aikuisen oppimisprosessissa keskeisesti merkitysperspektiiviin liittyvien psykokulttuuristen olettamusten tiedostamista ja niistä vapautumista kriittisen reflektion avulla tapahtuvan merkitysperspektiivin muunnosprosessin myötä. Tämä on hänen mukaansa keskeinen elementti aikuisten itseohjautuvuuteen perustuvassa oppimisprosessissa. Mezirow onkin luonnehtinut teoriaansa transformatiiviseksi teoriaksi.

Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna toimintaan ei liity siten vain tilannekeskeiset ongelmat, vaan myös toiminnan taustalla olevat, toimintaa ja tietoisuutta vääristävät, historialliset ehdot. Näihin ehtoihin nähden toimijan olisi emansipoiduttava. Tarkasteltaessa opettajuutta ja opettajankoulutusta, voidaan myös tämänkaltaiset näkemykset ottaa tarkastelun lähtökohdaksi. Yhtäältä kyse voi olla kunkin opiskelijan kriittisen tietoisuuden kehittämisestä koulutuksen myötä. Tämänkaltaisen kehittyminen voi tapahtua esimerkiksi yhteisöllisesti edellä kuvatulla tavalla. Esimerkiksi Bullough ja Gitlin (1989) ovat esittäneet, miten kriittisessä reflektiossa kasvatusyhteisön (educational community) merkitys on keskeinen, ja tällöin yhteisön suhteet ja yhteisen ymmärryksen laajentuminen perustuu keskinäiseen ja demokraattiseen dialogiin. Tämänkaltaisen kasvatusyhteisön kriittiseen reflektointiin perustuva prosessi olisi heidän mukaansa keskeinen opettajankoulutuksen kannalta.

Kriittisessä perspektiivissä ei ole kuitenkaan kyse vain yksittäisten toimijoiden tai opiskelijaryhmien merkitysperspektiivien muunnosprosessista, vaan myös opettajankoulutuksen merkityksen tiedostamisesta laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityksessä. Tarkasteltaessa opettajankoulutusta kriittisessä näkökulmassa saatetaan kiinnittää huomiota mm. opettajankoulutuksen asemaan professionaalisen tiedon tuottamisessa ja esimerkiksi siihen, miten tämän tiedon tuottaminen on sidoksissa yhteiskunnan valtasuhteisiin (esim. Popkewitz 1994). Kasvatussosiologista näkökulmaa painottavissa näkemyksissä on korostettu uudistumisen tarvetta paitsi opettajankoulutuksessa, myös itse opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolella. Tällöin kyse nähdään olevan ideologisesta uudistumisesta, jota tarvitaan laajemminkin koululaitoksen piirissä. On mm. katsottu, että muutosten pitäisi itse asiassa koskea koko yhteiskuntajärjestelmää, jotta muutokset kouluissa ja opetuksessa olisivat ylipäättään mahdollisia. (Ks. Zeichner ja Liston 1987; Beyer 1984.)

Gadamer ja tradition merkityksen korostaminen

Erääksi vastineeksi kriittisen koulukunnan näkemyksille voidaan esittää eräitä Hans-Georg Gadamerin näkemyksiä, joiden myötä hän myös selkeästi on suhtautunut kriittisesti Habermasin emansipoitumista painottaviin näkemyksiin.

Myös Gadamerin tekstin tulkintaa koskevassa esityksessä painottuu tulkinnan historiallisten ehtojen tarkastelu. Kun Habermas painottaa emansipoitumisen merkitystä, omaksuu Gadamer kuitenkin pikemminkin tradition merkitystä korostavan näkemyksen, jonka mukaan subjektin itsensä määrävää luonnetta ei liiaksi tulisi painottaa. Ihminen on vain osa välttämättömästi etenevässä historiallisessa kulussa ja myös ihmisen reflektio tapahtuu eräänlaisessa historiallisen elämän suljetussa virtakehässä. Selkeänä kritiikkinä suhteessa kriittisesti orientoituneita näkemyksiä kohtaan Gadamer tuo esille, miten hermeneuttinen reflektio ei voi osoittaa tietä tradition ja historian vallan kumoamiseen. Vapautuminen traditiosta on tosin tärkeää, mutta kyse voi olla kuitenkin rajallisesta vapaudesta. Me esimerkiksi jatkamme traditiota myös sitä arvostellessamme. Siten esimerkiksi kriittinen teoria ei voi paeta omaa osallisuuttaan vallitsevaan historiallisesti muotoutuneeseen kulttuuriseen traditioon. Siten Habermas luo Gadamerin mielestä tradition ja reflektion välille epätodellisen vastakkainasettelun. (Gadamer 1988, 249-253; ks. myös Kusch 1986, 106-108; Elliott 1987, 166-167; Toiskallio 1993, 41-42.)³

Tätä Gadamerilla korostuvaa näkökohtaa voidaan pitää traditionalistisena, mutta toisaalta Gadamer tuo Kuschin (1986, 114) tulkinnan mukaan esiin myös humanistis-kriittisiä painoituksia. Tekstin tulkinnan yhteydessä Gadamer tarkastelee mm. antiikin kreikan filosofeihin, erityisesti Platoniin, tukeutuen tulkitsijan ja tekstin suhdetta ja niiden välistä hermeneuttista dialogia. Gadamer tuo tekstien tulkinnan tarkastelun yhteydessä esiin, miten totuutemme ovat usein totuuksia omaksumiemme rajallisten perspektiivien puitteissa. Koetellessamme ideoitamme meidän ei tulisi asettaa omia tai tekstien näkökohtia etusijalle, vaan kyse tulisi olla molempien kantojen dialogisesta koettelemisesta. Kyse on siten eräänlaisesta koetteluun ja kyselyyn taiteesta. Taipumuksenamme on Gadamerin mukaan kuitenkin asettaa omat kantamme tekstien kannan edelle, jolloin kantamme ei tule kyseenalaistetuksi lainkaan, pikemminkin pyrimme sulauttamaan horisontit toisiinsa ennakkoluulojemme ehdoilla. Kuten Gadamer tuo esille, pyrimme tavallaan etsimään tekstistä vastauksia omiin kysymyksiimme. Kuitenkin myös tekstit kätkevät sisäänsä kysymyksen, joka tulkitsijan olisi oivallettava ymmärtääkseen tekstin tarkoituksen. Gadamer perääkin "sulautumisen kontrolloitua tekoa", jossa tietoisesti pyrimme hidastamaan tekstin assimilaatiota. Pyrkimyksenä on ts. antaa tekstille vahvuutta, niin että myös oma kantamme joutuisi koetteluun kohteeksi. (Ks. Gadamer 1988, 325-341; Kusch 1986, 113-115.)

³ Toisaalta Gadamer siis korostaa emansipoitumisen, mutta toisaalta myös tradition merkitystä. Hieman vastaavankaltaiset elementit ovat jossain suhteessa löydettävissä mm. Schönin esittämien näkemysten yhteydessä. Toisaalta hän nimittäin katsoo, että myös professionaaliseen ammattikäytäntöön liittyy tietty rutinoituminen. Schön (1983, 60) on mm. luonnehtinut, että ammattikäytäntö sisältää myös toistoelementin, eli asiantuntija kohtaa tiettyjä käytännön tilanteita yhä uudelleen ja uudelleen. Asiantuntija kohtaa työuransa aikana monia muunnelmia samankaltaisista työhönsä liittyvistä tapauksista ja voi siten harjoitella ammattinsa harjoittamista. Hänelle kehittyä odotuksia, mielikuvia ja menetelmiä, hän oppii mitä on odotettavissa. Samalla toimintikäytäntöön liittyvä tietämys muuttuu spontaanisemmaksi ja automaattisemmaksi, mikä mahdollistaa myös yhä täysipainoisemman hyödyn saavuttamisen tapahtuneesta ammatillisesta eriytymisestä. Yhä uudelleen toistuneiden käytäntöjen kautta voidaan harjaantua omakohtaiseen ammatilliseen toimintatapaan ja samalla saavutetaan tietty ammatillinen näkemys toiminnan perusteista, joka auttaa toimimaan myös uusissa ja yllätyksellisissä tilanteissa.

Toisaalta, kuten aiemmin on tuotu esille, Schön korostaa myös reflektion merkitystä ammatilliseen eriytymiseen ja rutinoitumiseen kätkeytyvän piilaisen asiantuntemuksen hyödyntämisessä. Ammattikäytäntöön liittyvä piiloinen asiantuntemus on tiedostettava niin, että ammatillinen kehittyminen on edelleen mahdollista.

Opettajankoulutuksen alueella mm. Elliott (1987; 1990) ja Toiskallio (1993; 1994) ovat saaneet vaikutteita Gadamerilta tarkastellessaan tutkivaa opettajuutta sekä opetukseen liittyvän käyttöteorian ja akateemisen perinteen välistä suhdetta.

6. Reflektion moniulotteisuus

Monissa kriittisesti orientoituneissa esityksissä yhteiskunnallisesti suuntautuneen kriittisen reflektion on katsottu edustavan jonkinlaista kehittyneintä reflektion ulottuvuutta. Tämänkaltaisen näkemys on selkeästi havaittavissa esimerkiksi Tomin (1985) esityksessä, jossa toiminnan yhteiskunnallisiin ehtoihin kohdistuva reflektio edustaa laaja-alaisinta ja puolestaan opetus-oppimisprosessiin kohdistuva tarkastelu kapea-alaisinta tarkastelunäkökohtaa. Vastaavan kaltainen näkökulma liittyy nähdäkseni ainakin epäsuorasti myös Mezirowin (1981) reflektion eri tasoja koskevaan esitykseen, jossa kehittyneintä reflektiota edustaa aiemmin kuvatun kaltainen eman-sipoitumiseen tähtäävä kriittinen reflektio.

Opetus-oppimisprosessiin liittyvän tarkastelun leimaamista kapea-alaiseksi voi tietysti pitää ymmärrettävänä, kun muistaa kriittisesti orientoituneen tarkastelun makrotasoisena näkökulman. Mikäli tarkastelunäkökulmana on taas käytännön opetustyön kehittäminen, niin tällöin mainittua, mm. yhteiskunnan rakenteisiin ja valtasuhteisiin liittyvää, näkökulmaa voi nähdäkseni pitää kaikessa laajuudessaan ja yhteiskunnallisuudessaan kuitenkin samalla tavoin kapea-alaisena ja yksipuolisena.

Esittämäni kritiikki ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö mm. koulutuksen yhteiskunnallisia reunaehtoja koskevalla tarkastelulla olisi merkitystä opettajankoulutuksen kannalta. Asiaa pohtiesaan Uusikylä (1990, 203-204) toteaa mm. jo monien erilaisten intressiryhmien kouluun kohdistamien vaatimusten ja painostuksen edellyttävän, että opettajalla olisi vankka teoreettinen tietopohja voidakseen arvioida kenen etuja nämä vaatimukset ensisijaisesti palvelevat. Uusikylän tutkimuksen mukaan opettajiksi opiskelevilla ei ole kuitenkaan kovin paljon mielenkiintoa yhteiskunnallisia asioita kohtaan. Tässä suhteessa yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittymisellä ja tämän kehittämisen tukemisella olisi opettajankoulutuksen yhteydessä oma merkityksensä.

Yleisemmin tarkasteltuna esitetyt erilaiset näkökohdat reflektion luonteesta heijastavat erilaisia näkemyksiä reflektion luonteesta, päämääristä ja reflektiota suuntaavista intresseistä. Periaatteessahan kyse on reflektion tavoitteita koskevasta näkemyserosta. Toiset korostavat käsitteen avulla pyrkimystä opetustaitojen ja -näkemysten kehittämiseen, toisilla painottuu enemmän toiminnan taustalla olevan, yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvän, tietoisuuden kehittäminen (vrt. Bullough 1989). Näillä molemmilla näkökohdilla lienee oma merkityksensä opettajuuteen kasvamisessa ja myös opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Käsiteltäessä reflektion merkitystä oppimisprosessissa, lieneekin toisaalta hyvä nähdä reflektioon liittyvä tulkinnallinen luonne. Kuten Adler (1993) on esimerkiksi todennut, on monia tapoja ymmärtää elämää ja oppimista, ja reflektiivisyyden idea on tämän näkökulman hyväksymistä. Siten myös oppijan voi aktiivisesti nähdä konstruoivan tietoa, eikä tieto sellaisenaan ole siirrettävissä oppilaille. Omaksuttaessa tämänkaltaisen näkemys reflektiivisyydestä, painottuu samalla todellisuuden rakentumisen kompleksinen ja monidimensionallinen luonne (Keiny 1994). Siten voidaan erottaa lukuisia erilaisia ymmärrysmaailmoja, jotka erilaiset huomiomme ja intressit tekevät meille todellisiksi. Samalla myös eri tilanteet ovat tulkittavissa useista tulkinnallisista näkökohdista käsin. Oppimisprosessin suhteen tämänkaltaisen näkökulma tarkoittaa siten toisaalta sitä, että oppijoille suodaan oikeus omakohtaiseen tiedon konstruointiin ja toisaalta myös mahdollisuus erilaisten näkökulmien vastakkainasetteluun ja vertailuun yhteisessä oppimistilanteessa. Tässä mielessä reflektion eri ulottuvuuksien arvottamista suhteessa toisiinsa voi kyseenalaistaa, vaikka tämänkaltaisen käsitteellistämisen voi ollakin hyödyllinen esim. professionaalisuuden kehittymistä kuvattaessa.

Toinen reflektion eri ulottuvuuksiin ja niiden merkitykseen vaikuttava seikka on nähdäkseni tietty tilannesidonaisuus. Tulkinnallisuuden ohella reflektiossa on ts. kyse myös kontekstuaalisuudesta. Siten välttämättä ei voida myöskään ennakolta tietää, mikä tietyissä tilanteissa on tarkoituksenmukainen reflektioperspektiivi, vaan myös tilanteen ominaispiirteet ovat määrittämässä tarkastelunäkökulmaa. Mikrososiologi Erving Goffmania (1986) mukaellen voidaan todeta, että tilannetta haltuunottamisessa kyse on myös tapahtumien tai tilanteen tarinalinjan määrittämisestä. Siten kyse ei ole vain ymmärryksestä, vaan tilanteeseen liittyvästä tarinalinjasta tai tilanteen sisältämisestä normeista ja ehdoista. Laaja-alaisemmin tarkasteltuna voidaan myös tilanteeseen tai ilmiöön liittyvien yhteiskunnallisten reunaehtojen tarkastelun katsoa liittyvän tämänkaltaiseen lähtökohtaan.

Olennaista reflektion käsitteessä nähdäkseni on, että opettajaksi opiskeleva tai opettaja kykenee arvioimaan omaa työtään ja siihen liittyviä käytäntöjä ja reunaehtoja kriittisesti. Hänen on kyettävä arvioimaan omaa näkemystään, sen perusteita, suhteuttava sitä muunlaisiin näkemyksiin, samoin hänen tulee osata arvioida myös hallinnollisia ohjeita, koulun opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja, koulun ulkopuolisen lähiyhteisön merkitystä jne. Siten tarkastelun kohteena voi olla opetus- ja oppimisprosessi, kuin myös sen taustalla olevat eettiset periaatteet, tuntemukset tai yhteiskunnallisten arvojen analysointi. Koulutuksen kannalta ongelmana ei nähdäkseni ole ensi sijassa se, mihin reflektion kohde voitaisiin rajata. Enemmänkin ongelmana on se, että kyettäisiin tarjoamaan useita, erilaisiin konteksteihin soveltuvia näkökulmia, joiden kautta opiskelija voisi pohtia omia toimintakäytäntöjään.

