

**OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA FYSIOTERAPIAN
OPETTAJAKOKELAIDEN TUNNEISTA**

Ulla Nuutinen

Fysioterapian Pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 1999

TIIVISTELMÄ

NUUTINEN ULLA: Opiskelijoiden kokemuksia fysioterapian opettajakokelaiden tunteista

Fysioterapian Pro gradu –tutkielma, 68 sivua

Kevät 1999

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikuntatieteellinen tiedekunta, terveystieteenlaitos

Avainsanat: opetusharjoittelu, opettajakokelas, opiskelija, opiskelijoiden kokemuksia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten fysioterapiaopiskelijat kokevat fysioterapian opettajakokelaiden pitämät tunnit. Opiskelijoiden kokemuksia opettajien pitämistä tunteista kysytään edelleen hyvin harvoin, joten palaute tunteista jää usein saamatta. Tutkimus on menetelmältään kvalitatiivinen. Tuloksia voidaan käyttää hyväksi suunniteltaessa seuraavia fysioterapian opettajakokelaiden tunteja sekä niiden toteutusta.

Tutkimus toteutettiin avoimen haastattelun menetelmällä. Haastatteluun osallistui kaksi vanhinta fysioterapiaopiskelijaryhmää Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksesta. Opiskelijat valikoituivat oman mielenkiintonsa mukaan joko ryhmähaastatteluun tai yksilöhaastatteluun. Haastatteluja oli kaiken kaikkiaan kahdeksan. Yksilöhaastatteluja oli kuusi ja ryhmähaastatteluja kaksi. Ryhmissä haastateltavien lukumäärä oli kuusi ja yhdeksän. Haastattelut nauhoitettiin ja purettiin kirjoitettuun muotoon. Haastattelut analysoitiin haastateltavien muodostamien aihekokonaisuuksien mukaisesti.

Tutkimus osoitti, että fysioterapianopettajakokelaiden tunteja pidettiin yleensä hyvin suunniteltuina, järjestelmällisesti etenevinä ja käytännönläheisinä. Tulokset kertova kuitenkin, että käytännönläheisyyttä toivottiin vielä entisestään lisättävän. Tunteilla teorian ja käytännön välinen suhde oli tasapainossa. Muutaman opiskelijan mielestä opetus oli ollut teoreettista, koska kokelaat opiskelivat yliopistossa. Kokelaiden tunteilta opiskelijat kokivat saatavansa viimeisimmän tietouden opetettavasta asiasta. Fysioterapianopettajakokelaita pidettiin opiskelijat huomioon ottavina, tasavertaisesti kohtelevina ja rehellisinä myöntämään tiedon puutteensa opetettavasta asiasta, mikäli sitä ilmeni. Opettajakokelailta toivottiin enemmän rohkeaa persoonallisuutensa esiin tuomista, kaverillisuutta opiskelijoita kohtaan, taustatietojen kertomista sekä pidempien opintokokonaisuuksien pitämisiä. Opettajakokelaiden tunnilta mukana olleet tarkkailijat saivat kriittistä palautetta tunnin aikana käymästään keskustelusta, joka oli häirinyt muutamien opiskelijoiden opetuksen seuraamista. Lisäksi tunnille mukaan tulevien tarkkailijoiden lukumäärää haluttiin pienentää, koska liian suuri seuraajien lukumäärä aiheutti opiskelijoissa arkuutta tunnin kulkuun osallistumisessa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	3
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	4
3.1 AINEISTON KUVAUS	4
3.2 TUTKIMUKSEN KULKU JA METODI.....	5
3.2.1 Aineistonkeruumenetelmä.....	5
3.2.2 Tutkimuksen vaiheet.....	8
4 KUVAUKSET JA ANALYYSIT	11
4.1 KOKELAIDEN TUNNIT OVAT HYVIN SUUNNITELTUJA	11
4.2 KOKELAAN TUNNEILTA SAADAAN VIIMEISIN TIETO	17
4.3 KOKELAIDEN KÄYTÄNNÖNLÄHEISYYS JA KÄDENTAITOJEN HARJOITTAMINEN TUNNILLA	19
4.4 OPISKELJOIDEN HUOMIOON OTTAMINEN	24
4.5 TARKKAILIJOIDEN LÄSNÄOLO.....	29
4.6 OPETUSKOKONAISUUKSIEN LAAJUUDESTA.....	36
4.7 KOKELAIDEN ESIINTYMISVARMUUS	42
4.8 PALAUTTEEN ANTAMINEN	47
4.9 ASIANTUNTEVUUDEN JA TIEDONPUUTTEEN MYÖNTÄMINEN.....	51
4.10 OPETTAJAKOKELAILTA TOIVOTAAN KAVERUUSTASOA	53
5 YHTEENVETO	55
6 POHDINTA	58
6.1. <i>Jatkotutkimusaiheita</i>	66
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Suomessa voi terveydenhuollon ammattilainen kouluttautua kuudessa yliopistossa terveydenhuollon opettajaksi. Tähän koulutukseen voivat hakeutua niin fysioterapeutit kuin sairaanhoitajatkin. Muissa yliopistoissa pääaine on usein kasvatus- tai hoitotiedepainotteinen, mutta Jyväskylän yliopistossa fysioterapian ammattilainen voi opiskella terveydenhuollon opettajan koulutusohjelmassa fysioterapianopettajaksi. Tällöin hänellä on mahdollisuus lukea pääaineena fysioterapiaa. Fysioterapian opiskelu pääaineena on mahdollista Suomessa vain Jyväskylän yliopistossa. Fysioterapian opettajan pääopetusharjoittelukoulu sijaitsee Jyväskylässä. Jyväskylän yliopisto on tehnyt sopimuksen Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen kanssa siitä, että fysioterapiaopettajakokelaat voivat suorittaa opettajaopintoihin kuuluvat opetusharjoitustuntinsa oppilaitoksessa. Opettajakokelaat voivat suorittaa opetusharjoituksensa myös muissa oppilaitoksissa, mutta siitä täytyy sopia erikseen yliopiston didaktisen ohjaajan kanssa.

Fysioterapian opettajakokelaat aloittavat opetusharjoittelunsa yleensä vuoden kuluttua opiskelun aloittamisesta. Tällöin kokelailla on opintoja takanaan vaihteleva määrä, sillä osa kokelaista on suorittanut yliopisto-opintoja ennen koulutuksen aloittamista. Kuitenkin jokaiselta kokelaalta vaaditaan kasvatustieteen approbaturin suorittaminen ennen kuin hän voi aloittaa opetusharjoittelun. Opetusharjoittelu jakaantuu kolmeen osaan. Ensimmäinen osa sisältää tutustumista sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen toimintaan ja opettajan työhön sekä johdattelua tulevaan opetusharjoitteluun. Toisessa ja kolmannessa osiossa kokelas pääsee jo harjoittelemaan opetusta erilaisten ryhmien kanssa. Toiseen ja kolmanteen osioon sisältyvät, opetusharjoittelun lisäksi, muiden opettajakokelaiden tuntien seuraamisia sekä opettajan tuntien seuraamiset. Opetusharjoittelu etenee ensimmäisestä vaiheesta kolmanteen, ja jokaisen vaiheen jälkeen kokelas kirjoittaa kunkin osion seuraamiskerrasta sekä opetusharjoitustapah- tumasta kirjallisen raportin. Harjoittelun lopussa opettajakokelas tekee omasta oppimisestaan kirjallisen itsearvioinnin.

Jokaisella kokelaan opetusharjoitustunneilla on mukana opetettava ryhmä, opettajakokelas, varsinainen aineenopettaja, didaktinen ohjaaja yliopistosta sekä vaihteleva määrä muita, opiskelunsa eri vaiheissa olevia opettajakokelaita.

Harjoittelun aikana opettajakokelaat saavat palautetta ja ohjausta pitämistään tunneista muilta opetusharjoitustunneilla mukana olleilta. Osa opettajakokelaista kysyi harjoitustuntien jälkeen palautetta myös opiskelijoilta, mutta osalla opettajakokelaista opiskelijoiden palaute jäi kysymättä.

Kiinnostuin opettajakokelaiden tuntien tutkimuksesta suorittaessani omia opetusharjoitustuntejani Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa. Halusin selvittää, miten fysioterapian opiskelijat todella kokivat fysioterapianopettajakokelaiden pitämät tunnit. Opetusryhmän opiskelijoiden tuntemuksia ei ole aikaisemmin tutkittu, vaan tutkimukset ovat painottuneet opettajaopiskelijoiden kokemusten tutkimiseen.

Katson kuitenkin tämän osa-alueen tutkimisen hyvin oleelliseksi, sillä näin saamme tietoa siitä, saavatko opiskelijat opettajakokelaiden tunneilta juuri niitä asioita, joita heidän oletetaan saavan, vain menevätkö opettajakokelaiden opetuksen tavoitteet opiskelijoiden tavoitteiden kanssa ristiin.

Suoritan tutkimukseni Jyväskylän sosiaali- ja terveydenalan oppilaitoksessa, koska oppilaitoksen opiskelijoilla on eniten kokemuksia opettajakokelaiden pitämistä tunneista. Toivon, että tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan käyttää hyväksi kehitettäessä fysioterapian opettajakokelaiden opetusharjoitustilanteita opiskelevat paremmin huomioon ottavaan suuntaan.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksen kaksi vanhinta fysioterapian opiskelijaryhmää kokee Jyväskylän yliopistosta tulevien fysioterapiaopettajakokelaiden pitämät teoritunnit.

Kiinnostuin tutkimisesta omien opetusharjoitustuntien suunnittelun aikoina. Pohdintaa herättivät erityisesti seuraavat kysymykset: saavatko fysioterapianopiskelijat oppitunneiltaan riittävästi tietoa, ja kykenevätkö opettajakokelaat ottamaan huomioon fysioterapian opiskelijaryhmän lähtötason opetuksessaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on myös antaa aineksia kehittämisen pohdintaan, jolloin fysioterapian opettajakokelaiden opetusharjoitustilanteita suunniteltaisiin fysioterapian opiskelijat huomioivampaan muotoon. Näin opettajakokelas harjoittelisi opetuskokonaisuuksien opettamista samalle ryhmälle. Vasta silloin opettajakokelaalla ja opiskelijoilla olisi mahdollisuus syvälliseen vuorovaikutukseen ja oppimisen edistämiseen.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

3.1 Aineiston kuvaus

Tutkimusaineisto muodostuu haastatteluista, jotka toteutettiin syys- ja joulukuun aikana 1997 Jyväskylän sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa. Haastattelut kerättiin kahdelta laitoksen vanhimmalta opistoasteiselta fysioterapian opiskelijaryhmältä. Opiskelijaryhmistä käytetään tunnuksia ryhmä 1 ja 2.

Ryhmä 1 oli ylioppilaspohjainen fysioterapian opiskelijaryhmä. Ryhmään kuuluvista opiskelijoista vain muutamalla oli muuta koulutusta taustalla. Ryhmäläiset olivat iältään noin 18 - 25 vuoden ikäisiä, ja he etenivät koulutuksessaan perinteisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opiskelijaryhmän suuruus oli noin 20 henkilöä.

Ryhmään 2 kuuluvilla opiskelijoilla oli aikaisempi koulutus ja ammatti. Ammatteina heillä oli mm. kuntahoitaja, perushoitaja, hieroja. Ryhmäläisten ikähaarukka oli edellistä ryhmää korkeampi eli 22 - 40 vuotta. Ryhmään kuului myös useampi miespuolinen opiskelija. Edellisestä ryhmästä poiketen tämän ryhmän jäsenillä oli oma henkilökohtainen opetussuunnitelmansa, jonka mukaisesti he koulutuksessaan etenivät. Opiskelijaryhmän suuruus oli yli 20 henkilöä.

Haastateltavia oli kaiken kaikkiaan kahdeksan. Haastattelut muodostuivat siten, että molemmille ryhmille suoritettiin yksi ryhmä ja kolme yksilöhaastattelua. Haastattelut jakautuivat seuraavasti: ryhmä 1:n ryhmähaastattelussa oli mukana kuusi opiskelijaa, ja he kaikki olivat naispuolisia, kun taas yksilöhaastattelussa oli mukana kaksi naisopiskelijaa ja yksi miesopiskelija. Vastaavasti ryhmä 2:n ryhmähaastattelussa mukana oli kaiken kaikkiaan yhdeksän opiskelijaa siten, että heistä kuusi oli naisia ja kolme miestä. Yksilöhaastatteluissa oli kaksi miesopiskelijaa ja yksi naispuolinen opiskelija.