Edellisestä voi katsoa seuraavan mm. tilanteiden tulkittamisen mahdollisuus monista näkökulmista käsin, joita kaikkia voidaan pitää eri syistä perusteltavissa olevina arviointilähtökohtina. Siten oppimisprosessissakin voidaan periaatteessa tarkastella yksittäistäkin ilmiötä lukuisista eri näkökohdista käsin. Lähtökohtana voi opettajaksi opiskelevan osalta olla esimerkiksi tietyn opetus-oppimistilanteen pedagoginen analyysi tai toisaalta opetustilanteen yhteiskuntakriittisesti orientoitunut analyysi. Tällöin lukuisat eri tarkastelunäkökulmat ovat laajentamassa tulkitsijan ymmärrystä. Koulutusjärjestelmän kannalta on tässä tilanteessa keskeistä se muuntumiskykyisyys, jolla järjestelmä kykenee tarjoamaan erilaisia, ja myös erilaiset koulutusintressit omaavia, perspektiivejä reflektion perustaksi.

AINEISTON KERUU, AINEISTON ANALYSOINTI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

1. Aineiston keruu

Tämä tutkimus perustuu toimintatutkimukselle tyypillisesti useiden eri aineistonkeruumenetelmien käyttöön (mm. Cohen & Manion 1989, 223). Aineiston keruu on tapahtunut kahdella eri päätavalla. Toisaalta kyseessä on kehittämishankkeen aikana tuotettujen erilaisten dokumenttien ja asiakirjojen hyödyntämisestä. Tämän kaltaisen aineiston voi katsoa samalla heijastavan myös itse kehittämishankkeen luonnetta ja sitä, millaista aineistoa hankkeen yhteydessä luontevasti on tuotettu. Toisaalta hyväksi on käytetty myös tutkijan erikseen keräämää aineistoa. Tämä on tapahtunut yhtäältä kehittämishankkeeseen liittyviä tapahtumia, mm. erilaisia suunnittelu- ja arviointipalavereita tai opiskelijoiden pitämiä oppitunteja havainnoimalla.

1.1. Kehittämishankkeen kuluessa syntyneen 'luonnollisen' aineiston hyödyntäminen

Harjoittelupäiväkirjat ja muu opiskelijoiden tuottama materiaali

Opiskelijoiden pitämiä harjoittelupäiväkirjoja voi pitää keskeisenä aineistomuotona tässä tutkimuksessa. Tutkijan käytössä oli harjoitteluun osallistuneiden 29 opiskelijan harjoittelupäiväkirjasta 28. Yhdelle opiskelijalle olin hänen toiveidensa mukaisesti jo tapaustutkimuksen yhteydessä luvannut, että en tule käyttämään häntä koskevaa henkilökohtaista aineistoa tutkimukseni yhteydessä. Harjoittelupäiväkirjoista suurin osa oli kirjoitettu mikrotietokoneilla, jotkut myös käsin. Päiväkirjat vaihtelivat muodoltaan ja laajuudeltaan. Lähes kaikki olivat teemaorientoituneita, ei päiväorientoituneita. Tähän opiskelijoita oli pyrytty ohjauksen avulla myös suuntaamaan. Siten kyse ei ollut päivittäistä tapahtumien kirjaamista, vaan enemmänkin erilaisten opetustyöhön liittyvien kysymysten ja teemojen mietiskelystä, teemoina eheyttäminen, yhdysluokkaopetus, työrauha, kokonaisopetus, opetuksen suunnittelu, oppilaita koskevat pohdiskelut, luokan sääntöjen pohdiskelu jne. Päiväkirjat sisälsivät melko runsaasti myös harjoittelua sekä harjoittelun ohjauksen luonnetta koskevaa pohdintaa mm. siitä syystä, että lehtorikunta oli pyytänyt opiskelijoita antamaan koulutuksella palautetta harjoittelukokeilusta.

Laajuudeltaan päiväkirjat vaihtelivat muutamista lyhyistä, parin sivun laajuisista muistiinpanoista kymmenien sivujen pituisiin raportteihin. Yksi kolmesta lehtorista lienee myös ohjannut opiskelijoitaan myös muita tiiviimpään ilmaisuun, hänen opiskelijansa suosivat muita lyhyempiä päiväkirjamuotoja. Kyseisten päiväkirjojen anti jäi myös tämän tutkimuksen kannalta muita päiväkirjoja vähäisemmäksi.

Dokumenttiaineiston hyödyntämisen eräänä vahvuutena on pidetty sitä, että se voi sisältää informaatiota, jota tutkijalla ei olisi ollut muuten mahdollista havainnoida (Patton 1990, 233). Tutkija ei ole myöskään itse vaikuttanut aineiston laatuun, eli aineisto on tavallaan luonteeltaan ei-reaktiivista. Lincoln ja Guba (1985, 277) ovat toisaalta muistuttaneet, että myös dokumenttiaineistossa syntyy tietynlainen, eli kyseisen aineiston ja tutkijan välinen, vuorovaikutus. Tämänkaltaisesta vuorovaikutuksesta on kyse, kun tässä tutkimuksessa luin päiväkirjat useampaan otteeseen ja samalla valitsin ne otteet, jotka olivat arvioni mukaan tarkoituksenmukaisia tämän tutkimuksen kannalta. Kiinnitin tässä valikoivassa vaiheessa huomiota mm. siihen, miten opis-

kelijat olivat arvioineet päiväkirjoissaan omaharjoittelua ja esimerkiksi siihen liittyviä ohjausjärjestelyitä. Samoin myös oppituntien ja opetuksen toteuttamiseen liittyviä näkökohtia sisällytettiin mukaan tulkittavaan aineistoon, sikäli kun opiskelijat keskittyivät analysoimaan omaa työtään ja siihen liittyviä ongelmatekijöitä. Toisaalta rajasin pois sellaiset päiväkirjojen otteet, joissa esimerkiksi kuvattiin hyvin lyhyesti ja teknisluonteisesti pidettyjä oppitunteja tyyliin "tänään pidin luokalle matikkaa ja yhden tunnin kuvista". Itse tulkitsisin niin, että pois tuli rajatuksi vähemmän sisällöllinen ja tietyllä tavalla suppean toteava aines päiväkirjoista. Tällä tavoin valittu aineisto kirjoitettiin puhtaaksi tiedostoon, johon kertyi kaikkiaan 48 tekstisivua eri opiskelijoiden päiväkirjamerkintöjä.

Harjoittelupäiväkirjojen lisäksi tutkijalla oli käytävissä myös erään 9 henkisen harjoittelijaryhmän tuottamat jakso- ja lukukausisuunnitelmat sekä heidän laatimansa työympäristön kuvaukseen liittyvät tehtävät. Näitä eri dokumentteja käytettiin hyväksi erityisesti opetuksen suunnitteluun liittyviä ominaispiirteitä arvioitaessa. Samoin eräs opiskelijoista lähetti tutkijalle erillisen kirjeen, jossa hän arvioi omaluokkaharjoittelun luonnetta. Myös tätä kirjettä on käytetty osana tutkimusaineistoa.

Lehtoreiden tuottama kirjallinen materiaali

Raporttia laadittaessa aineistona on käytetty myös sitä aineistoa, jonka lehtorit ovat tuottaneet opiskelijoita ja tutoreita varten omaluokkaharjoittelun kuluessa kaikkiaan n. 10 sivua. Lehtorit laativat mm. harjoittelua ohjaavia ohjauskirjeitä ja tiedotteita opiskelijoille, jossa kuvailtiin harjoittelun tavoitteita ja järjestelyitä, samoin tutoreille lähetettiin omat tiedotteet heidän tehtävistään. Näitä dokumentteja käytetään hyväksi lähinnä omaluokkaharjoittelua koskevan kehitysprosessin kuvailemisessa.

Harjoittelun loputtua lehtorit kokoontuivat yhteiseen palaveriin, jossa he sopivat mm. harjoittelua koskevien kirjallisten yhteenvedojen laatimisesta. Kyseiset yhteenvedot olivat kullakin kolmella lehtorilla suhteellisen lyhyitä, 2-5 sivun pituisia selvityksiä. Niissä lehtorit arvioivat opiskelijoiden suhtautumista harjoittelumuotoon, tutoreiden toimintaa, omia kokemuksiaan harjoittelusta sekä harjoittelun liittyviä ajoitus- ja kustannuskysymyksiä.

1.2. Tutkijan erikseen keräämä aineisto

Projektin yhteydessä olen pitänyt koko ajan myös tutkimuspäiväkirjaa, johon olen kirjannut seuraamiani tapahtumia, erilaisia palavereita, oppituntien seuranta, ohjaustilanteita tai kahdenkeskisiä keskusteluita. Tutkimuspäiväkirjaa sinänsä voi pitää eräänä keskeisenä käyttämänä työvälineenä tässä tutkimuksessa ja siihen on kirjattu kaikkiaan n. 100 sivua omaluokkaharjoitteluun liittyntä aineistoa. Seuraavassa kuvataan päiväkirjaan tehtyjä merkintöjä sisältöalueittain. Seuraavassa kuvattujen omaluokkaharjoittelun toteutusprosessiin liittyvien sisältöalueiden lisäksi tutkimuspäiväkirjaan oli tehty myös n. 6 sivua erilaisia metodisia pohdintoja.

Kehittämis- ja suunnittelupalavereiden sekä ryhmäohjaustilanteiden havainnointi

Koulutuksen lehtorit pitivät harjoittelun eri vaiheissa yhteisiä palavereja harjoitteluun liittyen. Alussa kyse oli mm. alkuvaiheen keskusteluista harjoittelun luonteesta, opiskelijoille pidetyistä ryhmäohjaustilanteista, joissa kerrottiin mahdollisesti toteutettavasta omaluokkaharjoittelusta jne. Kun harjoittelumuodon toteuttamisesta oli tehty lopullinen päätös, sekä opiskelijoille että tutoreille pidettiin myös omat ohjaus- ja koulustilaisuutensa ennen harjoittelun alkua. Osallistuin näihin eri palaverihin ja ohjaustilanteisiin pitäen niistä tutkimuspäiväkirjaa. Kaikkiaan

tutkimuspäiväkirjaan oli ennen omaluokkaharjoittelun alkua pidetyistä palavereista kertynyt muistiinpanoja n. 25 sivua.

Harjoittelun toteutumisen jälkeen tutorit pitivät lehtoreiden johdolla palautepalaverin, samoin lehtorit pitivät keskenään toteutettua harjoittelua arvioivan oman kokouksensa. Samoin pidettiin uuteen omaluokkaharjoitteluun liittyvä suunnittelupalaveri sekä ensimmäinen ohjauspalaveri uuden kurssin opiskelijoille toukokuussa 1993 sekä tutorkoulutustilaisuus uuden harjoittelun ohjaaville tutoreille elokuussa 1993. Näiden toteutetun harjoittelun jälkeen pidetyistä arviointi- ja kehittämispalavereista kertyi muistiinpanoja kaikkiaan 21 sivua.

Oma roolini mainituissa eri kehittämispalavereissa ja ohjaustilanteissa oli lähinnä ulkopuolisen tarkkailijan rooli. Tosin lehtoreiden keskinäisissä palavereissa osallistuin toisinaan keskusteluun, samoin kerroin omaluokkaharjoitteluun liittyneistä kokemuksista uuden harjoittelujakson tutoreille. Tältä osin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti myös osallistuin harjoittelun kehitystyöhön, tosin suhteellisen vähäisessä määrin. Siten voidaan luonnehtia, että näissä palavereissa ja keskusteluissa olen ollut osallisena sekä osallistuvan että ei-osallistuvan havainnoijan roolissa (osallistuvasta ja ei-osallistuvasta havainnoinnista, ks. esim. Grönfors 1982, 88-102; Cohen & Manion 1989, 125-129).

Observoinnit luokkatilanteista ja niihin liittyvistä palautekeskusteluista

Omaluokkaharjoittelun kuluessa kävin tutkijan ominaisuudessa seuraamassa opetusta kolmella eri koululla yhdessä ohjaavan lehtorin kanssa. Lehtorit olivat kulloinkin eri lehtoreita eli näin tuli tavallaan edustettua opiskelijoista muodostetut kolme eri perusryhmää. Vierailukohteita valitessani pyrin ottamaan huomioon myös kunkin ala-asteen koon. Suurin kouluista, joissa vierailin oli 20-opettajainen, useita rinnakkaisluokkia käsittävä ala-aste, jossa oppilaita oli yli 400. Toiset koulut taas olivat taajama-alueelle sijaitseva 10-opettajainen koulu sekä pieni kolmiopettajainen kyläkoulu.

Seurattavia tunteja kertyi koulua kohden kolmesta neljään tuntia. Tuntien jälkeen ohjaava lehtori ja harjoitteluaan suorittanut opiskelija kävivät palautekeskustelun, jossa olin myös läsnä. Luonteeltaan havainnointi oli opetustilanteessa selkeästi ei-osallistuvaa, jossa olin selkeästi ulkopuolisen tarkkailijan roolissa.

Havainnointi oli luonteeltaan avointa siinä mielessä, että minulla ei ollut esimerkiksi seurantalomakkeita, joiden mukaan olisin havainnoja tehnyt. Lähtökohtana oli kiinnittää huomiota luokan toiminnassa esille piirtyviin asioihin. Tässä vaiheessa on syytä tarkastella tutkimuksessa käytetty havainnointitapaa Wolcottin (1981) esitystä hyväksikäyttäen. Wolcott on kuvaillut neljä erilaista strategiaa, joita noudattaen luonteeltaan avointa havainnointia voi harjoittaa. Ensimmäisen strategian lähtökohtana on havainnoida ja kirjata muistiinpanoihin kaikki mahdollinen. Havainnoinnin kuluessa tutkija huomaa tällöin Wolcottin mukaan pian, että kaikkea ei ole mahdollista kirjata ylös ja alat pian valikoida intuitiivisesti sitä, mitä on tarpeen havainnoida. Tämänkaltainen havainnointi voi myös tarjota tärkeitä johtolankoja jatkotutkimusta ajatellen. Toisena strategian lähtökohtana on Wolcottin mukaan se, että tutkija ei havainnoi mitään, siis mitään erityistä tutkimuskohteestaan. Tällöin tutkija hänen mukaansa pian huomaa, miten tutkimuskohteesta jotkut ominaispiirteet piirtyvät esiin mielenkiintoisina ominaispiirteinä. Kolmantena strategiana Wolcottin mukaan on kiinnittää huomiota havainnoitavassa tapauksessa esille nouseviin ristiriitoihin tai paradokseihin ja neljännen strategian lähtökohtana on kiinnittää huomiota tutkimuksen kohteena olevan ryhmän keskeisiin ongelmiin. Kaikkien strategioiden osalta Wolcott korostaa sitä, että tutkimuksen kohteen, tutkimuksen kontekstin tulisi ohjata tutkijaa tarkoituksenmukaiseen havainnointiin.

Tässä tutkimuksen havainnointiperustaa ei voi suoraan kytkeä mihinkään yksittäiseen Wolcottin mainitsemaan strategiaan, mutta samankaltaisuuksia on lähinnä ensimmäisen, toisen ja neljännen strategian kanssa. Olen pyrkinyt tutkimusprosessin aikana kirjaamaan melko paljon mm. tunnin kulkua kuvailevia havaintojani ja tältä osin varsinainen tulkinnallinen analysointi on tapahtunut vasta myöhemmin (strategia 1). Toisaalta lähtökohtana ei ole ollut kiinnittää huomiota mihinkään erityiseen tarkastelukohteen ominaispiirteeseen, vaan esimerkiksi oppitunnin kulesa ilmenevät ominaispiirteet ovat saaneet määrittää huomion kohdetta (strategia 2). Eräillä oppitunneilla huomio saattoi näin kiinnittyä esimerkiksi yhdysluokkaopetukseen, toisten tarkkailtavien tuntien osalta puolestaan työrauhakysymyksiin. Kun ensimmäisen havainnointikertani jälkeen olin kiinnittänyt huomiotani mm. työrauhakysymyksiin, oli tällä osaltaan vaikutusta myös jatkossa suorittamani havainnoinnin suhteen. Myöhemmin seuraamalla oppitunnilla juuri työrauhakysymykset näyttivät tunnin pidon ja luokan työskentelyn kannalta problemaattiselta ja ongelmalliselta, johon aiempien havainnointikokemusteni myötä osain myös kiinnittää alusta alkaen tarkempaa huomiota (strategia 4).

Kaikkiaan oppitunneista ja niiden jälkeisistä ohjauskeskusteluista kertyi tutkimuspäiväkirjaan 40 sivua muistiinpanoja.

Keskusteluhaastattelut

Tutkimusprosessin kuluessa kävin myös jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä keskusteluja niin opiskelijoiden, lehtoreiden kuin yhden tutorinkin kanssa. Näitä keskusteluja voi luonnehtia Pattonin käsittein epävirallisiksi keskusteluhaastatteluiksi (informal conversational interview), jonka hän arvioi olevan luonteeltaan avoimimpia haastattelutekniikan muotoja. Avoimuudessaan keskusteluhaastattelu antaa Pattonin arvion mukaan tutkijalle haasteellinen, mutta antaa samalla erittäin joustavan aineistonkeruun mahdollisuuden. Tämänkaltaisen keskusteluhaastattelu on tyypillistä esimerkiksi osallistuvan havainnoinnin tai kenttätyömenetelmien yhteydessä, jolloin keskusteluja tapahtuu tutkijan ja tutkittavien luontevan kanssakäymisen myötä. Keskusteluhaastattelulle on myös ominaista, että keskustelukumppani ei välttämättä tiedosta olevansa haastateltavana. (Ks. Patton 1990, 280-282.) Tähän viimeksi mainittuun Pattonin näkemykseen on toisaalta lisättävä se, että myöskään tutkija ei nähdäkseen aina etukäteen tiedosta sitä, koska tällainen tutkimuksen kannalta hyödyllinen keskustelu käydään. Koska keskustelut tapahtuvat jokapäiväisen kanssakäymisen yhteydessä, saattaa niiden merkitys tutkijallekin avautua vasta varsinaisen keskustelun jälkeen.

Tässä tutkimuksessa osa keskusteluista tapahtui puhelimitse, osa esimerkiksi suunnittelupalaverien jälkeisissä epävirallisemmissa keskusteluissa. Näistä tilanteista olen tehnyt niin ikään merkintöjä tutkimuspäiväkirjaan. Muistiinpanoja ei tehty keskustelujen aikana vaan välittömästi niiden jälkeen. Määrällisesti tällaisia epävirallisempia keskusteluja ei ollut aiempaan tutkimusvaiheeseen, tapaustutkimukseen, verrattuna enää kovin runsaasti. Tämä johtui siitä, että esimerkiksi opiskelijat eivät käyneet instituutissa opintojensa loppuvaiheessa enää kovin runsaasti. Kaikkiaan tein jälkikäteen merkinnät tutkimuspäiväkirjaani noin kymmenestä epävirallisemmasta keskustelusta, joista puolet oli opiskelijoiden kanssa käytyihin keskusteluihin liittyneitä muistiinpanoja. Sivumääräisesti näitä keskustelumuistiinpanoja on päiväkirjassa n. 8 sivua.

Tutkimuksessa käytetään hyväksi myös tapaustutkimuksen kysely- ja haastatteluaineistoa

Jo ennen tässä raportissa kuvattua toimintatutkimushanketta olen tutkinut tutkimuskohteena olevia opiskelijoita tapaustutkimusvaiheessa. Tässä tutkimuksessa käytetään hyväksi erityisesti kesällä 1992 kerättyä aineistoa. Tuolloin opiskelijat antoivat kontaktiopetusvaiheen jälkeen loppupalautettaan koulutuksesta mm. opetusharjoittelusta haastatteluiden tai esseemuotoisen avoimen kyselyn avulla.

Molemmissa aineistonkeruumuodossa oli keskeisenä samankaltaiset teemat, jotka keskittyivät mm. opetusharjoitteluun. Opiskelijoiden tuli mm. arvioida saamaansa ohjausta niin lehtoreident kuin ohjaavien luokanopettajien osalta sekä myös yleisemmin harjoitteluun liittyviä myönteisiä ja kielteisiä kokemuksiaan. Eräs keskeinen teema-alue avointa aineistoa luokiteltaessa kytkeytyi tältä osin mm. opetuksen suunnitteluun. Tässä tutkimuksessa on käytetty erityisesti hyväksit juuri harjoittelun ohjaukseen ja opetuksen suunnitteluun liittyneitä näkemyksiä niiden opiskelijoiden osalta, jotka toteuttivat päättöharjoittelu II:n omaluokkaharjoitteluna. Opiskelijoiden näkemykset ovat skaaloitettu sen suhteen, miten myönteisesti tai kielteisesti he ovat opetusharjoitteluun, sen ohjaukseen ja mm. opetuksen suunnitteluun suhtautuneet. Mainitun haastatteluja ja kyselyaineiston hyväksikäyttö on tässä tutkimuksessa kaikkiaan kuitenkin vähäistä, käyttäessäni aineistoa hyväksi lähinnä eräiden omaluokkaharjoittelua ja muita harjoittelumuotoja vertailevien yhteenvetokuvioiden kohdalla. Tämän aineiston sisältämiin laadullisiin ulottuvuuksiint lukija voi perehtyä tutustumalla myöhemmin ilmestyvään tapaustutkimusraporttiin.

2. Aineiston analysointi ja raportin kirjoittaminen

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa voi periaatteessa katsoa olevan kaksi luonteeltaan erilaista elementtiä. Yhtäältä kyse on kerättyjen aineistokokonaisuuksien erittelemistä ja purkamisesta yhä pienempiin analyysiyksiköihin. Tätä vaihetta voi periaatteessa kutsua aineiston käsittelyn analyttiseksi vaiheeksi. Toisaalta tutkijan tehtävä on myös ihmetellä löytämiensä eri osaluoiden ja analyysiyksiköiden suhdetta toisiinsa. Siten aineiston käsittelyyn liittyy myös synteettinen tehtävä, jossa aineistosta löytyneitä eri kategorioita pyritään suhteuttamaan toisiinsa. Tämänkaltaisen luokituskategorioiden välisten suhteiden miettiminen voidaan nähdä samalla myös pyrkimyksenä teoretisoida tutkittua tapausta. (Ks. Glaser & Strauss 1967; Goetz & LeCompte 1984, 167; Strauss 1987.)

Myös yleisemmin raportin laatimisessa voidaan korostaa juonellisuuden ja narratiivisuuden merkitystä tutkimuksellisen kokonaiskuvan laadinnassa. Mm. Hilpelä (1990) on korostanut esityksen kokonaisvaltaisuuden merkitystä tieteellistä kirjoitusta laadittaessa. Pelkät faktat eivät puhu puolestaan, vaan tieteenekijä on myös kirjoittaja. Tieteellisessä kirjoituksessa on kokonaisuuteen pyrittäessä Hilpelän mukaan kyse todellisuuden, siis tutkimuskohteen, ajatuksellisesta uusintamisesta. Tutkimus voidaan tästä näkökulmasta ymmärtää pyrkimykseksi toistaa tutkimuskohteen tarina. Tarina voidaan tällöin ymmärtää eräänlaiseksi oman etenemislogiikkansa omaavaksi kokonaisuudeksi, jonka tutkija pyrkii tekstissään vangitsemaan.

Tältä osin voidaan viitata mm. Erving Goffmanin (1986, 201-202, 247) kehysanalyysiin. Goffmanin kehysanalyysissä korostetaan tulkinnallisuutta, eli Goffmanin mukaan pyrkiessään ymmärtämään tilanteen luonteen yksilöt tekevät tulkinnan siitä, mistä tilanteessa oikein on kysymys. Goffmanin mukaan kyse ei ole kuitenkaan pelkästään käsityskyvystä. Kyse on myös tilanteen sisäisestä logiikasta ja rakenteesta. Tilanteeseen liittyy Goffmanin mukaan ts. oma tarinalinjansa (story line), oma uransa, johon yksilö pyrkii hakeutumaan, voidakseen ottaa tilanteen hallintaansa tai voidakseen käyttäytyä tilanteen edellyttämällä tavalla.

Tämänkaltaisen tehtävän voi katsoa olevan myös laadullisen tutkijan edessä. Hänen tehtävänä on toisaalta sekä tutkimukseen liittyvien erilaisten tulkintojen että myös tutkimuskohteeseen liittyvän tarinalinjan selkiyttämistä.

Tässä tutkimuksessa mainitunkaltaista pyrkimystä aineiston kokonaisvaltaiseen käsittelyyn on pyritty korostamaan. Tähän on osaltaan ollut vaikuttamassa myös kerätyn aineiston moninaisuus, joka tulisi kyetä kuitenkin nivomaan myös yhteen järkevällä ja loogisella tavalla. Useita eri aineistomuotoja käsiteltäessä kun eräänä uhkakuvana on raportoinnin jääminen pirstalemai-

seksi. Tietty kokonaisvaltaisen tarinalinjan ja juonen etsiminen on siten osaltaan luomassa synteesiä, jonka avulla eri aineistonkeruumenetelmien sisältämät informaatio on nivottavissa yhteen. Tältä osin onnistuneen kokonaiskuvan laatiminenkin on siten nähdäkseni keskeinen osa aineiston käsittelyä, joka edellyttää analyyttisen ja erittelevän vaiheen lisäksi myös aineistoa eheyttävää ja jäsentävää tarkastelua.

Tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisuuteen on pyritty kahden perusratkaisun avulla. Näistä perusratkaisuista ensimmäinen oli tutkimuspäiväkirjan teemojen käyttäminen ensimmäisenä rakennetta luovana näkökohtana. Tutkimuksen eräänä lähtökohtana on ollut nimenomaan toimintatutkimuksellinen ote, jonka myötä on korostunut myös hankkeen syklisen luonteen kuvaus. Tältä osin raportissa voi katsoa olevan tarvetta keskittyä niin kehittämishankkeen suunnittelu-, toteutus-, havainnointi-, kuin arviointivaiheidenkin tarkasteluun.

Juuri tutkimuspäiväkirja on sisältänyt parhaiten toimintatutkimuksen sykliseen toteutusideaan sisältyvän tematiikan. Omaluokkaharjoittelun osalta tutkimuspäiväkirjan pääteemat on luokiteltavissa seuraavasti:

1. opetusharjoittelua koskeva opiskelijakritiikki ja harjoitteluidean kehittyminen
2. lehtoreiden suunnittelutyö, tutorkoulutus, opiskelijoiden ryhmäohjaukset
3. opetustuokiot ja niihin liittyvät palautekeskustelut
4. harjoittelua arvioiva tutoreiden palaveri, lehtoreiden arviointipalaverit
5. uuden harjoittelujakson kehittämispalaverit, uuden harjoittelun ryhmäohjaus ja tutor-koulutus

Tältä osin tutkimuspäiväkirjan luokittelun voi katsoa heijastavan myös toimintatutkimuksen syklistä ja kronologisesti etenevää ideaa: teema yksi sisältää aiempien harjoittelukokemusten arviointia ja tältä pohjalta tapahtuvaa uusimuotoisen harjoittelujakson kehittämistyötä, teema kaksi uuden harjoittelujakson valmistelu- ja suunnitteluvaiheen, teema kolme varsinaisen toiminnan harjoitteluperiodin aikana, teemat neljä ja viisi puolestaan keskittyvät toteutuneen harjoittelun arviointiin ja tältä perustalta tapahtuvaan uuden harjoitteluperiodin suunnittelutyöhön. Tämänkaltaisen toteutusyöklän idean voi katsoa antaneen perustan myös tämän raportin kokonaisrakenteelle.

Toinen perusratkaisu, jonka avulla on pyritty aineistonkäsittelyn kokonaisvaltaisuuteen, on ollut opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjojen käyttäminen itse opetusharjoittelua arvioivan tarkastelun tematisoivana lähtökohtana. Samalla esille tulee myös ne erilaiset tulkinnalliset ulottuvuudet, joiden valossa opiskelijat ovat harjoittelun kokeneet. Opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoissaan esittämät näkökohdat ovat antaneet temaattisen rakenteen lähinnä raportin luvulle kolme, jossa harjoittelun toteutumista tarkastellaan lähemmin. Siten harjoittelupäiväkirjojen analysoinnin myötä aineistosta löytyneet seuraavat teemat ovat olleet jäsentämässä tätä raportointiosuutta:

1. opetuksen suunnittelutyö (oman suunnittelukäytännön kuvaus, kriittinen alkureaktio suunnittelutehtäviin, suunnittelun työläisyys, suunnittelun merkityksen avautuminen, pitkäkestoiseen suunnitteluun tottuminen; lukukausisuunnitelma & jaksosuunnittelu, suunnittelun kytkeytyminen työhön ja omaan luokkaan, suunnitteluvastuu itsellä, kokonaisopetuksen suunnittelu, harjoittelupäiväkirjan merkitys),
2. tutorointi (tutorin ja opiskelijan yhteistoiminnan kuvausta, saatavilla oleva apu ja rohkaisija, paikallisasantuntija, keskustelukumppani ja työkaveri, suunnittelun yhteistyö, tuntien seuranta, tutoroinnin vähäisyys, näkemysten erilaisuus),
3. koulutuksen lehtoreiden ohjaus (ryhmäohjaus, yksilöohjaus, puhelinohjaus, ohjaus aidossa opetuskontekstissa, ohjaus vs. numeroarvostelu, 'näytösten' välttäminen, ohjauksen määrän vähäisyys vs. riittävyys),

4. opetustyö (työrauhakysymykset, työmuotojen kokeilu, yhteisiin työskentelytapoihin totuttautuminen, luokan yhteiset normit ja säännöt, luokan entiset vs. uudet tavat, oman kasvatusnäkemys kehittämiseen liittyvä pohdinta, yhdysluokkaopetus, eriyttäminen, koulun ja kodin välinen yhteistyö),
5. kokonaisopetus (oppiainejakoisuus vs. kokonaisopetus, työtavat, materiaalit, toteutettujen aihepiirien kuvausta),
6. yhteistyö (opiskelijoiden keskinäisen yhteistyön kaipuu, yhteistyö opettajayhteisössä, työyhteisön ennakoluulot)
7. yleisarviot (erittäin myönteinen, harjoittelu normaalia opettajan työtä, harjoittelua vai työtä?, kokonaisvastuu opetuksesta ja luokasta, palvelee oppilaita, opiskelijaryhmän tuen puute, itsearvioinnin korostuminen, työyhteisön ennakoluulot, taloudellinen näkökulma, perhe).

Edellä kuvatut teemat alakategorioineen kuvastavat siis samalla tutkimuksen analyysiyksikköjä. Analyysiyksikköjen koosta voidaan todeta se, että lähtökohtana on ollut tiettyjen temaattisten ajatusrakennelmien säilyttäminen. Siten aineistoa ei ole analysoitu esimerkiksi sana- tai lausekohtaisesti, vaan tärkeänä on esimerkiksi harjoittelupäiväkirjoja analysoitaessa pidetty sitä, että aineistoa eriteltäessä pyritään samalla säilyttämään päiväkirjakommentteihin liittyvät perustelut ja pohdinnat niihin liittyvissä asiayhteyksissään. Tältä osin tutkijan tulee nähdäkseni siten osaltaan pyrkiä kunnioittamaan tutkittavien esittämiä ajatusrakennelmia ja sitä, minkälaisiin konteksteihin tutkittavat ovat omat näkemyksensä liittäneet. Periaatteessa tämänkaltaisen tarkastelulähtökohdan voi nähdäkseni katsoa soveltuvan mm. niihin laadulliseen tutkimukseen liitettyihin ominaispiirteisiin, joissa on korostettu mm. tutkimuksen kokonaisvaltaisuutta sekä todellisuuden sosiaalisesti rakentuvaa ja tulkinnallista luonnetta.