3.2 Tutkimuksen kulku ja metodi

Tutkimus on tehty fenomenologis-hermeneuttisella metodilla. Hermeneuttisella tutkimuksen metodilla pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavaa asiaa. Fenomenologisella tutkimuksen metodilla pyritään vuorostaan tutkittavan asian avoimeen esittämiseen. Fenomenologiassa ei pyritä kiinnittämään tutkittavaa asiaa tiettyihin luokkiin vaan sen annetaan esiintyä vapaasti. Varton (1992) mukaan tutkimuskohteen tulisi antaa ilmentyä tutkijalle juuri sellaisena kuin tutkittava henkilö tutkittavan asian kokee. Tällöin tutkimuskohde pääsee avautumaan tutkijalle omine rikkaine kokemuksineen. Ennen tutkimusta tutkija pyrkii tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä mahdollisimman pitkälle tutkittavasta asiasta. Vasta tämän jälkeen tutkija voi pyrkiä ennakkoluulottomaan havainnoimiseen. Tutkimuksen kuluessa on käytetty hyväksi Varton seitsemänvaiheista ja Giorgin neljävaiheisen menetelmää.

3.2.1 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin avoimen haastattelun, koska tarkoitukseni oli saada tietoa fysioterapian opiskelijoilta opettajakokelaiden pitämistä tunneista. Eskolan & Suoranan (1998) mukaan avoimessa haastattelussa tutkija ja tutkittava keskustelevat tietystä aihepiiristä, joten tutkimustilanne muistuttaa tavallista keskustelutilannetta.

Valitsin tutkimukseni piiriin Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen kaksi vanhinta fysioterapian opiskelijaryhmää, joilla oletukseni mukaan oli eniten kokemusta fysioterapian opettajakokelaiden pitämistä tunneista. Sovin opiskelijoiden kanssa haastattelun aikataulusta, ja opiskelijat saivat itse valikoitua joko ryhmä- tai yksilöhaastatteluun. Kun opiskelijat olivat jakaantuneet oman mielenkiintonsa mukaan joko yksilö- tai ryhmähaastatteluun, sovin heidän kanssaan haastattelun toteuttamisesta henkilökohtaisella käynnillä sekä puhelimen välityksellä syyskuussa 1997.

Sopiessamme toteuttamisen aikatauluja annoin osallistujille mahdollisuuden vaikuttaa haastattelupaikan valintaan.

Tarkoitukseni oli saada opiskelijat paremmin motivoitumaan haastatteluun, kun he saivat olla valitsemassa haastatteluun sopivaa paikkaa. Molemmat ryhmät ehdottivat tapaamispaikaksi Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen tiloja. Yksilöhaastatteluun osallistujista osa ehdotti tapaamispaikaksi Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan laitoksen tiloja ja osa heidän kotiaan lähellä olevaa kahvilaa.

Molemmat ryhmähaastattelut toteutettiin koulun luokkahuonetiloissa. Yksilöhaastatteluista kaksi toteutettiin edellä mainitun koulun luokkahuonetiloissa ja neljä muuta kahviloissa. Pääsääntöisesti tein yhden haastattelun päivässä, kahta kertaa lukuun ottamatta. Tällöin haastattelin kaksi, molemmat iltapäivällä. Yhteensä toteutuneita haastatteluja oli yhdeksän, joista yksi yksilöhaastattelu toimi pilottihaastatteluna.

Ryhmät olivat seuraavanlaiset: ryhmässä 1 oli kuusi henkilöä, kaikki naisia ja ryhmässä 2 oli yhdeksän henkilöä, mukana oli kaksi miestä. Yksilöhaastatteluja oli kuusi, jotka jakautuivat niin, että mukana oli kolme naista ja kolme miestä.

Haastattelin kaikki tutkimukseen osallistuvat siten, että ensimmäinen haastatteluni oli loka-kuussa ja viimeinen joulukuussa 1997. Haastattelut kestivät 35 - 90 minuuttia. Taltioin haastattelut haastateltavien luvalla ääninauhalle. Yksilöhaastattelutilanteessa istuimme siten, että välissämme oli joko hoitopöytä tai kahvilan pöytä. Ryhmähaastattelutilanteessa istuimme ryhmäläisten kanssa piirissä. Molemmissa tilanteissa haastateltavalla ja haastattelijalla oli mahdollisuus katsekontaktiin. Haastateltavat vaikuttivat asiasta aidosti kiinnostuneilta saadessaan ilmaista omia mielipiteitään, ja he toivat avoimesti kokemuksiaan esille.

Haastattelutilanteiden alkuvaiheessa ajatukseni pyörivät voimakkaasti haastattelutilanteen avuksi tekemieni tukikysymysten ympärillä. Tukikysymysten tarkoituksena oli helpottaa haastattelutilanteita siten, että haastattelija ja haastateltavat olisivat pysyneet aihepiirin sisällä. Alussa en osannut irtautua tueksi tekemistäni tukikysymyksistä, jotta olisin kyennyt haastattelun edetessä käsittelemään haastateltavien puheesta nousseita ajatuksia. Vaiheittain haastattelujen edetessä havaitsin kykeneväni irtautumaan tukikysymyksistä ja pystyin avoimemmin tarttumaan haastateltavien ajatuksiin.

Tutkijan olisi pyrittävä pääsemään irti tueksi tekemistään kysymyksistä, jotta hän pystyisi avoimempaan havainnoimisen tilaan (Varto 1992).

Haastattelutilanteet olivat varsin vaihtelevia. Pääsääntöisesti koululla suoritetuissa yksilö- ja ryhmähaastatteluissa tilanne oli rauhallinen, ja opiskelijat vaikuttivat kiinnostuneilta haastatteluun ja omien kokemuksiansa esittämiseen. Yksilöhaastattelutilanteissa haastateltavat kertoivat varsin rehellisesti kokemuksiaan ja tunteuksiaan. Kuitenkin yksilötilanteissa haastateltavat tuntuivat kaipaavan enemmän haastattelijan kysymyksiä. Usein toistui kysymys: "En tiedä mitä kertoisin, kysy multa." Kysymysten esittäminen toistui lähes jokaisessa yksilöhaastattelun alkuvaiheessa. Haastattelun edetessä haastateltavat eivät enää tuntuneet tarvitsevan kysymyksiä, vaan he kertoivat kokemuksistaan avoimesti.

Molemmissa ryhmähaastatteluissa valitsi myönteinen ilmapiiri. Opiskelijat olivat hyvin halukkaita tuomaan ajatuksiaan esille. Ryhmätilanteessa ryhmän hierarkkisuus näkyi mielipiteiden esille tuomisessa. Tilanteessa eniten puhuivat ne, jotka tuntuivat muutenkin olevan äänessä. Hiljaisimmat myötäilivät toisten opiskelijoiden puheita tai olivat muuten lähestulkoon puhumattomia. Ryhmätilanteessa ryhmäläiset saivat tukea toisistaan, sillä yhden muistaessa aina yhden tilanteen muutkin ryhmänjäsenet alkoivat muistella ja näin he kaikki kommentoivat kyseistä tapahtumaa. Täten ryhmätilanteissa ryhmäläiset usein tuottivat enemmän tietoa opettajakokelaiden tunteista kuin yksilötilanteissa (Eskola & Suoranta 1998).

Kahden ryhmähaastattelun erona oli se, että ryhmässä 2. jokainen kommentoi käsiteltävää asiaa vuorollaan. Kuitenkin ryhmän sisällä oli nähtävissä muutaman henkilön dominoiva johtoasema. Nämä henkilöt tuntuivat johtavan ajatuksia eteenpäin. Ryhmässä 1. vastaavasti vain muutama haastateltava kommentoi mielipiteitään. Kaksi ryhmän jäsentä oli lähes koko haastattelutilanteen ajan hiljaa vain myötäillen toisten ajatuksia.

Ryhmähaastatteluissa haastateltavilla heräsi kysymyksiä opettajakokelaiden koulutuksesta ja sen etenemisestä. Niinpä he esittivät kysymyksiä haastattelussa myös haastattelijalle. Kaiken kaikkiaan ryhmähaastattelut olivat vaativia tilanteita, koska mitä useampi haastateltavia oli, sitä paremmin minun oli keskityttävä kuuntelemaan heidän tuottamia tunteuksia.

Yksilöhaastattelut olivat täten rauhallisempia ryhmähaastatteluihin nähden. Näin ollen minusta tuntuikin, että yksilöhaastatteluissa kykenin parempaan havainnoimiseen kuin ryhmähaastatteluissa.

Kahviloissa suoritetuissa yksilöhaastatteluissa tilanne oli usein varsin rauhaton. Tilanteeseen vaikuttivat muut lähellä istuvat ihmiset, kahvilan taustamusiikki sekä yleinen rauhattomuus. Näissä tiloissa suoritetuissa haastatteluissa opiskelijat olivat vaivautuneempia tuomaan kokemuksiaan julki. Kuitenkin opiskelijat olivat tyytyväisiä kahvilahaastatteluihin. He kertoivat mielellään kokemuksiaan opettajakokelaiden tunneista.

3.2.2 Tutkimuksen vaiheet

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa edetään eri vaiheiden kautta. Eri vaiheet antavat tutkimukselle tietyt rajat, kuinka edetään. Jokainen vaihe on tutkimuksen kannalta tärkeä, sillä vain silloin tutkija pyrkii kuvailemaan tutkittavaa asiaa rehellisesti (Varto 1992).

Tutkijan pitää käydä tutkimus vaihe vaiheelta lävitse. Mikäli tutkija hyppää jonkin vaiheen ylitse, tämä näkyy tutkimuksen loppuvaiheessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkijan on otettava huomioon omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta. Varton (1992) mukaan tutkijan pitää kyetä **irtautumaan ennakkoasetuksistaan ja käsityksistään**. Irtautumisen vaihe seuraa tutkijaa koko tutkimuksen ajan. Tällöin tutkijan on tiedostettava omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta. Vasta tämän jälkeen tutkija pääsee havainnoimaan tutkittavaa asiaa avoimesti juuri sellaisena kuin se esiintyy. (Varto 1992.)

Ulkopuolinen konekirjoittaja purki nauhoitetut haastattelut sanatarkasti kirjalliseen muotoon vuoden 1998 tammikuun loppuun mennessä. Helmikuun alusta aina huhtikuun loppuun asti käsittelin tutkimusaineistoa. Aluksi työhön kuului kasettien toistuva kuuntelu. Vertasin nauhoitteita ja kirjoitettua tekstiä toisiinsa ja täydensin kirjoitettuun tekstiin sieltä puuttuvia sanoja tai ilmaisuja.

Luin ja kuuntelin edelleen haastatteluaineistoa useita kertoja saadakseni kokonaiskuvan. Giorgin (1985) mukaan tässä vaiheessa pyritään saamaan kokonaiskäsityksen siitä, minkälaisista merkityksistä haastateltavat puhuvat. Vaihetta kutsutaan **oivaltavaksi vaiheeksi**. Varton (1992) mukaan tutkijan olisi palattava ennakkoluulottomaan havainnoimiseen, jossa ilmiön pitäisi päästä itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on. Tässä vaiheessa tutkijan on luettava aineistoa avoimesti. (Giorgi 1985, Varto 1992) Tutkimuksen alkuvaiheessa ilmiön ennakkoluulottomaan havainnoimiseen oli vaikea päästä, sillä haastatteluja tehdessäni niistä oli muodostunut kuva, josta oli sitten vaikea päästä enää irti. Ennakkoluulottomampaan havainnoimiseen pääsin vihdoinkin, kun jouduin työesteiden vuoksi pitämään taukoa kuunteluisa ja lukemisissa. Kun aloitin kuuntelun ja lukemisen uudelleen, olin tullut vanhoista käsityksistä tietoiseksi ja kykenin avoimeen ymmärtämiseen. Tällöin havaitsin, että kokonaisuudet alkoivat nousta haastatteluista aivan uudella tavalla esille.