Edellä on kuvattu tutkimuspäiväkirjaan ja harjoittelupäiväkirjoihin liittyvää aineiston tematisointia. Kaiken muun aineiston, esim. lehtoreiden tai opiskelijoiden kirjallisesti tuottaman muun materiaalin, osalta kyse on ollut näiden aineistojen suhteuttamisesta edellä mainittujen kahden pääaineiston kautta syntyneeseen luokiteltuun analysointirakenteeseen. Tutkimuspäiväkirjan ja opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjojen analysoinnin kautta on toisin sanoen syntynyt se temaattinen rakenne, jonka avulla raportti on rakentunut ja johon kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto on suhteutettu.

3. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen eräänä lähtökohtana olen tarkastellut mm. tulkinnallisuuden merkitystä ja myös esittänyt, miten laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein tarkastella niitä erilaisia merkitysrakenteita, joiden avulla tutkittavat eri elämän, tässä tapauksessa opetusharjoitteluun liittyviä, ilmiöitä ovat hahmottaneet. Luotettavuustarkastelun kannalta tämänkaltaisen laadulliselle tutkimukselle ominainen tarkastelunäkökulma edellyttää mm. Lincolnin ja Guban (1985) mielestä totunnaisista luotettavuuskäsityksistä poikkeavia tarkastelunäkökulmia, joita he ovat omassa ns. naturalistisessa tutkimusparadigmassaan pyrkineet kehittelemään. Perinteisestä poikkeavan käsitteistön kehittäminen johtuu mm. tutkimusotteisiin liittyvien perusolettamusten erilaisuudesta. Myöhemmin (ks. Guban ja Lincolnin haastatteluun perustuva artikkeli, Beld 1994) Guba ja Lincoln ovat muuten kuvailleet, miten naturalistisen paradigman sijasta heidän lähestymistapaansa voisi ehkä paremminkin kuvata konstruktivistiseksi, jolloin em. ilmiöiden merkityksenannon konstruktivistinen luonne korostuisi.

Guba ja Lincoln katsovat, että perinteisesti käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin luotettavuuskäsitteet ovat kehitetty lähinnä perinteisen (rationalistisen tai positivistisen) tutkimusparadigman pohjalta, ja he ovatkin pyrkineet kehittämään näitä kriteereitä hyväksikäyttäen naturalistiseen paradigmaan paremmin soveltuvaa käsitteistöä ja peruskriteeristöä (trustworthiness-käsitteistö). Myöhemmin he ovat lisäksi kehitelleet kriteereitä, jotka lähtisivät puhtaammin liik-

keelle naturalistis-konstruktivistisen tutkimusparadigman omista lähtökohdista, ilman sidonnaisuutta perinteisiin lähtökohtiin (authenticity-käsitteistö).

Seuraavassa keskitytään tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban kehittämisen käsitteistön varassa. Kun kyseessä on ollut myös toimintatutkimuksesta ja työyhteisön yhteisestä kehittämishankkeesta, on hanketta tältä osin arvioitu osin myös jo varhaisemmassa vaiheessa, mm. luvussa 4.3.

Tutkittavien konstruktioita koskevan tarkastelun uskottavuus (credibility)

Kun lähtökohtana korostetaan sitä, että on monia erilaisia tulkinnallisia todellisuuksia, monia erilaisia sosiaalisesti muodostettuja konstruktioita, johon tutkimus kohdentuu, on Guban ja Lincolnin mukaan (1985, 294-296) naturalistisesti (tai konstruktivistisesti) suuntautuneen tutkijan tehtävänä siten osoittaa, miten hänen esityksensä vastaa tutkittavien konstruktioita, eli että tutkimuksessa tehdyt uudelleentulkinnat ovat uskottavia suhteessa alkuperäisiin moninlaisiin konstruktioihin nähden.

Tämänkaltaisen eri konstruktioita koskevan uskottavuuden parantamiseksi tulisi tutkijan Lincolnin ja Guban (1985, 301-316, 373-378) mukaan mm. pitkittää kanssakäymistään tutkittavien kanssa (prolonged engagement) sekä pyrkiä myös pitkäkestoiseen havainnointiin (persistent observation). Siten heidän mukaan voidaan pyrkiä eliminoimaan paremmin se, että tutkija vaikuttaisi tutkittavien käyttäytymiseen, samoin myös tutkija saa paremman käsityksen siitä, mikä on olennaista tutkittavassa tilanteessa. Niin ikään uskottavuutta voidaan parantaa myös trianguloinnin myötä, jolloin käytetään esimerkiksi useita eri metodeja aineistoa kerättyä sekä kerätään aineistoa useista eri lähteistä tai tutkimuksen viiteryhmistä. Tutkimuksessa voidaan käyttää hyväksi myös tarkastuskäytäntöä, jossa tutkimuksessa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja (member checking). Raportin tarkastuksen suorittaa tällöin ne henkilöt, joilta aineisto on kerätty.

Tutkittujen konstruktioista tehtyjen tulkintojen osalta voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa on esitetty melko runsaasti mm. opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoissa esittämiä näkemyksiä. Tältä osin mm. lukua kolme voi pitää luonteeltaan melko aineistokeskeisenä, mikä antaa samalla tilaa opiskelijoiden itsensä muotoilemille tulkinnoille. Tältä osin on toisaalta ongelma, miten hyvin opiskelijoiden tekemät päiväkirjamerkinnot heijastavat heidän näkemyksiään ja miten syvällisesti he ovat päiväkirjanpitoon paneutuneet.

Nähdäkseni harjoittelupäiväkirjoissa oli selkeitä keskinäisiä laadullisia eroja. Osa päiväkirjoista oli laadittu enemmänkin toteavasti ja luettelomaisesti. Näiden päiväkirjojen osalta ei aineisto ollut kovin rikasta, ja niiden pohjalta ei itse asiassa saanut kovin selkeää kuvaa niistä tulkinnoista tai konstruktioista, joita opiskelijat harjoittelusta olivat muodostaneet. Tähän oli ilmeisesti myös saadulla ohjauksella oma merkityksensä, sillä yhdessä kolmesta harjoitteluryhmästä oli myös selkeästi toisia ryhmiä tiiviimpiä ja selonteonomaisempia päiväkirjoja. Kaikkiaan 28:sta päiväkirjasta n. 20 oli oman tulkintani mukaan sen laatuista, joista selkeästi tuli esille harjoittelua ja sen järjestelyitä arvioivat näkemykset. Loppujen osalta harjoittelupäiväkirjoja voi pitää enemmän tai vähemmän 'tulkintaköyhinä'.

Tämänkaltaista aineiston puutteellisuutta saattaa osin selittää mm. se, että opintojen kuluessa oli jo aiemmin ollut melko runsaasti erilaisia kirjallisia töitä, jolloin harjoittelupäiväkirjat on osin saatettua kokea jonkinlaiseksi pakolliseksi koetuksi velvoitteeksi. Eräs opiskelijoista esitti mm. päiväkirjansa alussa epäilyksensä siitä, että päiväkirjan pitäminen ei juurikaan ole hedelmällinen hänen tai koulutuksen kannalta. Kyseisen opiskelijan päiväkirja myös oli melko lyhyt ja keskittynyt lähinnä päivittäisten tapahtumien kirjaamiseen.

...Suunnitelmien teko ei ole rassannut, niitä tulisi tehtyä muutenkin, mutta tämä päiväkirjan pito tuntuu rasitukselta. Ei omia ajatuksiaan viitsisi enää paperilla katsella. En usko, että onnistun tässä tuomaan esille mitään harjoittelua täydentävää. *(Opiskelijan ensimmäinen kommentti harjoittelupäiväkirjaan, opiskelija 28)*

Toisaalta pääasiallisesti harjoittelupäiväkirjoista koostunut aineisto oli tutkijan kannalta yllättävänkin hedelmällistä. Yllättävän siksi, että aiemmin toteutetun opintoharjoittelun osalta harjoittelupäiväkirjojen anti oli tutkimuksellisesti ollut niukkaa. Lähinnä raporteissa oli ollut kyse tuolloin päivittäisten rutiinien selvittämisestä, ei omakohtaisesta ongelmakysymysten pohtimisesta. Eräänä syynä tähän harjoittelupäiväkirjojen piirteeseen lienee ollut se, että tuolloin tämänkaltaista menetelmää kokeiltiin koulutuksessamme ensimmäistä kertaa. Nyt tilanne oli nähdäkseni muuttunut. Lukijakin voinee saada kuvaa harjoittelupäiväkirjojen luonteesta tässä raportissa olevien runsaiden siteerausten avulla.

Olen sitä mieltä, että harjoitteluja ajatellen tunteiden kirjaaminen on erinomaisen tehokas tapa miettiä suunnittelua ja tehtyä kuin myös arvioida sitä. Kirjoittaminen jo sinällään auttaa jäsentämään ajatuksia tehokkaasti. *(Opiskelijan näkemys päiväkirjan merkityksestä harjoittelun päätyttyä, harjoittelupäiväkirja, opiskelija 39)*

Kun Lincoln ja Guba kiinnittivät huomiota pitkitetyn vuorovaikutuksen merkitykseen tutkittavien kanssa, voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa kohdejoukkona olleet opiskelijat ovat olleet osallisena laajemmassa tutkimushankkeessani jo kurssin alkuvaiheista lähtien. Tältä osin etua lienee ollut tässä hankkeessa erityisesti luokkatilanteen tarkkailutilanteissa opiskelijoiden tuntiessa tutkijan jo entuudestaan. Samasta syystä tutkijalle on kerrottu omia harjoittelua koskevia näkemyksiä omaehtoisesti myös epävirallisemmissä yhteyksissä. Keskinäisen tutustumisen myötä myös harjoittelupäiväkirjojen hyödyntäminen on tullut tässä hankkeessa mahdolliseksi, sillä aiemmassa tutkimusprosessin vaiheessa vain yksi opiskelijoista oli kieltänyt omien harjoittelupäiväkirjamerkintöjensä hyödyntämisen tutkimustarkoituksiin.

Myös toimintatutkimuksen toimijaosapuolina olleet lehtorit olivat tutkijalle entuudestaan tuttuja, mikä lienee osaltaan lienee auttanut yhteistyösuhteen syntyemisessä, vaikka yhteistyössä olen kokenut myös eräitä ongelmia, kuten jo aiemmin olen esittänyt. Tutorit ovat sen sijaan olleet selkeästi ryhmä, johon tutkijalle ei ole ollut ennen omaluokkaharjoitteluun liittyvää kehittämishanketta minkäänlaista kontaktia. Samoin yhteistyö tutoreiden kanssa jäi vähäiseksi myös itse kehittämisprosessin aikana.

Triangulaation osalta voidaan todeta, että metodisesti tässä tutkimuksessa on käytetty hyväksi useita eri aineistonkeruumenetelmiä, joiden myötä kerääntynyttä informaatiota on voitu suhteuttaa toisiinsa. Samoin huomioon on pyritty ottamaan myös eri toimijapuolten näkökohdat harjoittelun luonteesta. Tosin esimerkiksi harjoittelun toteutusvaiheen tarkastelu (luku 3) perustuu lähinnä opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoihin, mutta toisinaan tähänkin on voitu suhteuttaa muuta aineistoa, jonka myötä opiskelijakeskeistä esitystä on voitu täydentää niin tutoreiden kuin lehtoreidenkin näkemyksillä harjoittelun luonteesta. Tältä osin aineistoa voi kuitenkin pitää opiskelijakeskeisenä. Toinen aineiston muoto, joka tutkimuksessa painottuu, on tutkijan oma havainnointi esimerkiksi erilaisista suunnittelupalavereista tai opetustilanteista harjoittelun aikana.

Lincoln ja Guba ovat siis suositelleet myös tutkittavien kommenttien mukaan ottoa tutkimuksen luotettavuustarkastelussa. Tämän tutkimusraportin käsikirjoitus on annettu tarkasteltavaksi sekä opiskelija- että lehtorikunnan edustajille. Tältä osin saatua palautetta tarkastellaan tarkemmin liitteessä kolme.

Tutkijan esittämien tulkintojen vahvistettavuus (confirmability)

Mikäli tutkimuksessa perusolettamuksena omaksutaan näkemys todellisuuden sosiaalisesti rakentuvasta luonteesta, voi myös tutkimusta pitää konstruktiona ja tutkijan tulkintana tarkastelun kohteena olleesta ilmiöstä. Kun perinteisessä rationalistisessa paradigmassa tutkijan asemaa on tarkasteltu objektiivisuuden käsitteen avulla, katsovat Lincoln ja Guba että kvalitatiivisessa tai naturalistisessa paradigmassa painopiste siirretään tutkijasta aineistoon. Todisteita ei niinkään vaadita tutkijan tai hänen käyttämänsä menetelmän objektiivisuudesta, pikemminkin siitä, missä määrin aineisto tukee hänen tekemiään tulkintoja. Tämänkaltaista arviointia voi tutkijan ohella olla tekemässä myös ulkopuoliset arvioijat, jotka tarkastavat, että tutkimuksessa on tehty tulkintoja yhtäpitävästi aineiston kanssa. (Lincoln & Guba 1985, 299-300, 318-327.)

Edellä kuvattua näkemystä käsittääkseni hämärtää se seikka, että kysymys tutkijan tulkinnallisuuden ja aineiston välisestä suhteesta ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole kovin yksiselitteinen. Yhtäältä tutkijan tulkinnat vaikuttavat jo aineistonkeruuvaiheessa, esim. observointitilanteissa, varsinkin käytettäessä sen kaltaista suhteellisen avointa aineistonkeruutapaa, mitä tässä tutkimuksessa, jossa merkintöjä on tehty mm. tilanteessa merkityksellisiksi koetuista seikoista. Tällöin tutkija tekee merkintöjä joistakin tekijöistä, joita tilanteessa ilmenee, joidenkin muiden näkökohtien jäädessä havainnoinnissa vähemmälle huomiolle. Vastaavasti myös harjoittelupäiväkirjojen hyödyntämisen osalta voidaan todeta, että myös siinä tutkija on tehnyt valikointia, tosin sopivia luokitusperusteita samalla aineistosta etsien. Vaikka nämä luokitusperusteet ovatkin löydettävissä aineistosta, ovat ne joka tapauksessa jossain määrin tulkinnallisia, ja joku toinen tutkija löytäisi varmastikin aineistosta hieman toisenlaisen luokitusperustan.

Kun edellä on esitetty jonkinasteinen vaade siitä, että tutkijan tulkinnat tulisi voida vahvistaa aineiston avulla, on kyse kuvatunkaltaisen aineistonkeruun ja -analysoinnin valossa vain eräänlaisesta kehämäisen päättelyn kaltaisesta itsestään selvydestä, jolloin itse aineisto ei oikeastaan todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, koska tulkintoja vääristäneet ratkaisut on saatettu tehdä esimerkiksi jo aineistoa kerättyä.

Oleellista lienee joka tapauksessa tehdä jossain suhteessa ero toisaalta varsinaisen autenttisuuden aineiston ja toisaalta tutkijan tulkintojen välillä. Tässä raportissa esimerkiksi opiskelijan harjoittelupäiväkirjamuistiinpanoihin perustuvat kuvaukset ja samoin tutkimuspäiväkirjamerkintöihin perustuvat kuvaukset antavat lukijalle sitä autenttista perustaa, jonka valossa lukija voinee arvioida myös tutkijan aineiston perusteella tekemiä tulkintoja.