Oivaltavan vaiheen jälkeen tutkimuksessa edetään aineiston **kuvailemisen vaiheeseen**. Varton (1992) mukaan tutkija tarkastelee kerättyä aineistoa sellaisesta näkökulmasta, löytyykö aineistosta piirteitä, joita hän pystyy yhdistämään. Tällöin yleistämisessä haetaan tutkittavasta aineistosta sellaisia yleiskäsitteitä, jotka nousevat tutkittavasta asiasta esille. Muut tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat erotetaan tutkimuksesta pois. Tutkijan täytyy tietää, mikä kuuluu tutkimukseen ja mikä jää ulkopuolelle. Tutkimuksen tässä vaiheessa tutkittava asia täytyy kuvitella kaikilta mahdollisilta puolilta, jotta kaikki, mikä siihen liittyy tulee huomioiduksi. Vaiheen jäsentelyä ohjaavat tutkimuksen tarkoitus ja aineistosta nousevat yhtenevät aiheet ja erilaisuudet. (Varto 1992.)

Aineiston jäsentelyä helpotti myöskin se, että purin aina yhden haastattelun kerrallaan kuvausvaiheeseen. Kuvausvaiheessa aineisto luokiteltiin itsestään merkityskokonaisuuksiin. Kuvausvaiheessa teksti kulkee vielä tutkittavien kielellä, joten poimin tekstistä myös suoria lainauksia. Varton (1992) mukaan tutkija antaa tilaa tutkittavalle asialle esiintyä juuri sellaisena kuin se esiintyy. Kuvausvaiheen jälkeen tutkimuksesta nousevat **merkityskokonaisuudet analysoidaan**. Giorgin (1985) mukaan **tutkija tulkitsee ja analysoi** esiin nousseita merkityskokonaisuuksia.

Tässä vaiheessa etenin luokittain, jolloin analysoin ensin luokan, jonka jälkeen tulkitsin kyseisen luokan sen mukaan. Analysointi- ja tulkintavaiheessa havaitsin, että opiskelijoiden puheissa oli aukkoja, joihin en kyennyt löytämään selityksiä.

Tulkittamisen ja analysoinnin jälkeen Giorgin (1985) mukaan tulee viimeinen eli **synteesin vaihe**. Siinä tulkitaan sitä, mistä tässä tutkimuksessa on ollut kyse, eli mitä tuloksia tutkija on saanut. Vaihetta kutsutaan myös **yhdistämisen vaiheeksi**. Yhdistämisellä tarkoitetaan sitä, että tutkija yhdistää analysointivaiheista nousseet asiat. Tässä vaiheessa tein tutkittavasta asiasta kuvion, jossa yhdistelin tutkimuksestani nousseet kokonaisuudet.

Työn kannalta on tärkeää, että tutkija paneutuu tutkimusta käsitteleviin kysymyksiin syvästi. Tällöin tutkija kykenee ymmärtämään tutkittavaa asiaa paremmin. Varto (1992) kuvaa vaihetta vaikeaksi, koska tutkittavasta asiasta nousee sellaisia asioita, joita emme ole pystyneet ennakkokäsitystemme mukaan edes ajattelemaan. Vaiheesta tekee vaikean se, kuinka tutkija osaa suhteuttaa uuden tiedon ennakkokäsityksiinsä ja sitä kautta tutkimukseen (Giorgi 1985, Varto 1992).

4 KUVAUKSET JA ANALYYSIT

Kuvaukset ovat haastatteluista nousseita merkityskokonaisuuksia, joten kukin kohta sisältää kaikkien haastateltavien mielipiteitä kyseisestä kohdasta. Haastateltavien suorat lainaukset on sisennetty tekstiin. Jokaisen kokonaisuuden lopussa olen tulkinnut ja analysoinut saamaani tietoa. Kunkin merkityskokonaisuuden lopussa on yhteenveto kyseisen kohdan tekstistä nousseista merkittävistä asioista.

4.1 Kokelaiden tunnit ovat hyvin suunniteltuja

Kaikkien haastateltujen mielestä opettajakokelaiden pitämät tunnit olivat hyvin suunniteltuja ja selkeitä kokonaisuuksia. Haastateltujen mielestä heidän oli helppo seurata kokelaiden oppitunteja, koska ne etenivät järjestelmällisesti. Opiskelijoille annettiin tunnin alussa tunnin sisältöä käsittelevä runko ja lyhennelmä, johon he saivat tehdä omia merkintöjään. Seuraavassa muutamien haastateltujen lainauksia:

“Tunnit on selkeästi suunniteltu ja niissä on selkeä se eteneminen -- Siinä on koko ajan tunne opiskelijalla että tämä ihminen tietää mitä tulee seuraavaksi ja mitä kautta kuljetaan sinne päämäärään, tunnin tavoitteeseen.“

“Ei ne kertaakaan ole tullut sinne tunnille niin, että mä en yhtään tiedä tästä asiasta vaan sen huomaa, että ne on tosiaan niin kun miettinyt sen tunnin kulkua ja just sitä kaikkia lähteitä, että mistä lähteistä ne on ja niin kun huomaa sen panostuksen siihen, että hirmusesti ne on siihen aikaa kuluttanut sen tunnin suunnitteluun.“

“Sen näkee, että niitä tunteja on valmisteltu ihan toisella lailla kuin ylipäänsä sen tunnin opettaja, saahan niistä itelle paljon enemmän.“

Haastateltavat kertoivat, miten he varsinaisten opettajiensa tunnilla he saavat materiaalit vasta jälkeinpäin, jolloin saatu materiaali jää usein lukematta.

Opiskelijoiden mielestä olisi parempi, jos aineiston saisi tunnin alussa niin, että materiaaliin pystyisi tekemään merkintöjä ja siitä pystyisi seuraamaan tunnin kulkua.

“Ne on antanut valmiiksi meille materiaalit tunnin alussa ja siihen on saatu kirjoittaa -- meillä opettajilla on tapana, että saadaan matskut vasta tunnin jälkeen, tai kirjoitetaan puheesta.”

Haastateltujen mielestä opettajakokelaiden on joskus vaikea huomioida tunnin aikana, milloin opetusta tulisi lähteä syventämään. Haastateltavat painottivat, että silloin kun opetuksen taso ei enää tyydytäkään opetettavaa ryhmää, on opetusta syvennettävä. Heidän mielestä tehdystä tuntisuunnitelmasta poikkeaminen vaatii kokelaalta kokemusta. Erään haastatellun mielestä on hauskaa katsoa, osaavatko opettajakokelaat ”ottaa onkeensa“ eli kykenevätkö he huomaamaan, että opetusta pitäisi syventää ilman, että siitä opiskelijat antavat mitään informaatiota.

Monien haastateltujen mielestä tuntien selkeyttä paransi sekä tunnilla käytettyjen piirtoheittin-kalvojen että opettajakokelaan puheen selkeys.

“On selkeät kalvot tehty ja niissä on teoreettista perustaa ja puheesta on helppo heitellä sinne lisäyksiä.”

“Sen opiskelijan puheestakin kaikki sanat kuulu hyvin -- se oli tosi selkeä ja semmonen hyvä.”

Yhden haastatellun mielestä liian tarkkaan tehty tuntisuunnitelma voi kuitenkin kääntyä myös negatiiviseksi asiaksi, sillä silloin tuntisuunnitelma voi kahlita tunnin kulkua.

“Jos luokasta tuleekin keskustelua tai jotain muuta tämmöstä, niin tuntuu, että se hyvin tehty tuntisuunnitelma kahlitsee niin kun sitä toimintaa.”

Muutamit haastatellut kertoivat, että opettajakokelaat pystyivät pysymään opetuksessaan yhdessä asiassa kerrallaan, eikä asiasta toiseen hyppimistä ollut esiintynyt.

Tällainen opetustyyli on ollut opiskelijoiden mielestä hyvä, sillä heidän mielestään vakituisien opettajien tunneilla asiasta toiseen hyppimistä esiintyy usein, ja se sekoittaa oppimista.

“Niin se oli sillai niin tarkka että sinne ei vetäisty nilkkaa ja lonkkaa ja tämmöstä että siinä pysyttiin yhdessä asiassa ja sillä selvä.“

Haastateltujen mielestä opettajakokelaiden tunnit olivat olleet **hyvin suunniteltuja ja selkeitä kokonaisuuksia**. Haastatellut kokivat tuntien olleen selkeästi suunniteltuja, koska alussa oli käyty kunkin tunnin aiherunko ja lyhennelmä lävitse. Heidän mielestään rungon läpikäyminen oli selkeyttänyt tunnin kulkua, koska näin tunnilla kävi ilmi mitä tunnilla käsitellään ja mihin kaikki osaset kuuluvat. Tunnin selkeyttä oli parantanut myös kokelaiden tunnilla käyttämien **piirtoheitinkalvojen** ja niihin liittyvien **sanallisten selvitysten selkeys**. Piirtoheitinkalvot ja niihin sisältyvät sanalliset selvitykset olivat olleet haastateltujen mielestä **selkeitä ja helposti ymmärrettäviä**. Opiskelijat tarkoittavat sitä, että kokelaat olivat hake-neet opetettavasta asiasta paljon tietoa ja näin ollen kokelaat olivat suunnitelleet tunnin kulun etukäteen jo hyvin tarkkaan. Etukäteen suunnitellussa tunnissa jokaisella kalvolla ja sanalli-sella selvityksellä on tietty paikkansa. Siksi opiskelijoiden oli helpompi pysyä mukana tunnin kulussa. Toisaalta opiskelijat puhuivat kokelaiden puheen selkeydestä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajakokelas on selkeyttänyt opetettavan asian ensin täydellisesti itselleen, jonka jälkeen hän kykeni selkeyttämään sen myös opiskelijoille.

Opiskelijat kertoivat, että tunneilla **kokelaat** olivat olleet koko ajan **tietoisia tunnin kulusta ja päämäärästä**. Tämä voi johtua siitä, että kokelaat yleensä näyttävät tunnin alussa tuntirun-gon jonka kautta päästään päämäärään ja mitä asioita tunnilla käsitellään. Tämä voi antaa opiskelijoille tunteen, että kokelaat ovat paremmin tunnin kulusta tietoisia kuin opettajat koska opettajat ovat vähemmän käyttäneet hyväksi tunnin alussa tunnin sisältöä koskevaa runkoa tai lyhennelmää. Tuntirunko näyttää selventävän ja antavan opiskelijoille tunteen siitä, että opettava henkilö todellakin tietää, mitä tunnilla käydään lävitse, ja kuinka he pääsevät tavoitteeseensa.

Opiskelijat puhuvat päämäärästä, jolla he tarkoittavat sitä, että tunnille on asetettu tavoite, joka heidän tulee sitten tunnin lopussa saavuttaa.

Opiskelijat näyttävät luottavan siihen, että kun tunteja on valmisteltu ja suunniteltu hyvin, niin he oppivat myös tunneilla paremmin. Opettajakokelailta vaaditaan, että he suunnittelevat jokaiselle tunnille tavoitteet, jotka kokelaat kertovat myös opiskelijoille. Tämä jää ilmeisesti varsinaisten opettajien tunnilla tekemättä, koska opiskelijoiden mielestä varsinaisten opettajien tunnilla tunnin kulku ja päämäärä ovat epäselvät.

Yhden opiskelijan mielestä opettajakokelaat eivät olleet **kyenneet syventämään opetustaan tunnin aikana**. Opiskelijan mielestä **tuntisuunnitelmasta poikkeaminen** vaatii kokelaalta kokemusta, ja hänen mielestään kaikki kokelaat eivät olleet pystyneet syventämään opetustaan kesken tunnin. Näyttää siltä, että osalla opiskelijoista on vastaavanlainen ajatus kokelaan tunneista. Osan mielestä kokelaalla on ollut hankaluuksia asioiden syventämisessä. Tilanteeseen voi vaikuttaa se, että kokelas on valmistautunut aina yhteen tuntiin kerrallaan, jolloin hän on rakentanut tuntisuunnitelmansa saamiensa tietojen perusteella. Jos varsinaisten opettajien antamissa tiedoissa onkin ollut joitain puutteita, voi näin ollen olettaa, että tunnille rakennettu suunnitelma ei ole ajankohtainen.