Aineistonkeruussa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuneiden muutosten vastaavuus suhteessa tutkimuksen raportointiin (dependability)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota reliabiliteetikäsitteen avulla siihen, miten pysyviä tuloksia tutkimus- ja aineistonkeruuvälineet kykenevät tuottamaan. Tätä ominaisuutta saatetaan testata mm. rinnakkais- tai uusintamittausten avulla. Mittausten yhteydessä esiintynyt vaihtelu nähdään yleensä ongelmallisena ja johtuvan niistä puutteista, joita tutkimusinstrumenttiin tai mittaukseen on liittynyt. (Lincoln & Guba 1985, 298-299.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puolestaan on kyse pitkälti aineistonkeruuseen liittyvän vaihteluvuuden tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan toisaalta nähdä mm. tutkija itse eräänlaisena aineistonkeruun välineenä (human instrument). Tutkimusprosessin edetessä on luonnollista, että hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Tutkijan tietoisuuden kehittyminen on itseasiassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa selkeästi keskeisiä pyrkimyksiä ja sillä on luonnollisesti myös oma vaikutuksensa aineistonkeruuseen. Siten instrumenttiin tai aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua ei oikeastaan voida nähdä puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä. Vastaavasti myös

itse tutkittavaan ilmiöön saattaa liittyä omat muuntuvat ominaispiirteensä, joiden tarkastelu saattaa edellyttää myös tutkimusprosessin joustavaa muuntumista tutkimuskohteensa mukaisesti. Tutkimuksen kannalta on tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruun menetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu, ja osata tuoda esille tämä kehitysprosessi myös raportoinnissa. Tällöin myös ulkopuoliset voivat arvioida tämänkaltaista vaihtelevan tutkimusprosessin hallintaa. (Ks. Lincoln & Guba 1985, 299, 317-318; Tynjälä 1991; Wahlström 1993.)

Tässä tutkimuksessa tämänkaltaiseen tarkastelunäkökulman voi katsoa tulevan esille jossain määrin toimintatutkimuksen prosessinomaisen kehityksen kuvailun myötä. Alun suunnittelu- vaiheeseen, itse toimintasyklin, ja sen jälkeen tapahtunut arviointi- ja kehittämisen vaiheeseen kuvaus antaa lukijalle kuvaa siitä, miten kehittämistiimin näkemykset ovat kehittyneet itse prosessin aikana (luvut 2, 3 ja 4). Itse tutkijan kannalta voidaan puolestaan todeta, että tutkimuksellisesti tämänkaltaisen prosessinäkökulma ei ehkä kovin selkeästi ole tullut esiin esimerkiksi tapaus- tutkimushankkeeseen verrattuna, joka on ollut luonteeltaan pitkäkestoisempi ja myös esimerkiksi aineistonkeruun jatkuvaa kehittelyä vaativa hanke. Tosin nytkin kehittämishanke on omannut omat käännteensä, joista ei ole ollut tietoa etukäteen, ja myös tutkimusaineiston keruu on tullut suhteuttaa näihin kehittämishankkeissa tapahtuneisiin muutoksiin.

Kaikkiaan aineistonkeruussa olisi ilmeisesti tapahtunut kuitenkin huomattavasti suurempia muutoksia, jos olisin lähtenyt arvioimaan esimerkiksi seuraavaksi toteutettavan omaluokkaharjoittelun toteutusta.

Tutkimustulosten ja johtopäätösten siirrettävyys toisiin tapahtumakonteksteihin (transferability)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä tutkimuksen yleistettävyyttä on pidetty ongelmallisena. Olosuhteiden tai ilmiöiden ainutlaatuista korostettaessa voidaan samalla arvioida, että sellaiseen tietty tutkittu ilmiö ei yleensä toistu. Miten tietyn yksittäistapauksen avulla voidaan siis tehdä yleisiä johtopäätöksiä muiden vastaavan kaltaisten ilmiöiden suhteen?

Lincoln ja Guba (1985, 296-298) ovat tarkastelleet mainittua ongelmaa siirrettävyyden (transferability) käsitteen avulla. Tarkastelua voi luonnehtia eräänlaiseksi "kun tutkija kirjoittaa, on vastuu lukijalla" -näkökulmaksi tutkimuksen hyödynnettävyyttä pohdittaessa. Guban ja Lincolnin mukaan yleistettävyyden sijasta voitaisiin paremminkin puhua siirrettävyydestä tutkitun ilmiön ja uusien tarkasteltavana olevien ilmiöiden välillä. Tutkijat voivat kuitenkin tehdä päätelmiä vain tutkimustaan kohteesta, johon liittyvät erilaiset tekijät he tuntevat. Tämän tiedon hyödyntäminen muissa konteksteissa puolestaan on tutkimuksen hyödyntäjien vastuulla, joiden tehtävänä on pohtia tutkitun ilmiön ja vertailtavana olevien ilmiöiden samankaltaisuutta ja eroavuuksia. Ts. tutkimusta hyödyntävien on pohdittava tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä suhteessa oman uuden arviointikohteensa kontekstiin ja erilaisiin puitetekijöihin, jotka he itse tuntevat paremmin kuin tutkija. Tästä näkökulmasta tutkijan tehtävänä on esittää riittävästi kuvausta tutkittuun tapaukseen liittyneistä puitetekijöistä ja ominaispiirteistä, niin että ne olisivat otettavissa huomioon pohdittaessa tutkimusta jonkin toisen kohteen kannalta. Lincoln ja Guba (1985, 316) esittävät, että siirrettävyyden vaade on otettavissa siten huomioon mm. perusteellisen kuvauksen tai etnografisesta tutkimuskirjallisuudesta tutun ns. "tiheän kuvauksen", (thick description) avulla.

Omaluokkaharjoittelunkin osalta voidaan puhua toteutuksen ainutlaatuisuudesta jo omassakin toteutuskontekstissaan. Jo seuraavan harjoittelun tullessa oli mm. osa harjoittelun vastuulehtoreista vaihtunut ja myös tutorit ja koulut olivat harjoittelussa uusia tuttavuuksia. Siten jo Kokkolankin toteutuksen yhteydessä tässä kuvattua hanketta voi pitää ainutkertaisena, joka ei samassa muodossa tule enää toistumaan.

Mikäli kuitenkin ajatellaan raportin siirrettävyyttä muihin olosuhteisiin, olen tutkimuksessa pyrkinyt kuvailemaan melko yksityiskohtaisesti koulutukseen ja omaluokkaharjoitteluun liittyneitä puitetekijöitä. Tässä suhteessa lukijalle lienee hahmottunut ainakin jossain määrin kuva toteutetusta harjoittelusta ja sen kehittämisprosessista. Tosin itse niin varsinaisen kehitysprosessin, samoin kuin tutkimuksen toteutuksen, kuvausta on monine erilaisine vivahteineen kuitenkin myös mahdollista täysin vangita raportin muotoon. Raportti tuonee toisaalta kuitenkin myös esiin sellaisia ongelmakohtia, jotka esimerkiksi vastaavaa harjoittelumuotoa järjestettäessä olisi hyvä ottaa huomioon.

Aineistokeskeistä siirrettävyyttä olennaisempaan pidänkin kuitenkin tuloksia koskevan pelkistämisen ja abstrahoinnin merkitystä. On nimittäin esitetty, että erilaisista yksittäisistä aineistokeskeisistä näkökulmista voi vähitellen kehittyä jotain yleisempää ja teoreettisemmän merkityksen omaavaa. Kyse on tavallaan raakahavaintojen yhdistelemisestä laajemmiksi metahavainnoiksi eli vähitellen tapahtuvasta tutkimusaineiston pelkistämisestä. Tällaisten pelkistysten tai 'ydinkategorioiden' kautta asioita on katsottu olevan mahdollista tarkastella myös yleisemmällä tasolla. Näkemys liittyy samalla myös siihen, miten kvalitatiivista tutkimusta voidaan käyttää apuna teoreettisten näkökulmien muodostajana. (Ks. esim. Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987; Alasuutari 1993, 196.)

Tässä työssä tämänkaltaiseen käsitteelliseen abstrahointiin on pyritty selkeästi luvussa 5. Toteutunutta harjoittelua on pyritty tarkastelemaan tällöin mm. opetusharjoitteluun ja sen ohjaukseen liittyvän käsitteistön valossa. Tutkimusaineistosta esiin nousseiden näkökohtien myötä harjoittelua on tarkasteltu mm. työnohjauksen ja monimuoto-opetuksen käsitteiden avulla. Edellisen avulla oli mahdollista luonnehtia jossain määrin harjoittelun ohjauksen luonnetta erityisesti tuutoroinnin osalta, vastaavasti monimuoto-opetuksen käsitteen avulla oli tarkoituksenmukaista arvioida harjoittelun organisatorisia järjestelyitä. Molemmat näistä käsitteistä tulivat tutkimuksessa relevanteiksi nimenomaan aineistosta esiin piirtyneiden ulottuvuuksien myötä.

Tutkimuksen etiikka ja kehittämisvelvollisuus

Guba ja Lincoln ovat edellisten, perinteisen rationalistisen paradigman vastikkeeksi kehittämiensä kriteereiden, lisäksi esittäneet myös muita täydentäviä kriteereitä, joita he ovat pyrkinet kehittämään naturalistisen/konstruktivistisen tutkimusparadigman omista peruslähtökohdista käsin. Esittämiensä kriteereiden avulla he kiinnittävät huomiota mm. siihen, miten oikeudenmukaisesti tutkija kohtelee tutkittaviaan tutkimusprosessin kuluessa. Tutkijan tulisi heidän mukaansa mm. tuotava esille tutkittavien erilaisia, erilaisiin arvolähtökohtiin sidonnaisia, konstruktioita tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman tasapuolisesti. Samoin tutkittavien kanssa tulisi neuvotella tutkimuksen pelisäännöistä, ja myös sopia selkeästi tutkittavien suostumuksesta itse tutkimusprosessiin. Myös aiemmin mainittu tutkimukseen osallistuneiden suorittama raportin tarkistus on turvaamassa Lincolnin ja Guban näkemyksen mukaan tutkimuksen oikeudenmukaisuutta (fairness). (Ks. Lincoln 1986, 5-6, 13-15; Lincoln & Guba 1986.)

Kuten todettua, viimeksimainittua menetelmää on käytetty myös tässä tutkimuksessa. Koko kehittämishankkeen alussa olen myös selkeästi informoinut opiskelijoita meneillään olevasta opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta. Opiskelijoiden kannalta tosin ei ole ehkä ollut kyse niinkään hankkeen suuntaviivojen yhteisestä linjaamisesta, vaan tutkimusta koskevasta tiedottamisesta. Henkilökunnan osalta yhteistyö on ollut tiiviimpää juuri toimintatutkimusvaiheessa. Tältä osin olen selvittänyt yhteistyön luonnetta ja myös siihen liittyneitä ongelmia jo aiemmin.

Lincoln ja Guba esittävät yleensä kvalitatiivisen tutkimuksen kannalta melko radikaaleja, tosin hyvin toimintatutkimuksen luonteeseen soveltuvia, vaateita. Heidän mukaansa eräänä tutkimuksen kriteerinä voisi olla mm. se, miten tutkimuksessa on kehitetty tutkittavien tietoisuutta

omien käsitystensä taustoista ja arvolähtökohdista (ontological authentication). Samoin he esittävät, että tutkijan kasvattavana velvollisuutena on auttaa tutkittavia ymmärtämään myös muiden tutkimuksessa osallisena olevien näkemyksiä ja niiden taustalla olevia arvoja (educative authentication). Edelleen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa voitaisiin tarkastella myös sitä, miten tutkimuksesta saatavaa tietoa palautetaan toimintaan, käytännön tasolle (catalytic authentication). Tutkimuksen tulosten soveltamisen myötä toiminnassa tulisi myös saada aikaan toivottuja, toimintaa edistäviä tuloksia, eli toiminnan muutokset kertovat tätä kautta tutkimuksen luotettavuudesta (tactical authentication). (Lincoln 1986, 6-9: Lincoln & Guba 1986.)

Viimeksi mainitun kriteerin osalta on tässä vaiheessa ennenaikaista arvioida tutkimuksen merkitystä, sillä se on nähtävissä tulevaisuudessa. Muiden kriteereiden osalta voidaan toimintatutkimusprosessissa katsoa tulleen jossain määrin esille kyseisenkaltaisia piirteitä (ks. luku 5). Lähtökohtana on ollut toiminnan kehittäminen, ja jossain määrin palautetta tutkimuksesta on annettu takaisin kentälle jo tutkimuksen kuluessa mm. toista omaluokkaharjoittelua käynnistettäessä. Olen osallistunut mm. uusien tutoreiden koulutukseen ja lehtoreiden yhteisiin suunnitelupalavereihin omia alustavia näkemyksiäni tutkimustuloksista selvittäen. Tässä yhteydessä olen osin tuonut esille mm. niitä erilaisia kokemuksia, joita tutoreilla ja eri opiskelijoilla on harjoittelusta ollut. Harjoittelijoiden osalta voidaan tosin sanoa, että heille tämänkaltaista kehittävää tai kasvattavaa palautetta ei ole ollut, vaan palaute on kohdistunut lähinnä harjoittelujärjestelmän kehittämiseen.

Yleistä luotettavuustarkastelun merkityksestä

Lopuksi vielä pari näkökulmaa yleensä luotettavuustarkastelun merkityksestä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Mm. Smith (1984) on tuonut esille, että tulkinnalliseen otteeseen liittyy selkeästi myös oma problematiikkansa sen suhteen, mitä luotettavuustarkastelu voi kvalitatiivisessa otteessa ylipäättään merkitä. Hän esittää, miten esimerkiksi naturalistisen paradigman eräänä peruslähtökohtana on näkemys monista tulkinnallisista tai konstruoiduista todellisuuksista ja miten toisaalta otteeseen on kytketty tiukkoja luotettavuuskriteereitä, joiden avulla tutkimuksen luotettavuus voitaisiin ratkaista, ja joita käyttöä tutkimukselta tulisi myös edellyttää. Nämä kaksi näkökulmaa ovat Smithin mukaan keskenään ristiriitaisia. Tämän kritiikin Smith kohdistaa suoraan mm. Guban hieman varhaisempaan artikkeliin, jossa hän on esittänyt edellä kuvatun kaltaisia naturalistisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä.

Smith (1984) esittää, että joko tulisi luopua mainitunlaisista tulkinnallisten peruslähtökohtien korostamisesta tai sitten pyrkimyksestä omata joitakin perustavaa laatua olevia kriteereitä tutkimuksen luotettavuuden suhteen. Smith itse kallistuu viimeksi mainitulle kannalle. Siten tutkijan esittämiä tulkintoja ei tule esittää ikään kuin hän esittäisi miten asiat, tai esimerkiksi tutkittavien tulkinnat, ovat todella ilmenneet, vaan pikemminkin kyseessä on Smithin mukaan tutkijan pyrkimyksestä laajentaa tieteellistä keskustelua ja pitää sitä yllä (vrt. myös Syrjäläinen 1990, 6).

Myös itse olen osin taipuvainen suuntautumaan Smithin esittämän näkemyksen mukaisesti. Tässä suhteessa myös edellä esitetty luotettavuustarkastelu tulee suhteuttaa oikeisiin yhteyksiinsä. Toisaalta voidaan siis nähdä, että tutkijan omilla tulkinnoilla on tutkimuksen suuntaamisessa keskeinen merkityksensä. Vaikka esimerkiksi tutkittavien kanssa käydyllä yhteistyöllä voi olla oma merkityksensä myös raportin laadinnassa, on raportti viimekädessä kuitenkin tutkijan laatima rekonstruktio tapahtuneesta ja luonteeltaan tulkinnallinen. Kun kyse on tutkijan subjektiivisista tulkinnoista (johon vaikuttaa oma tiedekäsitys ja omaksutut teoreettiset näkökulmat), ja ilmiöille annettavista merkityssisällöistä, luotettavuustarkastelun tehtävänä ei siten ole niinkään osoittaa, että saadut tulokset olisivat "totta". Enemmänkin pyrkimyksenä on antaa lukijalle välineitä arvioida, onko tutkijalle muodostunut ja hänen kirjallisesti ilmaisemansa käsitys tutkitusta ilmiöstä lukijan kannalta luotettava ja uskottava, ja mitä eri perusteita tutkijan

esittämille tulkinnoille on löydettävissä. Tältä osin kyse on samalla siten siitä, että tutkija pyrkii osoittamaan, millä perusteilla ja mistä näkökulmasta hän on osallistumassa yleiseen tieteelliseen keskusteluun.

Toisena huomautuksena toteaisin, että tutkimuksen luotettavuus ei tietenkään synny pelkästään tiettyjen yksittäisten kriteereiden tarkastelusta ja näiden kriteereiden sisältämien vaateiden täyttämisestä. Luotettavuus liittyy kiinteästi koko tutkimusprosessiin ja raportoinnin kokonaisuuteen. Mikäli lukija haluaa siis arvioida tutkimuksen ja raportoinnin luotettavuutta, on hänen luonnollisesti siten syytä arvioida itse kriittisesti tutkimusraporttia kokonaisuudessaan.

TUTKIMUKSESSA OSALLISENA OLLEIDEN NÄKEMYKSIÄ TUTKIMUSRAPORTISTA JA TUTKIMUSTULOKSISTA

Tutkimuksen valmistuttua raporttikäsikirjoitus annettiin luettavaksi kahdelle omaluokkaharjoittelussa mukana olleelle opiskelijalle sekä ohjauksesta vastanneille kolmelle lehtorille. Kyseessä oli samalla aiemmin mainitusta kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustarkastelusta, ns. member checking -menetelmästä, jossa tutkimuksena osallisena olevat esittävät näkemyksiään laaditusta raportista (Lincoln & Guba 1985, 314-316). Heitä pyydettiin kommentoimaan tutkimuksessa esitettyjä tuloksia ja johtopäätöksiä sekä esittämään kantansa mm. siitä, millaisista tutkimuksen tulkinnoista ja painotuksista he ovat yhtä mieltä sekä mihin seikkoihin he suhtautuvat kriittisesti. Lukuaikaa raportin lukemiseen arvioijilla oli periaatteessa kolme viikkoa, mutta käytännössä mm. lehtorikunnan kiireisestä aikataulusta johtuen palautetta annettiin vielä runsaan puolentoista kuukauden kuluttua.

Toinen opiskelijoista ja kaksi lehtoreista antoivat tutkimusta arvioivat palautekommenttinsa haastatteluissa, jotka tehtiin marras- ja joulukuussa 1994. Haastattelut kestivät 50 minuuttia runsaaseen tuntiin. Yksi lehtori ja opiskelija antoivat palautteensa kirjallisesti ja he molemmat olivat tehneet huomautuksia sekä erilliselle paperiarkille että myös viitehuomautuksia itse raporttikäsikirjoitukseen.

Todettakoon, että luotettavuustarkastelun ohella tässä esitettävät lehtoreiden ja opiskelijoiden näkemykset ovat eräässä mielessä ymmärrettävissä myös osana aineistonkeruun jatkuvaa sykliä. Luotettavuustarkastelun yhteydessä esille tulevat kommentit rikastavat ja täydentävät aiemmin esille tullutta tutkimusaineistoa. Otteita kahden lehtorin haastatteluista onkin käytetty myös varsinaisen tulososuuden yhteydessä.

1. Omaluokkaharjoitteluun osallistuneiden palautetta harjoittelun toteutumista koskevasta raportoinnista

Tutkimustuloksia kommentoineet opiskelijat yhtyivät omalta osaltaan hyvin pitkälle raportissa esitettyihin tuloksiin ja johtopäätöksiin. Toinen opiskelijoista tosin epäröi, ovatko opiskelijat voineet suhtautua harjoitteluun niin myönteisesti kuin raportissa on kerrottu. Voi tietysti ajatella, että osa opiskelijoista on voinut jättää päiväkirjoistaan pois raskainta kritiikkiä tiedostaessaan mm., että mm. lehtorit tulevat niihin aikanaan tutustumaan. Omalta osaltaan mainitun epäilyn esittänyt opiskelija oli tosin kokenut harjoittelumuodon onnistuneena ratkaisuna. Sama opiskelija antoi kriittistä palautetta myös raportin pitkistä ja monimutkaisista lauserakennelmista. Seuraava ote edustaa eräistä myönteisistäkin huomioista huolimatta samalla myös kriittisintä näkemystä, mitä opiskelijat raporttia kohtaan esittivät. Muulta osin opiskelijat eivät varauksia raportointiin esittäneet.

Kaiken kaikkiaan tätä oli mukava lukea ja ikäänkuin palata "opiskeluaikaan", sen kiireisiin, tuskiin, mutta ratkiriemullisiin yhteisiin hetkiin myöskin!

Mielestäni tämä työ antaa kokonaisvaltaisen kuvan omaluokkaharjoittelusta ja siihen liittyvistä suunnitelmista, kokemuksista, toteutuksista, jne. Herää kysymys olimmekohan näin "kilttejä", eikö kukaan räiskynyt ja moittinut toden teolla? Itse koin omaluokkaharjoittelun erinomaisena asiana monelta taholta ja kaiken lisäksi onnistuneelta ratkaisulta. ...

Kritiikkinä, siis negatiivisena, sanoisin, että käytät aika monimutkaisia, vaikeita, liian pitkiä lauseita, silloin asian ymmärtämiseksi olen joutunut "tankkaamaan" useampaan kertaan. Muuten tekstin lukeminen ja ymmärtäminen suuremmalta osin OK. Ja minulle, jolle asia on tuttua, pitkälti itsekoettua ymmärrettävää tekstiä. (*Opiskelijan kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, marraskuu 1994*)

Myös lehtorit yhtyivät raportoinnin päälinjoihin, mutta kaikkiaan lehtorikunta ja etenkin eräs lehtoreista arvioi raporttikäsikirjoitusta kriittisemmin kuin opiskelijat.

Harjoittelu ja opettajan työ

Niin opiskelijat kuin lehtoritkin yhtyivät raportissa esitettyyn näkemykseen siitä, että opiskelijat pitivät omaluokkaharjoittelua onnistuneena harjoittelumuotona ja katsoivat sen suovan itsenäisyyttä sekä omaa vapautta. Harjoittelun ohjaus- ja suunnittelujärjestelyiden arvioitiin tukevan harjoittelijoiden työntekoa oman luokan kanssa. Eräs lehtoreista arvioi opiskelijoiden tyytyväisyyden johtuvan osin myös siitä, että harjoittelu on sekä taloudelliselta että myös opiskelijoiden perhe-elämän kannalta järkevä ratkaisu.

Harjoittelua koskeneen opetustyön osalta raportissa esitettiin kaksi päälinjaa. Toisaalta raportissa on luonnehdittu, että opetustyössä on kyse eräänlaisen luokan yhteisen toimintakulttuurin määrittämisestä ja yhteisten toiminta- ja menettelytapojen etsimisestä. Toisena lähtökohtana opetustyön suhteen raportissa on esitetty huomio siitä, miten harjoittelussa opiskelijoita ovat askarruttaneet erilaiset opettajantyön hoitoon, esimerkiksi työrauhaan, yhdysluokkaopetuksen, eriyttämiseen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön, liittyvät kysymykset. Opiskelijat antoivat tukensa esitetyille linjanvedoille.

... mikä piirty esiin, on se, että se (omaluokkaharjoittelu) on työtä oman luokan kanssa ja se mitä sä siellä teet, niin ... ensimmäisten kuukausien aikana sä olet luonut jonkinlaista ... luokan yhteistä toimintakulttuuria, joka on pitkäjänteistä työtä. ... Että tavallaan, se on sun oma työkalutuuris, minkä sä luokan kanssa yhdessä oot sinne luomassa. Kommentteja tähän.

Joo, kyllä se näin on, että se luokkahan toimii sillä lailla, miten sä ite niinkö ... sinne annat ja miten sä ite haluat, miten se ... luokka toimii. (*Hmm.*) Että sitä ... kun sen oman luokan saa, niin siihen menee niinku niin täysillä mukaan ..., että ... niinku mullakin eka luokka, niin nehän tekee just niinku opettaja haluaa. (*Hmm.*) (*Opiskelijahaastattelu, marraskuu 1994*)

Se, missä määrin esimerkiksi yhdysluokkaopetus, työrauhakysymykset, eriyttämisen tai kodin ja koulun yhteistyö oli koettu askarruttavaksi tai ongelmalliseksi tekijäksi, oli raportin lukeneiden opiskelijoiden mielestä opiskelijakohtaista. Toisen palautetta antaneen opiskelijan mukaan hänelle mainitut kysymykset eivät juurikaan olleet ongelmallisia. Eniten hänen työssään oli tullut esille eriyttämisen kysymykset, mitä myös koulutuksessa olisi voitu aikanaan tuoda enemmän esille, arvioi opiskelija. Sen sijaan kodin ja koulun välinen yhteistyö ei ole ollut ongelma, sillä hän on tottunut tällaisten yhteistyösuhteiden hoitamiseen jo aiemmassa työssään. Toinen raporttia kommentoineista opiskelijoista puolestaan oli kokenut erityisesti yhdysluokkaopetuksen ja eriyttämisen kysymykset omaa työtään koskeneeksi ongelma-alueeksi ja toivoi, että ohjauksessa voitaisiin kiinnittää enemmän huomiota yhdysluokkaopetukseen.

Myös lehtoreiden mukaan kuvatuunkaltaiset piirteet kuuluvat osana siihen opettajan työn todellisuuteen, joka omaluokkaharjoittelussa tulee esille. Mainitut piirteet myös pitkälti määrittävät sitä työnkuvaa, joka lehtoreiden ohjaustyöhön kuuluu.

Yks semmonen päälinja siellä oli, että kun ne opiskelijat menee töihin, niin ne tavallaan määrittää siellä sitä luokan yhteistä toimintakulttuuria, jos näin kauniisti sanotaan. Kommentteja tuohon.

... Tuon mä näkisin, tuon teeman semmosena, ... joka nousee itsestään selvästi juuri siitä työtodellisuudesta, jossa opettaja on ja siitä valtavasta erosta, mikä tulee tuossa tutkimuksessakin esille suhteessa Koskelan harjoittelun ja omaluokkaharjoittelun välillä, koska sähän vastaat siitä kaikesta ja ... itseasiassa luokanopettajan työtodellisuus on vähintään puolet jotain muuta kuin siinä luokkatilanteessa toimimista ja silloin justiin ... näähän on sitä ominta tavallaan (Kyllä.) ... sehän tarkoittaa sitä, että ... tässä harjoittelussa lähetään ... siitä pikkuoppilaitten tilanteesta, just että ne tavoitteet määritellään ... sen kehyksen sisällä, mikä on se todellisuus. (Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994)

Opetuksen suunnittelu omaluokkaharjoittelussa

Molemmat palautetta antaneista opiskelijoista yhtyivät näkemykseen, että harjoittelun alkuvaiheissa suunnittelutehtävät olivat tuntuneet työläiltä, mikä toisen opiskelijan arvion mukaan saattoi johtua myös opiskelijan omista väljemmistä etukäteisodotuksista. Tällöin tehtävien määrä pääsi yllättämään opiskelijat. Harjoittelun edetessä opetuksen pitkäjänteisen suunnittelun merkitys kuitenkin avautui, mitä molemmat opiskelijoista myös tähdensivät harjoittelumuodon etuna.

Ja sitten toinen juttu ... liittyy tähän suunnitteluun ja siinä mä oon tehny jotain tämänkaltaisia päälinjauksia elikkä alkuvaiheissa kun tuli ne suunnittelutehtävät ja yleensä tähän harjoitteluun liittyvät tehtävät, niin (opiskelijoille) ... tuli ... semmonen alkujärkytys, että olis päässy helpommalla kun olis mennyt tuonne Koskelaan harjoitteluun. (Kyllä.) Ja sitten ... toisaalta siinä tapahtu mun mielestä semmonen avautuminen, ... Se järkytys laantu ja ruvettiinkin näkemään jotenkin mielekkäään se suunnittelutyö, mitä siinä joutu tekemään. ...

Kyllä. Ensiksi tuntu hirveelle että apua, että mun pitää tehdä koko vuoden suunnitelma, että miten mä tästä selviän. Siis se oli hirveetä, itku melkein pääsi. Sit kun sitä rupes vaan pala palata kattomaan, niin se ei enää tuntunukaan enää niin hirveeltä. (Hmm.) ...

Mistä sä luulet, että se johtu se alkujärkytys tai semmonen alkushokki siinä?

Oisko se vaan niin, että jokainen ajatteli, että tästäpä olalta vedän tämän harjoittelun. (Hmm, niinku etukäteen ajatteli niin?) Niin ja ehkä me oltiin aika vähän täällä niinkö yleensäkkään tehty vuosisuunnitelmia, tehtiinköhän ollenkaan? (Opiskelija-haastattelu, marraskuu 1994)

Myös eräs lehtoreista totesi palautteessaan, että opiskelijat olivat yllättyneet suunnittelutehtävien määrästä, mutta samalla hän korosti, että suunnittelu on periaatteessa kuitenkin osa opettajan normaalia työtä. Toinen lehtori arvioi, että omaluokkaharjoittelussa harjaannutana erityisesti opetuksen pitkäkestoiseen suunnitteluun ja sen merkityksen opiskelijat myös kokevat myönteisenä. Kuten lehtori asian ilmaisi, opiskelijat ovat oivaltaneet harjoittelun aikana, että lukukausisuunnitteluun uhrattu aika kannattaa. Lehtorin mukaan harjoittelusta saatuja kokemuksia on tältä osin pyritty hyödyntämään myös Koskelan ala-asteella toteutettavassa opetusharjoittelussa, jossa pyritään perehdyttämään opiskelijoita nyt aiempaa tiiviimmin myös opetustyön lukukausisuunnitteluun.

Suunnittelutyössä on ollut havaittavissa kuitenkin myös omat vaikeutensa. Pitkäkestoinen suunnittelu on monilla vaativa tehtävä ja suunnitteluvaikeudet saattavat olla toisilla vielä puutteellisia. Vaikka suurin osa opiskelijoista selviytyykin kunnialla, on opiskelijoiden joukossa erään lehtorin mukaan yksittäisiä opiskelijoita, joiden osalta vaikeudet opetustyön suunnitte-

luun ovat erityisen puutteellisia. Näillä opiskelijoilla on lehtorin mukaan saattanut myös osittain olla vaikeuksia tiedostaa sitä, että kyse on myös harjoittelusta, ei pelkästään omasta luokanopettajan työstä. Siten erilaisiin suunnittelu- ja raportointitehtävien luonnetta ei lehtorin mukaan ole välttämättä ymmärretty, mikä on näkynyt näiden harjoittelijoiden huolettomana suhtautumisena mm. suunnitelmien tekemiseen.

Tää lukukausisuunnittelun ... tai ylipäätään suunnittelun merkitys ja sen hierarkisuus lukukausisuunnitelmasta opetustuokion suunnitteluun ... on aikamoinen pyramidi alhaalta ylöspäin ja ylhäältä alaspäin. (*Hmm.*) Ja se tässä on ... noussut valitettavasti muutamien opiskelijoiden kohalla esiin, että ... opiskelijat eivät osaa suunnitella opetustyötään tässä tilanteessa. ...