Yksi opiskelija kuvasi, kuinka hänestä oli hauskaa katsoa, kykenikö opettajakokelas huomioidaan, milloin opetusta tulisi syventää ilman, että opiskelijoilta tulisi kokelaalle informaatiota opetuksen syventämisestä. Hänen puheessaan on kuultavissa hienoista ironiaa opettajakokelaita kohtaan. Näyttää siltä, että hänen tarkoituksenaan on vain seurata tunnilla, miten opettajakokelas selviää opetustilanteestaan. Opiskelija tuntuu pitävän opetettavaa asiaa sivuseikkana, jolloin päähuomio kiinnittyy epäolennaisiin asioihin, kuten opettajakokelaan toimintaan. Tilanteeseen voi vaikuttaa se, että opettajakokelaita on ollut tämän opiskelijan ryhmällä liian vähän, jolloin voidaan olettaa, että opetuksen sijaan opiskelijan päähuomio kiinnittyy opettajakokelaan esiintymiseen ja tunnin aikana tilanteessa pärjäämiseen.

Toisaalta tilanteeseen voi vaikuttaa myös se, että opiskelijalle on jäänyt epäselväksi, miksi opettajakokelaat ovat opettamassa ryhmälle. Siksi opiskelija ei ymmärrä, että hänen tulisi oppia ja omaksua opetettavasta asiasta aivan samalla tavalla, kuin jos siinä olisi ryhmän varsinainen opettaja.

Haastateltujen mielestä **tunnit** olivat **edenneet järjestelmällisesti**. Järjestelmällisyydestä puhuessaan opiskelijat tarkoittivat sitä, että kokelaat etenivät tunnin aikana kohta kohdalta eteenpäin.

Toisaalta opiskelijat saattoivat kokea tunnin edenneen järjestelmällisesti, koska heillä oli tunnin sisältörunko, jota he pystyivät seuraamaan. Haastatellut totesivat, että kokelaat olivat **pysyneet hyvin suunnitelmassaan** ja tämä oli **helpottanut** opiskelijoiden **oppimista ja tuntien seuraamista**.

Tunnin runko näyttää selkeyttävän opetusta sekä asiassa pysymistä. Opiskelijoiden oli siten helpompi jäsentää, mitkä kaikki asiat ovat opetettavaan sisältyneet. Opiskelijoiden mielestä opettajien tunnilla esiintyy asiasta toiseen hyppimistä. Tämä voi johtua siitä, että vaikka varsinaiset opettajat puhuvat koko ajan asiasta, niin asian ymmärtäminen vaikeutuu, koska tunnin runkoa ei ole esitetty. Opiskelijoillahan ei ole vielä opetettavasta asiasta kokonaisnäkemystä. Toisaalta varsinaisella opettajallakin saattaa olla vaikeuksia saada valtavasta tietotulvasta jäsenneiltyä kokonaiskuvaa. Näin ollen hän voi tunnin aikana antaa asiasta tietoa varsin monelta puolelta. Tämä, jos mikä, on sekoittamassa opiskelijaa entisestään.

Yhden haastatellun mielestä **liian tiukasti suunnitelmassa pysyminen voi näkyä tunnilla joustamattomuutena**. Tällä haastateltu tarkoittaa sitä, että jos tunnilla syntyy aiheesta keskustelua, kokelas ei kykene joustamaan suunnitelmastaan, vaan hän pyrkii noudattamaan tuntisuunnitelmaa tunnin loppuun saakka. Haastatellun mukaansa asiaan voi vaikuttaa kokelaan jännittyneisyys tai asiantuntevuuden puuttuminen.

Jännittyneisyydellä haastatellut tarkoittaa sitä, että kokelas jännittää koko opetustilannetta. Hänen mielestään jännittyneisyys voi altistaa myös joustamattomuuteen. Kokelas ei kykene jännitykseltään muuttamaan tuntisuunnitelmaa opiskelijoiden mukaisesti tunnin aikana vaan pyrkii oman selviytymisensä vuoksi pysyttelemään suunnitelmassaan. Näin ollen, jos luokassa tulee keskustelua tunnin aiheesta, ei kokelas kykene joustamaan niin, että asia keskustellaan ensin loppuun ja vasta sitten jatketaan tunnin kulkua. Toisaalta haastateltu opiskelija puhuu myös asiantuntevuuden puuttumisesta. Opiskelija näkee asiantuntevuuden puuttumisen joustamattomuutena.

Tällä hän tarkoittaa sitä, että kokelas ei kykene muuttamaan tunnin kuluessa tuntisuunnitelmaansa opiskelijoiden mukaisesti, koska häneltä puuttuu opetettavan asian perusteellinen tuntemus. Niinpä kokelas ei kykene keskustelemaan syvällisemmin opiskelijoiden kanssa opetettavasta asiasta.

Toisaalta opiskelijalle saattaa syntyä tunne kokelaan asiantuntevuuden puuttumisesta silloin, kun kokelas ei vastaa opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin vaan jatkaa opetustaan vastamatta.

Tuntien suunnitteluun oli haastateltavien mielestä **panostettu ja käytetty paljon aikaa**. Panostuksesta puhuessaan he tarkoittavat sitä, että tunnille oli haettu tietoa monista lähteistä. Näin ollen opiskelijat kokivat saaneensa opetettavasta asiasta paljon tietoa. Tunteihin käytetty aika ja panostus näkyi opiskelijoiden mielestä myös siinä, että opettajakokelaat olivat jakaneet tuntien alussa tunnin sisältöä koskevan lyhennelmän. Lyhennelmän jakaminen tunnin alussa oli helpottanut opiskelijoiden muistiin kirjaamista. Opiskelijat tunnustivat, että tunnin alussa jaettuun lyhennelmään oli ollut helppo tehdä muistiinpanoja.

Opiskelijat kritisoivat varsinaisten opettajien materiaalien antamisen ajankohtaa. Heidän mielestään varsinaiset opettajat olivat jakaneet materiaalin yleensä vasta tuntien jälkeen, jolloin siihen ei pystynyt enää tekemään muistiinpanoja.

Yhteenveto kohdasta yksi:

- kokelaiden tunnit ovat hyvin suunniteltuja ja selkeitä kokonaisuuksia
- kokelaat ovat olleet koko ajan tietoisia tunnin etenemisestä sekä kuinka päämäärään päästään
- kokelaiden on ollut joskus vaikeaa syventää opetettavaa asiaa kesken tunnin, tehdystä tuntisuunnitelmasta poikkeaminen vaatii kokelaalta kokemusta
- kokelaiden pitämät tunnit ovat edenneet järjestelmällisesti
- kokelaat ovat pysyneet laatimassaan tuntisuunnitelmassa, joka on auttanut opiskelijoiden oppimista- sekä opetuksen seuraamista
- kokelaat ovat panostaneet paljon pitämiinsä tunteihin kokelaat ovat jakaneet tuntien alussa tunnin sisältöä käsittävän lyhennelmän

4.2 Kokelaan tunneilta saadaan viimeisin tieto

Kaikkien haastateltujen opiskelijoiden mielestä he olivat saaneet opettajakokelaiden tunneilta opetettavasta asiasta viimeistä ja uusinta tietoa.

Heidän mielestään asiaan vaikutti se, että opettajakokelaat olivat suunnitelleet tunnit erittäin tarkkaan ja hakeneet jo tunteja rakentaessaan tuoreimman tiedon opetettavasta asiasta.

“Voi luottaa siihen, että niillä on sitä uusinta tietoa ja ovat tutkineet.”

“Viimeisintä tietoa, ja jotenkin paljon selvemmin niin kun yleensä ehkä muilta opettajilta.”

“Kaikilla opettajilla pitäis olla se viimeinen tieto ja pitäis olla se motivaatio opettaa sitä.”

“Ite, henkilökohtaisesti sain niiltä tunneilta enemmän, mitä silleen jos ois pitänyt joku vakituinen opettaja, en tiedä onko se vakituisilla opettajilla se, että ehkä kaikkeen työhön, että leipääntykö sitten siihen vai mikä siinä on, että sitä tavallaan käydään tosi nopeesti kaikki läpite ja sitten sanotaan opiskelijoille, että lue sieltä.”

Opiskelijat kertovat luottavansa siihen, että he saavat opettajakokelailta **uusinta tutkittua tietoa**. Luottamuksen syntyminen uuden tiedon jakamiseen voi syntyä siitä, että opettajakokelaat opiskelevat yliopistossa, joten voidaan olettaa, että he etsivät jatkuvasti uusinta tutkittua tietoa.

Toisaalta luottamus on voinut syntyä kokemuksen myötä: aina, kun opettajakokelaat ovat olleet opettamassa, ovat kokelaat jakaneet opiskelijoille tunnin alussa uusimmat lähteet.

Tuoreimman tiedon hankkimiseen opiskelijoiden mielestä vaikutti myös se, että kokelaat olivat suunnitelleet tuntinsa tarkasti. Opiskelijat tuntuivat epäilevän varsinaisten opettajien tuntien suunnittelua sekä tietojen tuoreutta. Tällä he tarkoittavat sitä, että varsinaiset opettajat eivät jaa asiasta tutkittua tietoa, vaan he pysyttelevät aikaisemmissa opetuksissaan.

Opiskelijat perustelevat näkemyksensä sillä, että varsinaiset opettajat eivät jaa lähteitä tunnin alussa vaan antavat aihetta koskevat lähteet myöhemmin.

Toisaalta varsinainen opettaja on voinut pitää tunnin aivan samojen kaavojen mukaan, kuten hän on tunnit aikaisemminkin pitänyt. Ehkä siksi opiskelijoiden tuntevat siitä, että opettajakokelaat panostavat tunteihin aivan toisella tavalla kuin heidän varsinaiset opettajansa. Raustevon Wrightin (1997) mukaan oppimisen välttämätön ehto on, että opettaja sitoutuu opettamaan. Tällöin myös opiskelija kykenee vastuullisen sitoutumiseen. Raustevon Wrightin (1997) mukaan opettajan keinotekoinen sitoutuminen paljastuu mm. hänen ilmeittensä ja eleittensä kautta.

Opiskelijoiden mielestä **opettajakokelailta** löytyi myös eri lailla **motivaatiota uuden tiedon opetukseen** kuin heidän varsinaisilta opettajiltaan, opiskelijat puhuivat varsinaisten opettajien leipääntymisestä työhönsä. Opettajakokelaiden motivoituneisuus voi johtua siitä, että he ovat harjoittelemassa uutta ammattia varten. Heille opettajana oleminen on uusi innostava maailma. Eteläpelto ym. (1993) mukaan koulutuksessa oleva henkilö pyrkii kehittämään taitojaan ja ominaisuuksiaan sekä samaistumaan oman ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Opettajakokelailta voi löytyä innokkuutta opettaa opiskelijaryhmille asioita aivan toisella tavalla kuin varsinaisilta opettajilta, jotka ovat olleet opetustyössään jo usean vuoden ajan. Toisaalta opettajakokelas on voinut saada opetettavasta asiasta niin hyvää tietoa, että hän haluaa erittäin innokkaasti jakaa uuden tietonsa myös opiskelijoille.

Kuitenkin voi olla, ettei varsinaisella opettajalla ole mahdollisuuksia etsiä valtavasta tietoviidakosta jatkuvasti uudistuvaa tietoa niin kuin opettajakokelailta on suunnitellessaan yhtä kahden tunnin opetuskokonaisuutta. Täytyy muistaa, että varsinaiset opettajat opettavat isoja kokonaisuuksia, kun taas kokelaat ovat harjoittelemassa vain muutamia tunteja.

Yhteenvedo kohdasta kaksi:

- kokelaat ovat tuoneet opettamilleen tunneille uusinta tutkittua tietoa opetettavasta asiasta
- kokelailta on löytynyt motivaatiota uuden tiedon opettamiseen

4.3 Kokelaiden käytännönläheisyys ja kädentaitojen harjoittaminen tunnilla

Kaikkien haastateltavien mielestä opettajakokelaiden tunneilla opetuksessa käytettiin sopivassa suhteessa käytännönharjoituksia ja teoriaopetusta. Haastatteluista ilmeni, että opettajakokelaat alustivat käsiteltävää aihetta ensin teoriaopetuksella ja havainnollistivat sen lopuksi käytännönharjoituksilla. Haastateltavat kertoivat, miten he olivat yhden opettajakokelaan tunnilla käyneet ensin teoriassa polven rakenteen lävitse. Teoriaopetuksen jälkeen koko ryhmä oli mennyt opettajakokelaan johdolla kuntosalille harjoittelemaan polven alueen tutkimista ja kuntouttamista. Opiskelijat kokivat opetusmuodon hyväksi ja selkeäksi opetuksiksi.