Koskeeks se nyt sitten, kun sanoit ettei osaa suunnitella, niin tätä pitempiketoista suunnittelua, niin kun lukukausisuunnittelua, vai onks ihan päiväittäisen opetustyön -?

Sanosin, ... että se suunnittelun käsite sinällään on hämähä ... ja että tavoitteet, sisällöt, toimintatavat, - että mitä, miten ja miksi - niin joillakin on (niiden osalta ongelmia), siis ne on yksittäisiä opiskelijoita. ... Suurin ongelma on tavoitteenasettelu, sitä ei osata. (*Hmm.*) ... Toiseksi tavoitteen asettelu hierarkisuus, että tavoitteet lukukausitasolla on eri asia kun opetustuokiolle. (*Hmm.*) (*Lehtorihaastattelu, marraskuu 1994*)

Kaksi lehtoreista huomautti opetuksen suunnittelua koskevan raportointini osalta (erityisesti luku 3.2.1. ja osin luku 2.2.), että kokonaisopetuksen käsitettä tulisi yhteydessä käyttää varovaisemmin. Toinen lehtoreista huomautti mm., että opiskelijat ovat kyllä laatineet eriasteisia opetusta ehyttäviä tai teemakohtaisia suunnitelmia, mutta vain murto-osassa on hänen mielestään kyse kokonaisopetuksesta. (Tähän viimemainittuun käsitykseen minun on helppo yhtyä, koska tämä lehtorin luonnehdinta käsittääkseni vastasi myös minun raportissa tekemääni tulkintaa ehyttämisen luonteesta.)

Tämän palautteen perusteella tein joitakin tarkistuksia raporttiin pyrkien välttämään liiallista kokonaisopetuksen käsitteen korostamista. Toisaalta kun kokonaisopetus korostui mainittujen lehtoreiden mukaan liaksi myöskin harjoittelun tavoitteiden ilmaisun yhteydessä, oli kokonaisopetuksen käsite kuitenkin selkeästi ilmaistu eräänä kyseisen harjoittelujakson tavoitteena, eikä kritiikki tältä osin antanut nähdäkseni aihetta toimenpiteisiin. Voitanee luonnehtia, että kun kokonaisopetuksen käsite tuli selvästi esille harjoittelujakson tavoitteissa, niin käytännön toteutusta vastasi lehtoreiden palautteenkin perusteella paremmin ehyttämisen käsite. Tämän näkökulman pyrin ottamaan huomioon myös tekstiä koskevia muutoksia tehdessäni.

Tutoroiden ohjaus

Tutoreiden suhteen vaikea sanoa paljoa, koska itselläni oli erinomainen, ei kuitenkaan samalta koululta. Mutta toimi! (*Opiskelijan kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, marraskuu 1994*)

Niin lehtorit kuin opiskelijatkin yhtyivät käsitykseen, että opiskelijoiden kokemukset tutorsuhteesta olivat pääasiassa myönteisiä. Opiskelijat eivät pitäneet omaa tutoriaan pelkästään ohjaajana vaan myös yhteistyökumppanina. Näin silloinkin kun toisen opiskelijan tutor toimi itse opettajana eri koululla kuin opiskelija. Kun muissa harjoitelluissa toimitaan enemmän toisen opettajan ja hänen luokkansa ehdoilla, vallitsee omaluokkaharjoittelussa yhteistyösuhteeseen perustuva vuorovaikutus, arvioivat opiskelijat. Tutor on avuksi erityisesti jokapäiväisten koulukohtaisten käytännön asioiden perehdyttämisessä, ei niinkään varsinaisen opetustyön hoidossa, selvitti toinen opiskelijoista näkemystään.

Eräs lehtoreista luonnehti tutorsuhteen olevan lähellä jonkinlaista työparisuhdetta ja arvioi harjoittelun tässä mielessä toimineen mielekkäästi. Toisaalta lehtorin mukaan tutorjärjestelmän ongelmana on se, että tavallisen opetusharjoittelun tapainen jatkuvan ohjauksen mahdollisuus on vähäisempää. Jatkossa myös tutoreiden ohjaustehtävää voisi pyrkiä jäsentämään koulutuksen taholta selkeämmin. Siten informaatiota opiskelijoiden erilaisista suunnittelutehtävistä ei lähetettäisi nykyiseen tapaan yhtenä kokonaisuutena, vaan vaiheittain kulloinkin ajankohtaisen suunnitteluvaiheen mukaisesti. Tämä voisi lehtorin mukaan jäsentää myös tutoreiden näkemystä opiskelijoiden ohjaustarpeesta. Kaikkiaan suunnittelun ohjausvastuu harjoittelussa on tosin lehtoreiden mukaan silti enemmän lehtorikunnan vastuulla. Siten harjoittelumuodon myötä lehtoreiden työmäärä oli mm. tämän vuoksi suuri.

Lehtoreiden ohjaus

Kuten olen raportissa selvittänyt, opiskelijat arvioivat lehtoreiden työskentelyä harjoittelupäiväkirjoissa melko vähän. Toinen raporttikäsikirjoitukseen tutustuneista opiskelijoista arvioi, että lehtoreiden osuutta ei arvioitu kovin runsaasti päiväkirjoissa sen takia, että harjoittelun aikana lehtoreilta ei saatu kovin runsaasti palautetta ja että lehtoreiden antama palaute oli pääosin myös niin positiivista, että sitä ei ollut tarpeen kirjata. Kumpikin raporttia arvioineista opiskelijoista yhtyi käsitykseen, että ohjausta olisi syytä jonkin verran tehostaa, mikäli se on mahdollista. Toisaalta molemmat opiskelijat myös tiedostivat harjoittelun työläyden lehtoreiden kannalta. Puhelimitse tapahtuvan ohjauksen ei katsottu korvaavan kasvokkain tapahtuvaa ohjausta. Molemmat opiskelijoista pitivät myös ajatusta pedagogisten seminaarien järjestämisestä harjoittelun yhteydessä mielekkäänä ideana.

Koulutuksen taholta enemmän ohjausta, yhteisiä palavereja kuten esität, varmasti tarvitaan. ... Koulutuksen lehtoreilta tämä systeemi vaati paljon, mutta upeaa, että ryhtyivät moiseen. "Joku" esitti, että lehtorin tulisi useampana päivänä seurata harjoittelua, mutta lienee kohtuuton vaatimus, vaikka saisikin ehkä paremman käsityksen! (*Opiskelijan kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, marraskuu 1994*)

Myös eräät lehtoreista arvioivat että ohjaus on yksi harjoittelun ongelmakohtista. Yksi lehtori totesi, että yksilöohjauksen tarve tämäntyyllisessä harjoittelussa kasvaa selvästi, koska ryhmäohjaustilanteita ei voi olla siinä määrin kuin muiden harjoittelujaksojen aikana. Toisen lehtorin mukaan tarve runsaampaan ohjaukseen on olemassa. Periaatteessa olisi hyvä, että voisi käydä katsomassa opiskelijoita useampana kertaan esimerkiksi harjoittelujakson alku- ja loppuvaiheissa, jolloin voisi nähdä myös harjoittelun aikana tapahtuvaa kehityskaarta. Toisaalta ohjauksen järjestäminen on lehtorin mukaan samalla kuitenkin kustannus- ja resurssikysymys.

Eräs lehtoreista arvioi, että raportti antaa lehtoreiden työstä mekaanisen ja ohuen kuvan. Raportissa ei lehtorin mukaan ole lainkaan käsitelty sitä valtavaa yksittäisohjausta, mikä omaluokkaharjoitteluun liittyy. Lukuisille puhelimitse käydyille ohjauskeskusteluille oli lehtorin mukaan tyyppillistä juuri opettajan työn arkipäivän ongelmien käsittely ja se kehitystyö, jota opiskelijat pyrkivät omassa työssään saamaan aikaan. Lyhyen harjoittelujakson aikana näin laajoihin asioihin voi olla tosin vaikea puuttua ja lehtorin mukaan opiskelijoilla voi olla toisinaan liikojakin odotuksia ohjaukselle.

Mutta just se, mitä tästä vois yhteenvetona sanoo, niin... ... Tätä jättää harjoittelun ohjauksesta, varsinkin kun sen tietää, että miten paljon sen ... eteen on työtä tehty, mitä se on parhaimmillaan ollut (*Hmm.*) - totta kai siellä on ollut myös kehittämisen varaa ... - niin se jättää pikkusen mekaanisen kuvan. (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)

Pedagogisten seminaarien tai muiden vastaavien ryhmäohjauskeskusteluiden käyttö harjoittelun yhteydessä on kaikkien lehtoreiden mukaan ainakin periaatteessa mielekäs ratkaisu. Eräs lehtoreista on viimeisen omaluokkaharjoittelun yhteydessä myös käyttänyt alueellisia pienryhmäpalavereita, joissa harjoittelijat tietyltä alueelta kokoontuvat yhteiseen ohjauskeskusteluun. Esimerkiksi pitempikestoiseen viikonloppuseminaariin tosin pitää kyseisen lehtorin mukaan olla jo runsaasti painavaa asiaa, sillä parin kolmen tunnin ohjauksen takia seminaaria ei kannata järjestää. Yksi lehtoreista kritisoi sitä, että opiskelijat ovat harjoittelun jälkeen kaipaamassa lisää ryhmäohjausta, kun harjoittelun aikana asiaan suhtaudutaan vielä nihkeästi.

Sitten se, mitä tuossa kritisoitiin tai heitettiin tuossa tutkimuksessa ... oli ... tämä, että ... toisaalta opiskelijat kaipas ... enemmän tämmöstä kokoontumista, niinkö ryhmäohjausta. Kaipaa ja kaipaa. Sitten kun se heille esitetään vaatimuksena, tulee esille se, että puolet on poissa (*Hmm.*), koska he katsoo, että tulee liian kalliiksi. Eli mun mielestä tämmöstä ... kriittistä näkemystä pitäis tulla esille ... Kun tuntu siltä, että jo se ensimmäinen kokoontuminen instituuttiin oli osan kohalla suuri kysymysmerkki. (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)

2. Hankkeessa osallisena olleiden näkemyksiä omaluokkaharjoittelun kehittämissprosessista ja harjoittelun käsitteellistämistä

Varsinaisen harjoittelun toteutumisen lisäksi lehtorikunta kommentoi myös raportissa esitettyä kuvausta kehittämissprosessin etenemisestä sekä esittämiäni tulkintoja mm. lehtoreiden ja tutkijan roolista kehittämissprosessissa (raportin luvut 2 ja 4). Samoin lehtorit ja toinen opiskelijojista kommentoi osittain raportoinnin loppuosuuden käsitteellistämistä.

Lehtoreiden ja tutkijan roolit kehittämissprosessissa

Raportissa olen tuonut esille, että lehtoreiden ja tutkijan roolit ovat olleet toisaalta melko eriytyneitä. Kaksi lehtoreista esitti vastaavia huomioita omassa palautteessaan. He myös toivat esille, että toimintatutkimuksen merkitys kehittämissprosessissa ei ollut heille etenäkään aluksi kovin selkiytynyt ja toinen lehtoreista olisikin kaivannut enemmän yhteisiä palavereita, joissa olisi selkiytetty myös toimintatutkimuksen asemaa kyseisessä hankkeessa. Toinen lehtoreista halusi haastattelun jälkeen lisätä, että lehtoreiden kiireet ovat varmasti olleet osaltaan tiivimmän yhteistyön esteenä.

Lähtökohta oli hieman epämääräinen (oli idea - entäs toteutus). Lehtoreiden vastuulla oli saada lyhyessä ajassa järkevät ratkaisut. Varsinkin tutkijan rooli = toimintatutkimus harjoittelussa oli aluksi melko epäselvä. (*Lehtorin kirjallista palautetta raporttikäsikirjoituksesta, joulukuu 1994*)

... yksi asia koskee toisaalta sitä kehitysprosessia, missä te ... lehtorit olitte tekemässä työtä ... Niin vois käydä sitä kehittämistyötä ja sitä puolta ensin läpi. Suunnittelu ja se jälkikäteisarviointi ja tämmönen?

... mä luin aika tarkkaan sitä kohtaa, missä sä selvitit tän tarkoitusta ja omia näkökulmia, ja ... täytyy sanoa että siinä oot ihan oikeassa, kun sä toteat, että me ei ihan todennäköisesti oltu selvillä siitä, että mikä meidän rooli siis tän tutkimuksen näkökulmasta on. (*Hmm.*) Eli että ... ehkä vähän olis kaivannut enemmän ... yhteistyötä sinun (kanssasi) ... tutkijana. Heti siinä alkuvaiheessa. (*Joo.*) Sitten ... (olis tullut) selkeemmin siitä, että mistä tässä nyt oikein on kyse ja mikä niin kun tää meidän rooli ... tän tutkimuksen näkökulmasta on. (*Hmm.*)... yleensä siis tään tutkimuksen ... taustaa, pohjaa ja semmosta ... menetelmällisen puolen ... tietoutta, ... sitä olis voinut aatella. (*Hmm.*) (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)

Tutkijan kommenttina todettakoon, että tiiviimpää yhteistyötä koskeva kritiikki lienee oikeutettua. Yhteistyötä toimintatutkimushankkeessa voi tuskin olla liikaa. Mitä tulee toimintatutkimusta koskevaan menetelmällistä selvittelyä koskevaan kritiikkiin, niin prosessin kuluessa olen myös kertonut lehtorikunnalle toimintatutkimukseni lähtökohdista esimerkiksi henkilökunnan palaverissa elokuussa 1992, jossa esittelin mm. toimintatutkimuksen syklisen kehittelyn ajatusta ja myös tutkijan ja työyhteisön vuorovaikutuksen mahdollisuuksia toimintatutkimuksessa. Esitetty kritiikki on tältä osin tietysti sikäli oikeutettua, että osa lehtoreista koki epävarmuutta toimintatutkimuksen periaatteiden ja oman roolinsa osalta. Tosin epävarmuutta saattaa osittain selittää se, että aiempaa käytännön kokemusta toimintatutkimuksesta ei lehtorikunnalla ollut.

Eräs lehtoreista ei ollut puolestaan kokenut yhteistyösuhdetta mitenkään ongelmallisena. Tutkimus oli hänen näkökulmastaan eräänlainen taustalla oleva tuki, joka oli auttamassa harjoittelujärjestelmän kehittämisessä. Siinä missä edellä mainitut lehtorit kritisoiivat virallisemmän yhteistyön vähäisyyttä, toi tämä lehtori myönteisenä esille sen epävirallisen vuorovaikutuksen, jota hankkeen yhteydessä lehtorilla ja tutkijalla on keskenään ollut.

Mun pitää palata edelleenkin siihen kehittämistyöhön. Siellä on yksi kohta, minkä haluan vielä ... käydä läpi ja se koskee ... tutkijan ja sitten lehtorikunnan ... roolia tässä toimintatutkimushankkeessa. ... Itse olen kokenut sen niin, että se (roolit) on kuitenkin aika erillään ollu. ...

Joo, minulla on selkeä näkemys siitä. ... Minun mielestäni tämä ei ole ollut käytännössä ainakaan minkäänlainen ongelma. (Hm.) ... mä olen kokenut siis tämän sun tutkimuksen tekemisen semmosena taustatukena ja turvana. (Hm.) Tietoisuutena siitä, että tässä kehittämistyössä, tästä yhdestä hankkeesta tulee tarkempi selvitys, joka nostaa sitten valoon sitä, mitä me ylipäätään täällä on tehty. (Hm.) Se nostaa valoon, siinä on positiiviset ja negatiiviset puolet. (Hm, joo.) ...