“Käytiin konkreettisesti myös läpi niitä asioita, että se ei ollut pelkästään sitä, että opettaja luki jostain kirjasta ja kirjoitti taululle tai näytti kalvolta jonkun, että näin ja näin, vaan se sitten käytiin todella läpi.”

Haastatellut muistelivat myös toista vastaavaa tilannetta, jossa kaksi opettajakokelasta oli ollut opettamassa heille palovammapotilaan fysioterapiaa. Heidän mielestään myös niillä tunneilla oli ensin käyty teoriaosuus lävitse, jonka jälkeen he olivat päässeet opettajakokelaiden johdolla harjoittelemaan tilanteita käytännössä.

“Siinä oli käytetty monenlaisia erilaisia opetustapoja, että se ei jäänyt tylsäksi se tunti senkään puolesta, että siinä katottiin videota ja keskusteltiin -- katottiin tosta piirtoheittimeltä faktaa ja siinä oli käytännön harjoituksia.”

Haastatellut kuvaavat parhaimmaksi opetusmuodoksi juuri sellaisen tunnin, jossa käytetään monenlaisia opetusmuotoja. Opiskelijoiden mielestä heidän omat opettajansa vain puhuvat tunnin aiheesta esittämättä juurikaan asioita käytännössä.

Muutamissa haastatteluissa tuli esille, että opettajakokelaiden tunneilla edettiin tekemisen kautta eli tunneilla ei ollut pelkkiä luentoja tai kirjallisuuteen tutustumista vaan paneuduttiin konkreettiseen tekemiseen.

Kuitenkin muutamasta haastattelusta tuli ilmi, että opiskelijat toivovat entistä enemmän käytännönläheisyyttä opetukseen niin opettajakokelaiden kuin varsinaistenkin opettajien pitämille tunneille.

“Ite ainakin toivoisin sitä, että tulevana opettajana työ kaikki niin koittaisitte saada enemmän sitä niin kun kädentaitoja ja konkreettisesti näitä mahdollisimman lähelle sitä todellista työntekoa.”

Toisen ryhmän mielestä opettajakokelaiden opetus on ollut teoreettista, koska kokelaat ovat tulleet yliopistomaailmasta. Ryhmä toivoi opetukseen enemmän käytännön esimerkkejä. Ryhmän opiskelijat toivoivat enemmän esimerkkejä juuri kokelaiden työelämästä, koska he kokivat että omien varsinaisten opettajien työelämän kokemuksesta on jo kulunut liian monta vuotta.

“Opiskelijoita kiinnostaa kaikki käytännön esimerkit, että ihan jotkut aidot potilasjutut ja tapaukset, ja mitä on sattunut ja hassuja ja hulluja ja kamalia juttuja, niin kun ei näillä opettajilla ole semmoisia kertoa, ei ne nyt muista 20 vuotta sitten kun mä olin siellä töissä niin ei ne enää niitä muista -- ei ne ymmärrä kertoakaan, vaikka niillä olis kokemuksiakin -- niin, tai niiden arvovalta heti murenee, että kun me tiedetään niitten mokia.”

Ryhmähaastattelusta tuli ilmi, että käyttäessään teoriaopetuksessaan piirtoheitinkalvoja kokelaat pysyivät luokan edessä varsin tiiviisti. Tällöin osa opettajakokelaista pystyisi haastateltujen mielestä olemaan varsin rennonoloisesti luokan edessä. Rennonoloisia olivat myös ne, jotka nojailivat opettajanpöytään tai istuivat sen reunalla. Ne, jotka eivät kyenneet rentouteen, istuivat haastateltavien mielestä opettajanpöydän takana.

“Opettajaopiskelijoiden teoriaosuus on pohjautunut niin kun piirtoheittimellä olevaan kalvoon eli silloin ne on kyllä jököttänyt siellä edessä aika tiiviisti ja sitten kun on käytännön juttuja niin silloin ne vaeltaa hyvästi ja tulee paljon niin kun enemmän kyselemään kuin mitä nämä varsinaiset opettajat, että miten menee ja on niin kun kiinnostuneita siitä, että osataanko ja opitaanko.”

Useissa haastatteluissa toivottiin kokelaan liikkuvan opetuksen aikana luokassa. Haastateltavien mielestä tällainen luo parempaa vuorovaikusta ja rentouttaa opetusta.

”Hän hyvin selkeästi koko teoriaosuuden aikana tuli meitä fyysisesti lähelle, että sillä tavalla hän loi hyvin tämmöstä niin kun välitöntä ja tasa-arvoista vuorovaikutusta ja se--motivoi sitä tekemistä ja tunnin seuraamista ja kulkemista ja opiskelemista, niin se oli hyvä.“

Opiskelijat kertoivat saaneensa opettajakokelaiden tunneilta opetettavasta asiasta **sopivassa suhteessa teoriaopetusta sekä käytännönharjoitusta**. Opiskelijat kertoivat kuinka kokelaat olivat aloittaneet ensin teorialla luokahuoneessa, jonka jälkeen koko ryhmä oli kokelaan johdolla mennyt kuntosalille harjoittelemaan juuri opittua asiaa. Tämä näyttää selkeyttävän opiskelijoiden oppimista. Opiskelijat puhuivat teorian ja käytännön opetuksen sopivasta suhteesta. Opiskelijat tarkoittavat sopivalla suhteella sitä, että ensin on tiivis teoriaopetus käsiteltävästä asiasta, jonka jälkeen harjoitellaan juuri opittu asia käytännönharjoituksin. Täten käytännön osuus on tunnin aikana suurempi teoriaosuuteen nähden Opiskelijat kokivat käytännönharjoitukset erittäin tärkeäksi ja painottivat sitä toistuvasti haastattelussa.

Opiskelijat huomasivat, että opettajakokelaat **käyttivät** opetuksessaan **enemmän konkreettista tekemistä**, jolloin asian ymmärtäminen helpottui. Tällä he tarkoittavat sitä, että teoriassa opittu asia viedään käytäntöön, jolloin se selkeytyy opiskelijoille, ja opiskelijat saavat siitä konkreettisen toteutumisesimerkin, kuinka on toimittava potilaan kanssa. Konkreettisuudella opiskelijat tarkoittivat sitä, että he pääsevät harjoittelemaan ja kokeilemaan asiaa omin käsin. Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaiden tunneilla harjoitellaan enemmän konkreettisen tekemisen kautta. Haastatteluista kävi ilmi, että opiskelijoiden varsinaiset opettajansa käyvät asiat useimmiten teoreettisesti kalvoilta lävitse ilman konkreettisia harjoittelua. Opiskelijat kokevat tällaisen opetusmuodon varsin hankalaksi, koska heille ei tällöin tule näkemystä siitä, miten opetettava asia toteutetaan käytännössä. Niinpä he **toivovat entistä enemmän konkreettista tekemistä teoriatunneille**.

Yhden ryhmän mielestä **kokelaat jumiutuvat teoriaopetuksessa piirtoheittimen luokse**. Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaiden teoriaopetuksen rentoudessa oli ollut eroavaisuuksia. Joku kokelaista oli opettanut teoriaopetuksensa rennosti, jolloin hän oli joko nojannut opettajanpöytään tai istunut sen kulmalla. Opiskelijat kokivat rentoudeksi sen, että opettajakokelas nojaa omaan työpöytänsä tai istuu sen päällä

Kuvaako opettajanpöytä opiskelijoille auktoriteettiasemaan, jota opettajakokelas ikään kuin purkaa istuessaan tai nojatessa pöytään? Opettajakokelaan teoriaopetuksen rentouden puutteena taas koettiin opettajakokelaan istuminen opettajanpöydän takana. Näin ollen opettajakokelaan istuessa opettajanpöydän takana omalla tuolillaan, hän on opiskelijoihin nähden enemmän auktoriteettiasemassa kuin seisoessaan pöydän luona tai istuessaan sen päällä. Toisaalta yhdessä haastattelusta ilmenee, kuinka kokelas oli teoriaopetuksen aikana liikkunut opiskelijoiden joukossa. Kokelaan liikkuminen oli koettu opiskelijoiden keskuudessa positiiviseksi tekijäksi.

Käytännönharjoituksissa opettajakokelaat olivat liikkuneet luokassa opiskelijoiden seassa, jolloin opiskelijat olivat kokeneet sen myönteiseksi. Liikkuessaan opiskelijoiden seassa olivat opettajakokelaat olleet kiinnostuneita oppilaiden oppimisesta ja osaamisesta. Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaiden tulisi liikkua luokkahuoneessa nykyistä enemmän. Heidän mielestään liikkumisen lisääminen parantaisi opetuksen rentoutta. **Liikkuminen mahdollistaisi myös opiskelijoiden mielestä paremman vuorovaikutussuhteen syntymistä**.

Opiskelijat puhuivat opettajakokelaan fyysisestä lähestymisestä, kun he tuntevat kokelaan tuovan tunnille **välittömän ja tasa-arvoisen vuorovaikutustilanteen**. Fyysisellä lähestymisellä opiskelijat näyttävät tarkoittavan sitä, että opettajakokelas tulee heidän luokseen opettajanpöydän takaa. Opiskelijoille näyttää siis olevan tärkeää, että kokelas liikkuu luokassa heidän joukossaan eikä vain pysytele opettajanpöydän tuntumassa. Opettajanpöydän luona liikkuva opettajakokelas näyttää opiskelijoista enemmän auktoriteettiin sitoutuvalta kuin kokelas, joka liikkuu myös opiskelijoiden joukossa. Rauste-von Wright (1997) mielestä opettaja kykenee iloitsemaan oppilaansa edistymisestä ja onnistumisesta, kun hän on ensin laskeutunut opiskelijan kanssa samalle ihmisen tasolle.

Täten liiallinen opettajan auktoriteetin pitäminen opetuksessa voi olla esteenä opiskelijoiden oppimiselle. Liikkuminen näyttää lisäävän myös opiskelijoiden opiskelumotivaatiota tunnin aikana. Opettajakokelaan liikkuminen luokassa motivoi opiskelijoita tekemään ja seuraamaan opiskelua.

Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaat olivat liikkuneet heidän seassa enemmän kuin heidän varsinaiset opettajansa. Tähän voi vaikuttaa se, että opiskelijat kiinnittävät kokelaaseen enemmän huomiota kuin varsinaiseen tuttuun opettajaan. Ja näin ollen he tarkkailevat kokelaan kokonaistoimintaa enemmän kuin tutun varsinaisen opettajan. Toisaalta voi olla niin, että varsinaisissa opettajissa on eroavaisuuksia, jolloin osa liikkuu luokkahuoneessa enemmän kuin toinen ja päinvastoin.

Haastatteluista nousee esille myös **opettajakokelaiden opetuksen teoreettisuus**. Yhden ryhmän mielestä opettajakokelaiden opetus on teoreettisempaa, koska kokelaat tulevat yliopistomaailmasta. Ryhmän jäsenet puhuvat haastattelussa siitä, että koska opettajakokelaat opiskelevat yliopistossa ja yliopisto on teoreettinen opinahjo, on opettajakokelaiden opetus myös teoreettista. Opiskelijat perustelevat teoreettisuusajatusta sillä, että kokelaat eivät kerro tunnilla käytännön esimerkkejä.

Ryhmän mielipide on eriävä toisten mielipiteisiin nähden. Kaikkien muiden haastateltavien mielestä opettajakokelaat olivat käyttäneet opetuksessaan enemmän esimerkkejä kuin heidän varsinaiset opettajansa. Näyttää siltä, että ryhmä käyttää käytännönharjoituksista ja elävän elämän esimerkeistä samaa nimitystä. Tällöin voi olettaa, että tunneilla on ollut käytännönharjoituksia, mutta mahdollisesti vähemmän esimerkkejä elävästä elämästä. Tällöin opiskelijoille on tullut käsitys, ettei heidän tunneillaan ole ollut käytännön esimerkkejä.