... sitten toisaalta mä koen, että siinä yhteistyössä on jotain semmosta, joka olis voinut olla tiiviimpää ja tämmöstä ja -

... mehän ollaan jatkuvassa yhteydessä, on tavattu siis säännöllisesti ... Nyt jos tässä olis ollut jotain perustavaa laatua pielessä tässä kuviossa ..., niin säähän olisit tuonut sen esille, jolloinka me oltais ... ruvettu pohtiin, että mitä tälle tehdään, jolloin sun rooli olis noussut sen tiedon tuojana voimakkaammin. Ja nyt kun se perusviesti sulta on ollut, että asiat sujuu, hiomista on, mutta raspilla ei tarvii ruveta työstään, vaan hiekkapaperilla hoidellaan, ... niin sehän on semmonen ... positiivinen tuki siellä taustalla, jonka alitajuisesti on tiedostanut, että tää homma toimii. Ja kyllä siinä se sun rooli on minun mielestä siinä mielessä ollut erittäin merkittävä. (Hm.) ... Siis se on ollut tietyllä tavalla näkymätön, ei sille ehkä toimintatutkimuksen joidenkin periaatteiden mukaan aktiivinen palavereiden vetäjä tai jotain muuta, mutta siis ... sanotaan se passiivinen vaikuttaminen, tai passiivis-aktiivinen vaikuttaminen, ..., kyllä mä olen tätä mieltä ihan ehattomasti. ...

Mä ... uskoisin, että tässä asiassa ... ei sulla oo syytä kyllä ainakaan itsemoitiskeluun. ... Se luottamus ja myöskin se sanaton viestintä ja ne keskustelut automaattikoilla sun muita, että ne linjat on samansuuntaiset. (Hm-mm.) Näin minä oon sen koko ajan kokenut. (Hm-mm.) (Lehtorihaastattelu, marraskuu 1994)

Toimintatutkimuksen kannalta tarkastelussa nousee esiin ulkopuolisen tutkijan ja toisaalta varsinaisten toimijoiden suhde kehittämishankkeessa. Toisaalta hankkeen lähtökohtana on ollut, että kyse olisi toimijoiden ja työyhteisön omasta kehittämishankkeesta, ei tutkijan manipuloimasta toiminnasta (vrt. Kemmis 1985). Tässä suhteessa hanke on muodostunut lehtorikunnan hankkeeksi. Kun toisaalta tällöinkin hankkeessa painottuu periaatteissa myös toiminnan kehittämisen yhteisöllisyys, voi yhteistyöhön tältä osin katsoa liittyneen omat ongelmansa. Toisaalta olemme olleet jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa keskenämme ja keskustelleet harjoittelun kehittämiseen liittyen, toisaalta vuorovaikutukseen on liittynyt myös samalla tietty epämääräi-

syys ja roolisuhteiden selkiytymättömyys. Selkeän tutkijajohtoisessa hankkeessa tämänkaltaiset epävarmuustekijät eivät luultavasti olisi nousseet samalla tavoin esille.

Periaatteessa toimintatutkimus voisi rakentua yhteisöllisesti toimijoista käsin, jolloin ulkopuolista tutkijaa ei välttämättä tarvita (ks. Jyrkämä 1978; Carr & Kemmis 1986, 203-205). Kun keskustelin edellä kritiikkiä esittäneen lehtorin kanssa siitä mahdollisuudesta, että vastuu kehittämishankkeen tutkimuksellisesta toteuttamisesta olisi jonkun lehtorin vastuulla, suhtautui lehtori tähän näkökulmaan kuitenkin varauksellisesti.

Yks mahdollisuus ... on siinä, että joku lehtoreista ottaa tämmösen toimintatutkimuksen vastuulleen. Se poistais mun mielestä monia ongelmia, silleen että hänellä olisi myös ammatillinen pätevyys ohjaajana ja sitten toisaalta sen takia pystyis olemaan projektivastuullinen ja kaikki näkis tämmöseltä tutkimukselliselta kannalta ja samalla myös ohjaukselliselta kannalta sen kehittämishankkeen niin kun järkevänä ...

Tässä toisaalta on ... terveellistä, että ois pikkasen semmonen objektiivisempi näkökulma ... tähän asiaan. ... Se (tarkastelunäkökulma) on kuitenkin erilainen, kuin mitä se ois, jos siinä olis lehtori tässä hommassa. ... Että siinä mielessä mä tarkoitan just, että on hyvä, että on joku ulkopuolinen terävä ajattelija, joka nostaa tarkastelun alle. Siis sehän on tään tutkimuksen ansio. Ettei tavallaan pyöritä vaan siinä todellisuudessa, missä me ollaan tässä, ja nähdä asi(oita) vaan tästä näkökulmasta. ... (Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994)

Kehittämisen prosessin kuvaus

Kun raportissa on kuvattu, että harjoittelun alkuvaiheen suunnittelu tapahtui melko nopeasti ja suunnittelu oli pääasiassa yhden lehtorin vastuulla, yhtyivät lehtorit, myös suunnittelusta päävastuussa ollut lehtori, tähän näkemykseen. Samoin harjoittelun alkuvaiheen kireästä aikataulusta saatu kriittinen palaute prosessin aikana oli suunnitteluvastuussa olleen lehtorin mukaan oikeutettua. Toisaalta lehtori näki hankkeen alkuvaiheen pikaisen kehittämisen ongelmallisena, mutta näki myönteisenä kääntöpuolena samalla sen, että harjoittelun toteutukseen on uskallettu rohkeasti tarttua, jolloin kehittäminenprosessi voi jatkua kokeilun ja arvioinnin kautta. Samalla lehtori viittasi haastattelussamme itseasiassa toimintatutkimuksen syklisen kehittämisen ideaan ja toiminnan kehittämisen jatkuvuuteen.

Siitä tuli pikkusen palautetta siitä kireästä aikataulusta ... lähinnä tutorkoulutuksen suhteen ja ... vähän opiskelijoidenkin puolesta ...

Joo, no se on ihan paikallaan ja ... aiheesta ja tota niin -. Se on tän, mä sanosin ... "chydenialaisen" opettajankoulutuksen puute ja vahvuus samanaikaisesti, että me osataan ja uskalletaan tarttua uusiin haasteisiin, uusiin asioihin, ja meillä on ... riittävästi pohjaa että siinä klaarataan plussan puolelle ... se juttu. Kun taas toinen instanssi tai toinen henkilö tekis niin, että se puoli vuotta suunnittelee sitä ..., käyttää sata tonnia siihen suunnitteluun (Joo.) ja toteuttaa sen sitten yhtä hyvin tai paremmin tai huonommin, niin tuota -. Onko tää kolbilainen kehä vai mikä kehä tässä nyt on, että siis suunnitellaan ja toteutetaan ... ja arvioidaan ja pannaan se homma uudelleen pyörimään ... Se on puute ja vahvuus (Kyllä.) ...

Siinä silloin justiin tämmöinen pitkäkestoinen, pitkäjänteinen suunnittelu ... ja ennakkovalmistelu ... välttämättä ei mee parhaalla mahdollisella tavalla, mutta toisaalta ... mä haluan korostaa sitä, että siinä on se vahvuus, että kyetään tarttumaan asioihin (Hmm, kyllä.) ja ne kuitenkin jotenkin menee plussan puolelle. (Lehtorihaastattelu, marraskuu 1994)

Yksi lehtoreista toi juuri raportissa olevaan alkuvaiheen suunnitteluprosessin kuvaukseen viitaten esille sen, että toisaalta on harmillista, että raportissa on sellaisia asioita, joissa ei itse ole voinut juuri olla osallisena.

Kun raportissa olen esittänyt, että ensimmäisen toteutusvaiheen jälkeen uuteen harjoitteluun tehtiin melko vähän pedagogisluonteisia muutoksia, johtui se erään lehtorin mukaan pääasiassa siitä, että perustaltaan harjoittelu toimi melko hyvin. Toinen lehtori puolestaan suhtautui kehittämisprosessin kuvaukseen kriittisemmin. Lehtoreiden oman suunnittelu- ja kehittämisideoinnin kuvaus on esitetty hänen mukaansa raportissa puutteellisesti.

... Toinen mikä tässä tulee, on myös se, että ... tavallaan me tehtiin koko ajan sitä omaa kehittämistyötä, suunniteltiin, mietittiin, ... josta sulla ehkä tutkijana ei ollut kuvaa, ja sitten toisaalta sää teit sitä omaas (*Hmm.*) ja oot sitten siltä pohjalta käsitellyt ja tarkastellu ... niitä asioita ihan ansiokkaasti. Mutta sitten esimerkiksi tänne mä oon kirjannut, että kun tutkimuksen lukee, niin saa sen kuvan, että tän harjoittelun kehittämistä ... olis tapahtunut vain niissä palavereissa, joissa sinä olit mukana ja pelkän tämmösen aikataulun, muutoseikkojen suhteen. Tää tulee aika selkeesti tässä tutkimuksessa esille, että ... palavereissa ei ... puututtu näihin sisällöllisiin asioihin, eikä näihin ja noihin. ...

No sulla on tässä vaiheessa mahdollisuus oikaista, jos sä näät, että siinä on selviä virheellisyksiä.

Eikun siis sitä mä tarkoitan, että ihan selkeesti tässä olis tultava esille, että tään harjoittelun kehittämistyötä tapahtui toki muulloinkin ... kuin virallisesti järjestetyissä palavereissa. (*Hmm.*) ... Niin mä oon tänne kirjannutkin, että lehtoreiden om(at) ... kehittämisajatu(kset) ja se työ mitä tässä on tehty, on jäänyt tavallaan käsittelemättä kokonaan tässä. (*Hmm.*) Että se on tavallaan siitä näkökulmasta, mikä sulle on tullut, kun sä oot ollut mukana ... tietyissä palavereissa. (*Kyllä.*) ... Ja siinä mielessä musta se antaa vähän ohuen kuvan ... Että se ... tausta jää aina huomioimatta (*Hmm.*), miks sitä on keskusteltu ja mitä on ajateltu ja sit se tietty semmonen pinta jää näkyviin. (*Hmm. Joo.*) (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)

Abstrahointi ja teoretisointi

Raportin käsitteellistävän osuuden osalta käsikirjoitukseen perehtyneet lehtorit tai opiskelijat eivät esittäneet kriittisiä huomioita. Eräs lehtoreista yhtyi näkemykseen, että harjoittelua voi tavallaan kuvata raportissa esitettyyn tapaan monimuoto-opetukseen perustuvaksi harjoittelujärjestelyksi. Kun raportin lopussa olen luonnehtinut harjoittelua eräänlaiseksi siirtymävaiheen harjoitteluksi siirryttäessä koulutuksesta työelämään, sai tämän suuntainen näkökulma tukea niin toiselta opiskelijalta kuin eräältä lehtoriltakin.

Voidaan mennä tuohon pohdintaosioon. Siellä mä olen lähtenyt ... semmosesta huomiosta, mitä kirjallisuudessa on tehty, että kun sä olet valmistunut opettajan-koulutuksesta ja siirryt työelämään, niin monet puhuu tämmöisestä ... siirtymävaiheen kriisistä, että ne opit tavallaan mitä sä olet saanut harjoittelukoulussa ja sitten kun sä meet työelämään, niin sä toteat, että ... ne ei kohtaa oikeen toisiansa nää todellisuudet. ...

Joo, kyllä mä oon ihan samaa mieltä, että kun sä täältä koulutuksesta lähet, niin sä astut kyllä ihan toiseen maailmaan kun sä meet töihin. (*Hmm-mm.*) Että se opetus, mitä täällä saa, niin aivan mahtavaahan se on, mutta kuitenkin se ... on semmosta nippelitietoo (*Hmm-mm.*), että sitten kun sä meet sinne omaan luokkaan, niin sä aloitat kaiken niin kun ihan alusta, kantapään kautta.

Mitenkäs sä koet sitten, että tämmönen omaluokkaharjoittelu, että onko se ... tukenut tämmöstä siirtymävaihetta?

On, se on hirveen hyvä. ... Sä meet ... semmoselle omalle maaperälle jollakin ... lailla ... Sä saat ite koittaa. Ja nimenomaan se, että kun sua ei kukaan kato siellä, niin ... sulla on mahdollisuus erehtyä ja yrittää ... aina erillä lailla. (*Hmm.*) Ja pystyy ... ite omille virheillensä nauramaan ja itkemään, että voi ajatella sen ... harjoittelun jälkeen, että voi kylläpä olin pönttö tai pösilö siinä ja siinä. Että se on niinku semmonen ... synnytysvaihe ... kokonaan se omaluokkaharjoittelu (*Hmm.*) (*Opiskelijahaastattelu, marraskuu 1994*)

Se oli hyvä, että tässä korostu myös se näkökulma, että tää omaluokkaharjoittelutyypinen harjoittelu on nimenomaan paikallaan ... tämmösen harjoitteluprosessin päätteeksi. Jolloin aatellaan näin, että ... aikasemmissä (harjoittelujaksoissa), jos ne on ... toiminut hyvin, ... sen ... kiinteämmän ohjaussuhteen avulla on todennäköisesti ... pystytty vahvistamaan tämmöstä persoonallista ... kasvun ja kehityksen linjaa. (*Hmm.*) Sillon kun se on toiminut hyvin. Ja silloin ... tämmönen aika itsenäinen harjoittelu sopii päätteeksi. ... (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)

Eräs lehtoreista kuvasi kaikkiaan juuri tutkimuksen käsitteellistävää osiota (5. luku) onnistuneena ja toteutetun harjoittelun kannalta antoisana osuutena. Kun käytännön ilmiön käsitteellistämistä voi pitää eräänä toimintatutkimuksen tavoitteena, voitaneen tältä osin arvioida, että tutkimusraportti on ainakin osittain palvelemassa lehtorikuntaa harjoittelun käsitteellistämiseksi.

Ensisijaisen arvokkaana mä nään tämmösen tutkimuksen merkityksen harjoittelun kehittämisessä, ... että ... tässähän on tullut valtavan paljon semmosta dokumentoitua tietoa, näkemystä. Saatikka sitten vielä se, mitenkä se on laajentunut siinä -. Tää oli kyllä mielenkiintoinen ratkaisu, että sä olit ottanut pelkästään tän teoriaosan tänne ... erikseen. ... Sen takia mä sanonkin, että mä aion lukea tän toisen kerrankin kunnolla ajan kanssa (*Hmm.*), koska yks asia, minkä mä opin tästä ..., että ... näinkö se on selkeesti löydettävissä yhteys tämän ... työn ja sitten myös tän teorian välillä... .. Siis se oli mun mielestä niin hyvä opetus tässä, ... juur tään ... käytännön ... analysöiminen ja käsitteellistäminen tään teorian avulla ... Musta se oli tosi hyvin käsitteellistetty ja abstrahoitu asia, että sieltä löyty selkeitä -. ... Kaiken kaikkiaan mielenkiintoinen, että miten ... tommosen teorian avulla pysty ... jäsen-tään tätä käytännön kenttää.

No, hyvä jos vastaa käytännön kuvaa, sitä kuvaa mitä sulla on harjoittelustakin, vai vastaako?

Aika lailla ... jat-. Kun mä ajattelen tätä näin, kun tietää tän asian, niin mua ei olis varmaan haitannut se, että jos tuo olis ollut siinä alussa, mutta toisaalta nyt semmosen, joka ei ... tässä oo ollu mukana (*Hmm.*), niin mä luulen että hänen on helpompi ymmärtää sitten myös näitä teoreettisia käsitteitä tai päästä niiden sisälle. Koska hänellä on ensin tää tietty pohja siihen suhteuttamiseen. ... Itse asiassa tää kävi myös tämmösenä tutustumisena ... laadulliseen metodiin. Ja mua ... ihan helppotti, kun mä huomasin, että ... tää on oikeastaan semmonen järkevä tapa lähestyä näitä ilmiöitä. (*Lehtorihaastattelu, joulukuu 1994*)