Toisaalta vain yksi ryhmä toivoo tunneille käytännön **esimerkkejä elävästä elämästä**. Elävän elämän esimerkeillä he tarkoittavat tapauksia oikeista potilastilanteista. Heidän mielestään heidän omat opettajansa eivät anna riittävästi esimerkkejä potilastapauksista. Yleensä tunnilla opettajakokelas kertoo omista kokemuksistaan. Kertominen on varsin yksipuolista, ja vaikka opiskelijat kuuntelevat opettajakokelaan kokemuksia mielellään voidaan tuntiin sitoutumista parantaa niin, että opiskelijat kertovat omista vastaavanlaisista tilanteistaan koko ryhmälle.

Toisaalta opiskelijoiden mielestä varsinaiset opettajat eivät uskalla kertoa opiskelijoille omia kammelluksiaan, koska he pelkäävät arvovaltansa murenevan. Rauste- von Wright (1997) puhuu opettajan aitoudesta. Tällä hän tarkoittaa opettajan sitoutumista opetettavaan asiaan. Kun opettaja on sitoutunut hän saa mahdollisuuden "laskeutua" opettajan asemasta tavallisen ihmisen tasolle. Tällä tasolla hän kohtaa opiskelijan, joka on myös omalta osaltaan uskaltanut ihmisen tasolle.

Rauste- von Wright (1997) näkee tällöin opettajan saavan aivan uudenlaisen arvostuksen, vaikkakin opettajan kaikki tietävyys ja erehtymättömyys harha onkin opettajasta kadonnut. Varsinaisten opettajien tulisikin huomioida Rauste- von Wrightin (1997) näkökanta, sillä onko opettaja silloin parempi opettaja kun hän säilyttää arvovaltansa? Vai uskaltaako opettaja epäillä arvoaltaansa?

Yhteenveto kohdasta kolme:

- kokelaiden tunneilla teoriaopetuksen ja käytännönharjoitusten suhde on hyvä
- kokelaiden tunneilla käytettiin enemmän käytännönharjoituksia kuin varsinaisten opettajien opettamilla tunneilla
- teoriaopetuksessa kokelaat olivat jumiutuneet liiksi piirtoheittimen luokse
- käytännönharjoituksissa kokelaat olivat liikkuneet hyvin opiskelijoiden joukossa
- kokelaiden liikkuminen opiskelijoiden joukossa mahdollistaa kokelaan ja opiskelijoiden välisen välittömän ja tasa-arvoisen vuorovaikutustilanteen
- opiskelijat toivovat, että tunneilla kokelaat ja varsinaiset opettajat kertovat enemmän esimerkkejä omista potilastilanteistaan
- kokelaiden opetus on teoreettista, koska kokelaat opiskelevat yliopistossa

4.4 Opiskelijoiden huomioon ottaminen

Suurin osa haastatelluista kokee, että opiskelijoiden lähtötaso on huomioitu hyvin opettaja-kokelaiden tunneilla. Muutaman mielestä opetus on lähtenyt joskus hieman liian korkealta tasolta eli opiskelijoiden on luultu omaksuneen aiemmin opetetut asiat.

Haastateltujen mielestä edellä mainittua on esiintynyt silloin, kun varsinainen aineenopettaja on antanut opettajakokelaalle oppilaiden lähtötason tiedot eli mitä kursseja oppilaat ovat tähän mennessä suorittaneet. Haastateltujen mielestä kurssi ei ollut suunnattu heille heidän tarpeisiinsa nähden, vaan se oli annettu heille valmiina pakettina. Opettajakokelaiden lähtötason huomioon ottamisesta yksi haastatelluista kuvaa asian näin.

“Jos aattelee kokonaisuutta, niin varmaan niin kun aika hyvin on tota niin kun huomioitu --onhan teillä kummiskin ollut tiedossa, että mitä aineita me ollaan käyty ja kuinka paljon.“

Kahden opiskelijan mielestä opettajaharjoittelijat eivät aina huomioineet opiskelijoiden lähtötasoa. Heidän mukaansa harjoittelijat olivat aloittaneet opetuksensa liian alhaiselta tasolta, ja tämä oli aiheuttanut opiskelijoissa turhautuneisuutta.

“Välillä tuntuu, että ne alottaa siitä asiasta liian niin kun pohjalta -- ne ei välttämättä aina ota huomioon sitä meidän omaa tasoa, mikä meillä on.“

Kahden haastateltavan mukaan, opiskelijat eivät kertoneet opettajakokelaalle, oliko opetus lähtenyt tunnilla liian alhaiselta tasolta. Toinen haastateltavista kuvaa asian seuraavasti:

“Sitä ei tuoda esille, että tää tiedetään jo koska mieluummin sitä sitten tekee niitä omia juttujaan siellä kuin kuuntelee sitä puhetta siellä edessä.“

Muutamista haastatteluista nousi esille, että opettajakokelaat ottivat huomioon tasapuolisesti tunnin aikana kaikki osapuolet. Opiskelijoiden mielestään opettajakokelaat kykenivät antamaan opiskelijoille tilaa tunnin aikana.

“Kun ryhmässä on niitä aina hiljaisempia, jotka vähemmän tuovat itseään esille, niin heitä niin kun huomioitiin selvästi niin, että heihin päin käännyttiin ja kysyttiin, että mitä mieltä täällä päin luokassa ollaan, että toinen suunta koko ajan kyllä kerto aktiivisesti omia mielipiteitään -- siitä tuli hyvin semmonen yhtenäinen tunne.“

Yhden haastatellun mielestä opettajakokelaiden tunneilla on havaittavissa joustamattomuuden puutetta. Haastatellun mukaan tällaista esiintyy usein, mutta se ei ole haittaavaa.

Hänen mielestään joustamattomuuden syitä voivat olla opetustilanteen jännittävyys sekä asiantuntevuuden puuttuminen. Hän kuvaakin seuraavassa yhden joustamattomuustilanteen.

“Hän laittoi meidät miettimään asiaa, semmosta kuviota piti täyttää tiettyjä sanoja ja sitten me koottiin koko luokka se ja hän teki sitä kalvolle niitä yhdessä mitä me oli mietitty ja sitten hän sanoi, että voihan se näinkin olla ja otti sen kalvon pois ja laitto oman kalvon siihen takaisin, että näin tästä kerrotaan.”

Yhden haastatellun mielestä opettajakokelaat pystyivät paremmin huomioimaan ryhmää, koska kokelaat opiskelivat koko ajan itsekin. Hänen mielestään opettajakokelaat kykenivät ajattelemaan asioita paremmin ryhmän kannalta, ja näin kokelaat pystyivät asettumaan opiskelijoiden kanssa samalle tasolle.

Erään haastatellun mukaan opettajakokelaiden pitäisi hyödyntää opetuksessaan opiskelijoiden aikaisemmat työkokemukset. Hänen mielestään opiskelijoiden ja kokelaan välille syntyisi tällöin vapautuneempi vuorovaikutustilanne.

Kahden henkilön ja yhden ryhmän mielestä opettajakokelaiden tulisi ottaa luokan mielipide huomioon tunteja aloittaessaan. Heidän mielestään kokelaiden pitäisi olla mukautuvaisia opiskelijoiden tuntemuksia kohtaan. Haastatellut halusivat olla suunnittelemassa opettajakokelaan kanssa alkavaa kurssia. Kuitenkin he kritisoivat varsinaisten opettajien pyrkimyksiä ottaa heidät mukaan kurssin suunnitteluun lukukauden alussa. Heidän mielestään opettajan pitäisi esitellä heille, millainen kurssi on alkamassa sekä mitä heidän tulisi oppia kurssin aikana. Toisaalta he halusivat vain osallistua opetusmenetelmän valintaan.

“Luokan mielipide pitää tosi hyvin kuunnella sen opettajaharjoittelijan, että vaikka se niin kun aattelee, että nyt tällöinen ryhmätehtävä ois tosi kiva, että nämä varmaan tykkää tästä tosi paljon, mutta että jos se luokka vaikuttaa semmoselta vähän vastaan hangottelevalta niin sitäkin pitää kunnioittaa.”

Suurin osa opiskelijoista kokee opettajakokelaiden huomioineen ryhmän **lähtötason** hyvin. Lähtötason huomioimisella opiskelijat tarkoittivat sitä, että opetus oli lähtenyt mielekkäältä tasolta, mikä takasi sen, että opetuksessa ei lähdetty kertailemaan ns. vanhoja jo opittuja asioita eikä toisaalta menty asioihin, joita opiskelijan olisi ollut vielä vaikea ymmärtää. Näin ollen voidaan olettaa, että opettajakokelas on saanut etukäteen opiskelijoista ajanmukaista tietoa heidän käymistään oppikursseista, ja että opetuksen aikana opettajakokelas on kyennyt huomioimaan opiskelijoiden välittämän informaation, jolloin mahdollisuudet tiedon syventämiseen ovat olleet mahdollisia.

Muutama haasteltu kertoi lähtötason lähteneen **liian matalalta** ja muutama vastaavasti **taas liian korkealta**. Opetuksen aloittaminen liian matalalta tasolta aiheutti joissakin opiskelijoissa turhautuneisuutta. Tämä johtuu siitä, että opiskelijoiden motivaatio laski, jos tunti alkoi edelliseen tuntiin nähden samanlaisista asioista. Samanlaisilla asioilla tarkoitetaan tässä tapauksessa sitä, että opetuksessa opettajakokelas viipyi liiaksi edellisen tunnin asioissa, jolloin opiskelijoille tuli tunne, etteivät he saaneet opetettavasta asiasta mitään muuta kuin edellisen tunnin tietoa. Tällöin opiskelijat kokivat, että opetus oli lähtenyt liian matalalta tasolta. Toisaalta ne, jotka puhuivat liian korkealta tasolta lähtemisestä, tarkoittivat sitä, että heille ei ollut opetettu aiheen perusteita, jolloin heillä olisi ollut mahdollisuus siirtyä aineen oppimisessa syvemmälle tasolle. Kuitenkaan haastatellut eivät ole viestittäneet kokelaalle lähtötasossa olevista ongelmista, vaan he ovat mieluummin puuhanneet omia asioitaan tunnin aikana.

Aarnion ym. (1991) on sitä mieltä, että jos opetettava asia ei vastaa opiskelijan tarpeita, hänen oppimishalunsa kyseistä ainetta kohtaan vähenee. Tällöin opiskelijan mielenkiinto siirtyy muihin asioihin, kuten opiskelijat edellä kertoivat.

Opiskelijoiden mielestä kokelaat ovat pystyneet **huomioimaan kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti**. Tällä he tarkoittivat sitä, että opettajakokelas on tunnin aikana ottanut huomioon myös luokan hiljaisempia opiskelijoita.

Huomioimisen opettajakokelas on opiskelijan mielestä osoittanut niin, että hän on mennyt esimerkiksi hiljaisempien opiskelijoiden lähelle ja esittänyt kysymyksensä.

Opiskelijoiden mielestä koko ryhmän huomioiminen on ollut erittäin tärkeää, koska tämä on ollut omalta osaltaan kehittämässä opettajakokelaan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta parempaan suuntaan. Opiskelijoiden mielestä koko ryhmän huomioiminen kehittää myös ryhmän sisäisiä tuntemuksia. Opiskelijat näyttävät arvostavan opettajakokelaan toimintatapaa, jolloin koko luokka saa olla antamassa oman mielipiteensä asiasta.

Yksi opiskelija kertoi, että opettajakokelaat olivat pystyneet antamaan opetustunnin aikana **opiskelijoille tilaa**. Tällä hän tarkoitti sitä, että tunnin aikana syntyneessä keskustelussa opettajakokelas oli antanut jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden kertoa oma näkemyksensä esillä olleesta asiasta.

Myönteisenä tekijänä opiskelijat näkevät sen, että kokelaat ovat **kyenneet asettumaan opiskelijoiden kanssa samalle tasolle opetuksessaan** ja näin ollen ovat **pystyneet huomiomaan opiskelijoita** paremmin kuin heidän varsinaiset opettajansa.

Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaat eivät menneet auktoriteettiaseman taakse, vaan pystyivät toimimaan opiskelijoiden kanssa **samalla tasolla**. Samalla tasolla opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajakokelas kykeni huomiomaan heidät opiskelijoina paremmin, koska kokelas opiskeli jatkuvasti itsekin. Opiskelijoiden mielestä heidän varsinaiset opettajansa eivät kykene enää toimimaan heidän kanssaan samalla tasolla, koska varsinaisten opettajien opinnoista on niin monta vuotta, etteivät he enää tunnu muistavan opiskelijan tuntemuksia.

Opiskelijat toivoivat, että opettajakokelas käyttäisi opetuksessaan hyödyksi opiskelijoiden aikaisempia työkokemuksia. Heidän mielestään tämä vapauttaisi tunnilla vallitsevaa vuorovaikutustilannetta. Tällä opiskelijat tarkoittavat sitä, että opettajakokelaan antaessa tunnustusta heidän aikaisemmille työkokemuksilleen myös he tuntisivat antaneensa tunnille oman panoksensa. Luultavaa on myös se, että edellä mainitussa tapauksessa opiskelija kokisi opettajakokelaan arvostavan hänen kokemustaan kyseisestä asiasta, ja näin ollen tämä olisi parantamassa tunnin vuorovaikutustilannetta. Haastattelut osoittivat, että vuorovaikutustilanteeseen vaikuttaa molemminpuolinen huomioiminen.

Opiskelijoiden mielestä **kokelaiden pitäisi ottaa paremmin ryhmän mielipide huomioon**, kun kokelaat ovat **aloittamassa opetustunteja**.

Opiskelijat haluaisivat osallistua opetuksen suunnitteluun. Kuitenkin haastattelusta käy ilmi, että heidän varsinaiset opettajansa ovat kysyneet opiskelijoilta lukukauden alussa mielipiteitä sekä kommentteja alkavista oppitunneista. Opiskelijat kritisoivat varsinaisten opettajien kysymyksiä ja toivoivat enemmänkin saavansa vaikuttaa opetusmenetelmiin kuin itse sisältöön. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijoilla ei ole valmiuksia miettiä opetuksen sisältöjä, mutta heillä tuntuu olevan halukkuutta ja valmiuksia miettiä, kuinka he haluaisivat oppia asian. Näyttää siltä, että opiskelijoita löytyisi valmiuksia enemminkin opetusmenetelmiin. Yleensä opettaja suunnittelee opetuksen omista lähtökohdistaan, sillä hän tietää opettamansa ammatin vaatimukset. Kuitenkin Aarnion ym. (1991) mukaan tällöin opettaja ei lähde opetuksessaan opiskelijoiden tarpeista vaan omista käsin.

Yhteenveto kohdasta neljä:

- kokelaat ovat yleisesti huomioineet opiskelijoiden opetuksen lähtöta-son hyvin
- kokelaiden opetus on joskus lähtenyt liian alhaiselta ja joskus liian korkealta tasolta
- kokelaat ovat pystyneet tunnin aikana huomioimaan kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti
- kokelaat ovat antaneet tunnin aikana opiskelijoille tilaa
- kokelas on kyennyt asettumaan opiskelijoiden kanssa samalle tasolle ja täten hän on kyennyt huomioimaan opiskelijoita varsinaisia opettajia paremmin
- kokelaiden tulisi ottaa opetettavan ryhmän mielipide huomioon tunteja suunnitellessaan

4.5 Tarkkailijoiden läsnäolo

Tunnilla mukana olevilla tarkkailijoilla haastateltavat tarkoittavat henkilöitä, jotka tulevat seuraamaan opettajakokelaan pitämää tuntia. Seuraamassa on yleensä aineen varsinainen opettaja, yliopistosta didaktinen opettaja sekä muita opettajakokelaita.

Kaikkien haastateltavien mielestä opettajakokelaan tunnille mukaan tulevien tarkkailijoiden tulisi esitellä itsensä opiskelijoille. Haastateltavat kokivat epätietoisuutta siitä, ketä tarkkailijat olivat, miksi he olivat tulleet tunnille ja mitä he tarkkailivat.

“Ne tulee tunnille ja siinä on kauhea rivi naisia takana ja sitten toiset on eessä-- ne ketkä kuuntelee niin ne vaan siellä on ja kirjoittaa ja pyörittelee peukaloita“.

“Tosi epäkohteliasta meitä kohtaan, että ne ei esittele itteään, tulee sinne vaan tärkeen näköisenä.“

“Kiva kun katot vähän, että uskaltaako täällä edes sanoa mitään, että kun ei tiedä ketä ne on.“

Haastateltujen mielestä varsinaisten opettajien toivotaan myös kertovan opiskelijoille taustatietojaan. Muutaman opiskelijan mielestä opiskelijoihin suhtaudutaan kuin lapsiin, koska heille ei esittäydytä. Opiskelijat perustelevat väitettään sillä, että opiskelupaikka on heille työpaikka, joten tullessaan heille opettamaan, tulisi uuden opettajan pitää heitä tasavertaisina aikuisina ja näin ollen hänen tulisi esittäytyä ryhmälle.

Myös opettajakokelailta toivottiin taustatietojen kertomista. Opiskelijoita kiinnostaa erityisesti se, miksi opettajakokelaat ovat päätyneet opiskelemaan opettajiksi.

Tietojen kertominen auttaisi opiskelijoita myös tuntien jälkeen, sillä haastateltavien mukaan yhteyden saaminen kokelaaseen on ollut hankalaa. Haastattelussa ilmenee, että aina ei aineen varsinainen opettajakaan ole ollut tuttu ryhmälle, jolloin sekaannusta aiheuttaa se, kenelle opettajakokelaan antamat tehtävät tulee luovuttaa.

“Sinne tulee semmonen salainen agentti joka kertoo meille ne asiat ja katoa yhtä nopeasti kuin on tullutkin.“

“Jos on ongelmia niin ottakaa yhteyttä sitten tähän kolmanteen henkilöön joka istuu jossain nurkassa tai ei ole itse sillä hetkellä paikalla.“

Muutaman haastateltavan mielestä tarkkailijoiden määrää tulisi supistaa niin, että seuraamassa olisi kerrallaan vain muutama henkilö. Heidän mielestään nyt tunnilla on ollut mukana useita henkilöitä. Haastatellut muistelivat tunnilla olleen jopa kahdenksan seuraajaa.

Opiskelijat toivoivat tarkkailijoiden pysyvän tunnin aikana hiljaa, sillä tarkkailijoiden tunnin aikana antamat kommentit häiritsivät joitakin opiskelijoita. Enemmistöä ei kuitenkaan tarkkailijoiden läsnäolo tuntunut juurikaan haittaavan.

“Välillä kesken sen tunnin niin, sitten tulee tän luokan yli sitä keskustelua, jolloin se luokka putoaa kuvioista täysin ja sitten pyöritellään peukaloita ja odotellaan, että nämä keskustelee tän asiansa, että päästään liikenteeseen.”

“Tarkkailijan pitäis pysyä siellä hiljaa, että se ei saa siihen osallistua koska se on tavallaan se tunti sen harjoittelijan eikä sen tarkkailijan.”

Monien haastateltavien mielestä tarkkailijoiden läsnäolo vaikutti tuntiin ja sen kulkuun. Yhden haastateltavan mielestä kokelaan pitämä tunti tuntui teennäiseltä silloin, kun siellä oli tarkkailijat mukana. He olivat hänen mukaansa silloin tietynoloisia. Erään opiskelijan mielestä tunnit vaikuttivat tenttitilanteilta. Muutamat totesivat, että jos tarkkailijoita ei olisi tunneilla, niin tunnit olisivat huomattavasti rennompia. Haastatellut ehdottivatkin, ettei tarkkailijoiden tarvitsisi olla jokaisella kokelaan pitämällä tunnilla, vaan he voisivat tulla seuraamaan tuntia vasta opintokokonaisuuden loppupuolella. Seuraavassa yhden haastatellun mielipide asiasta:

“Jos sen tunnin pystyis pitämään niin, että niitä tarkkailijoita ei olis siellä niin olis parempi, luontevampi.”

“Jos niitä ei ole niin sitten niin kun tuntuu, että sitten se tulee suoraan meille.”

Muutamien haastateltujen mielestä tarkkailijoiden läsnäolo vaikutti kokelaaseen siten, että kokelaat harkitsivat sanomisiaan ja tekemisiään paljon sekä jännittivät tunnin aikana tarkkailijoiden palautteita. Yhden opiskelijan mielestä kokelaan persoonallisuus vaikutti siihen, välittikö kokelas tunnilla olevista tarkkailijoista.

“Raati siellä luokan nurkassa vielä niin keskustelee ja piirtelee paperin nurkkaan muistiinpanoja, siinä samalla niin kuka tahansa hermostuu semmosessa tilanteessa.”

Haastatellun mielestä toisilla kokelailla hermostuneisuus näkyi selvemmin kuin toisilla.

Muutamit haastatellut kertoivat mieltineensä omien opettajiensa käyttäytymistä. He olivat tunteneet omien opettajiensa painostaneen ja kyseenalaistaneen tunnin aikana kokelasta.

Tällöin opiskelijat olivat kokeneet tilanteen ahdistavana. Heidän mielestään tällaista opettajakokelaisiin kohdistuvaa kyseenalaistamista oli esiintynyt usein.

“Omien opettajien, mitä meillä on, että jos he ovat paikalla siellä tunnilla, niin se ei ole välttämättä ainakaan kauheen kypsä se asenne, näitä harjoittelijoita kohtaan--tulee semmosta painostusta vähän semmosta minä olen kuitenkin opettaja harjoittelijan kyseenalaistamista.“

Haastatellut tunsivat epävarmuutta tunnilla mukana olevia **tarkkailijoita** kohtaan. He huomauttivat, etteivät tarkkailijat **esitelleet tunnin alussa itseään**, joten tämä synnytti epätietoisuutta siitä, miksi tunnilla oli mukana muitakin henkilöitä kuin kokelas ja aineen varsinainen opettaja. Opiskelijat näyttivät kokevan tarkkailijoiksi yliopistosta tulevan didaktisen opettajan sekä muut seuraamaan tulleet kokelaat. Näyttää siltä, ettei opiskelijoille selvitetty, mitä opettajakokelaan opetustilanteeseen kuuluu, ketkä tulevat opettajakokelaan opetustilannetta seuraamaan ja miksi seuraajat tulevat tunnille.

Opiskelijat kokivat opettajakokelaan tunnille tulevien seuraajien esittämättömyyden epäkohteliaisuutena. Tällä he tarkoittivat sitä, että koska heidän ryhmänsä on tiivis, he kaikki tuntevat toisensa tietäen kunkin taustat. Tällöin ulkopuolisen henkilön tullessa heidän ryhmäänsä tämän oletetaan esittäytyvän ja kertovan taustatietojaan.

Taustatiedoilla tarkoitetaan tässä tapauksessa nimeä, opiskelupaikkaa, opiskeluvuotta ja aikaisempia työkokemuksia. Jos seuraajat kertoisivat taustatietojaan, opiskelijoiden epätietoisuus seuraajia kohtaan vähentyisi ja opiskelijat uskaltautuisivat helpommin keskustelemaan tunnin aikana.

Lisäksi opiskelijoiden tottuessa tunnilla mukana oleviin seuraajiin heidän mielenkiintonsa näitä kohtaan vähentyisi. Tällöin opiskelijat pystyisivät paremmin keskittymään opettajakokelaan opetukseen. Opiskelijat toivoivat myös omien varsinaisten opettajien esittäytyvän heille tunnin alussa, silloin kun he uusina opettajina aloittavat uuden opintokokonaisuuden.

Yhden haastatellun mielestä opiskelijoita kohdellaan kuin lapsia, koska esittäytymiset jätetään väliin. Hän toivoikin tasavertaisempaa kohtelua aineen varsinaisilta opettajilta. Opiskelijoiden mielestä myös opettajakokelaiden tulisi kertoa taustatietonsa: tämä helpottaisi opiskelijoiden yhteyden saamista tuntien jälkeen.

Opiskelijat kokivat kokelaaseen yhteyden saamisen hankalaksi, koska opettajakokelas ei ole fyysisesti lähellä heidän oppilaitostaan. Opettajakokelaan kerrottua itsestään voi yhteydenpitoa helpottaa mm. sillä, että opiskelijat tietävät, minkä vuosikurssin kokelaasta on kyse, ja näin he kykenevät saamaan kokelaan paremmin kiinni. Haastattelusta ilmeni myös se seikka, ettei omankaan oppilaitoksen opettajat ole aina olleet opiskelijoille tuttuja. Näin ollen ongelmia voi esiintyä silloin, kun opiskelijat eivät tiedä, kenelle toimittavat opettajakokelaan antamat tehtävät arvioitavaksi.

Opiskelijoiden mielestä tunnille mukaan tulevien seuraajien **lukumäärää tulisi supistaa**, sillä moni opiskelija kertoi seuraajien läsnäolon tuntia haittaavaksi tekijäksi. Näyttää siltä, että opettajakokelaan pitämille tunneille tulisi olla seuraajien suhteen maksimilukumäärä, minkä ylitse ei saisi mennä. Opiskelijat paljastivat, kuinka joillekin tunneille oli tullut kahdeksan ihmistä seuraamaan tuntia. Kahdeksan seuraajaa luokan takaosassa on liian suuri määrä luokan ilmapiiriä ajatellen.

Muutamit opiskelijat kokivat seuraajien läsnäolon jopa **häiritsevän** heidän **oppimistaan**. Tällä he tarkoittivat sitä, että tunnin aikana seuraajat kommentoivat luokan takaosasta tunnin kulkua tai tunnin sisältöä. Opiskelijat tunnustivat, miten he olivat näissä tapauksissa pudonneet opetuksesta. Tällä he tarkoittavat sitä, että opiskelijat eivät olleet ymmärtäneet, mitä seuraajat kommentoivat opettajakokelaalle, vaan he ovat vain odottaneet, että he pääsisivät jatkamaan tunnin kulkua opettajakokelaan johdolla.

Opiskelijat tunsivat luokan takaosasta tulevat kommentoinnit häiritseviksi ja toivoivat, etteivät tarkkailijat kommentoisi tunnin aikana. Lisäksi opiskelijat toivoivat tarkkailijoiden olevan tunnin aikana muutenkin hiljaa, koska heidän mielestään tunnin kulku kuuluu opettajakokelaalle eikä seuraajille.

Opiskelijat tunsivat myötätuntoa opettajakokelaita kohtaan. Tämä tuli esille mm. siinä, että opiskelijat ovat havainneet seuraajien tekevän muistiinpanoja opettajakokelasta tunnin aikana. Heidän mielestään jokainen voi hermostua tilanteessa, jossa häntä arvioidaan ja arvostellaan.

Toisaalta epätietoisuus siitä, miksi seuraajat jäävät ulkopuolisiksi opettajakokelaan tunnilla, voi johtaa siihen, että opiskelijat eivät ymmärrä, mistä seuraajat ja opettajakokelas puhuvat tunnin aikana. Jos tarkkailijat selvittäisivät opiskelijoille tunnilla olon tarkoitusta, opiskelijat ehkä ymmärtäisivät paremmin, miksi opettajakokelaan työskentelyä kommentoidaan kesken tunnin.

Harkittavan arvoista olisi miettiä, ovatko tunnin aikana annettavat kommentit aiheellisia opiskelijoita ajatellen. Tulisiko kommentit siis antaa opettajakokelaalle tunnin jälkeen, jolloin kokelas ja seuraajat pystyisivät keskenään tarkempaan analysointiin häiritsemättä opiskelijoiden oppimista. Joidenkin opiskelijoiden mielestä tunnilla olevien seuraajien keskeneräiset keskustelut ovat häirinneet opiskelijoiden keskittymistä Toisaalta haastatteluista kävi ilmi, etteivät tunnilla mukana olevat seuraajat häirinneet kaikkien opiskelijoiden oppimista. Osa opiskelijoista tunsu pystyvänsä keskittymään opetukseen, vaikka tunnilla olisikin muita kuin heidän ryhmänsä, opettajakokelas sekä heidän varsinainen opettajansa.

Opettajakokelaan tunnilla olevien seuraajien läsnäolo on vaikuttanut opiskelijoiden mielestä myös siten, että tunnit olivat tuntuneet **teennäisemmiltä** ja toisen opiskelijan mielestä jopa opettajakokelaan **tenttilanteelta**. Teennäisyydellä opiskelija tarkoitti sitä, että opettajakokelas esiintyi tunnin aikana epäluonnollisesti verrattuna joko aikaisempaan kokemukseen opettajakokelaan pitämistä tunneista tai kokemukseen varsinaisten opettajien pitämiin tunteihin.

Näyttäisi siltä, että jos opettajakokelas oli ollut opettamassa samalle ryhmälle aikaisemmin, opiskelija kykeni havainnoimaan mahdollisen teennäisyyden hänen käytöksestään. Jos taas opettajakokelas ei ollut opettanut aikaisemmin ryhmälle, oli opiskelijan tekemä havainto harhaanjohtava.

Opettajakokelaan tuntia verratessa varsinaisen opettajan pitämään tuntiin on tunneissa nähtävissä suuria eroja.

Esimerkiksi tunneilla on tavanomaisuudesta poiketen muitakin kuin vain aineen varsinainen opettaja. Jo tämä yksistään on aiheuttamassa poikkeavaa ilmapiiriä. Opiskelijoiden mielestä seuraajien ei tarvitse olla jokaisella opettajakokelaan pitämällä tunnilla, vaan seuraajat voisivat tulla seuraamaan tuntia vasta opintokokonaisuuden loppupuolella. Asiaa opiskelijat perustelivat sillä, että opettajakokelaan opetustapa olisi tällöin **luontevampi**, kun tunnilla ei olisi muita kuin opiskelijaryhmä ja opettajakokelas. Lisäksi heidän mielestään opettajakokelaan **opetus** olisi tällöin **suunnattu vain heille**. Opiskelijat tuntuivat kokevan, että seuraajien läsnäollessa opetus on rakennettu seuraajia varten. Tunne voi syntyä siitä, että kokelas näyttää jännittävän seuraajien mukanaoloa sekä heidän antamia palautteita. Tällöin kokelas huomioi enemmän seuraajien kommentteja ja non-verbaalista käyttäytymistä ja tunnilla mukana olevien opiskelijoiden huomioiminen jää vähemmälle.

Tilanteeseen voi vaikuttaa myös se, että tunnin aikana seuraajat kommentoivat opettajakokelaan opetusta luokan ylitse. Opiskelijat kokevat seuraajien antamat kommentit opetettavasta asiasta pois päin suuntautuviksi, jolloin he eivät näe kommentteja heidän itsensä kannalta mielekkääksi. Tämä voi turhauttaa opiskelijoita ja aiheuttaa tunteen, että tunti on rakennettu seuraajille.

Muutaman opiskelijan mielestä tunnilla mukana olevien seuraajien läsnäolo oli vaikuttanut kokelaisiin myös siten, että he olivat opiskelijoiden mielestä olleet tunnin aikana **jännittyneempiä**. Jännittyneisyydellä opiskelijat tuntuivat tarkoittavan sitä, että opettajakokelaat jännittivät enemmän tunnilla mukana olleita seuraajia kuin heitä opiskelijoita. Opiskelijoiden mielestä kokelaat jännittivät seuraajien palautteita ja miettivät tunnin aikana hyvin tarkkaan, kuinka asian opettivat ja sanoivat. Opiskelijoista osa on sitä mieltä, että opettajakokelaan persoonallisuus vaikutti siihen, välittikö kokelas tunnilla mukana olleista seuraajista.

Persoonallisuustekijöillä opiskelijat tarkoittivat sitä, että osa opettajakokelaista kykenee säilyttämään rennon opetustyylinsä tunnin aikana. Rennolla opetustyyllillä tarkoitetaan sitä, että opettajakokelaan opetuksesta ei ole havaittavissa jännittyneisyyttä tai hermostuneisuutta, vaikka tunnilla on mukana tarkkailijoita. Toisilla opettajakokelailla jännittyneisyys ja hermostuneisuus oli heti havaittavissa.

Muutama opiskelija mietti heidän varsinaisten opettajien käyttäytymistä opettajakokelaan pitämällä tunnilla. Opiskelijoiden mielestä **varsinaiset opettajat painostivat kokelasta ja kyseenalaistivat** tunnin aikana. Opettajakokelaan painostaminen ja kyseenalaistaminen näkyivät tunnin aikana siten, että varsinaiset opettajat tenttasivat kesken tunnin opettajakokelasta opetuksen sisällöstä ja toivat näin oman pätevyytensä esille. Oman opettajan pätevyyden korostaminen opettajakokelaan tunnilla voi johtua siitä, että oma opettaja ei sisäistänyt harjoitustunnin tarkoitusta. Opiskelijat kokivat opettajakokelaaseen kohdistuvan painostuksen ja kyseenalaistamisen ahdistaviksi, koska kesken tunnin varsinainen opettaja epäili opettajakokelaan opettamaa sisältöä ja näin aiheutti tunnilla valtataistelun. Valtataistelulla puntaroidaan kumman tiedot ovat paremmat. Yhden opiskelijan mukaan opettajakokelaan tunnint olivat vaikuttaneet tenttitilanteilta. Hänen mukaansa tunnilla mukana olleet seuraajat tenttasivat kokelasta kesken tunnin, jolloin opiskelijalle tuli tunne ikään kuin kokelas olisi tenttitilanteessa.

Yhteenveto kohdasta viisi:

- tunnille mukaan tulevien tarkkailijoiden on esiteltävä itsensä ja kerrottava taustatietonsa opetettavalle ryhmälle
- tunnille mukaan tulevien tarkkailijoiden lukumäärää toivotaan vähennettävän
- tarkkailijoiden läsnäolo häiritsee joidenkin opiskelijoiden oppimista
- tarkkailijoiden läsnäolo on aiheuttanut tunteihin teennäisyyden tunteen, jopa siten että tunnint ovat vaikuttaneet tenttitilanteilta
- tarkkailijoiden läsnäolo tunnilla on vaikuttanut kokelaisiin siten, että kokelaat ovat jännittäneet opetustaan
- varsinaiset aineen opettajat ovat kokelaan pitämän tunnin aikana kyseenalaistaneet ja painostaneet kokelaan opetusta

4.6 Opetuskokonaisuuksien laajuudesta

Kaikista haastatteluista tuli ilmi, että haastatellut opiskelijat toivoivat opettajakokelaiden opettavan pidempiä kokonaisuuksia. Kokelaat opettivat haastateltavien mielestä vain muutama tunnin mittaisia oppitunteja.

“Suurimpana ongelman se, että ne on niin kun ollut semmosia pieniä pätkiä--se jotenkin jää irralliseksi.“

“Pitäähän opettajat ihan niin kun työssäänkin, että eihän ne pidä semmosia pieniä kokonaisuuksia vaan pitää olla isompi.“

“Ehkä olis parempi, että se harjoittelutilanne olis just semmonen, että se vetäs osan kurssia tai peräti koko kurssin, että semmonen pidempi kokonaisuus, eikä vaan yksi tai kaksi tuntia, että missä se tulee ihan outona naamana luokan eteen.“

Usean haastatellun mielestä pienissä pätkissä opettaminen vaikutti myös kokelaan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen syntymiseen. Monet totesivat, että aina uusi kokelas jännittää uutta opiskelijaryhmää ja opiskelijoiden mielenkiinto voi kiinnittyä epäoleennaisiin seikkoihin, kuten, kokelaan puheeseen tai muihin eleisiin ja ilmeisiin, joista opiskelija käyttävää ”anaa lavamaneeri”.

“Kun muutaman kerran oli nähty ja ollut ryhmän kanssa tekemisissä ja mitä pitemälle tunti yleensä eteni, niin sen niin kun vapautuneempi tavallaan oli tota teidän puoleltakin se tunnin pito.“

“Usein olen miettinyt enemmän sitä, että sihahtaako se ässä tosiaan kuin se, että mikä oli se lauseen sisältö.“

Muutaman haastateltavan mielestä tällaisista maneerien seuraamisista päästäisiin eroon, jos opettajakokelaat pystyisivät aloittamaan opetusharjoittelut siinä vaiheessa, kun uusi ryhmä aloittaa opiskelunsa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Opiskelijoiden mielestä tällä tavoin sekä opiskelijat että kokelas tutustuisivat toisiinsa paremmin ja oppitunnit olisivat nykyisyyteen verrattuna luontevampia.

Yhden haastateltavan mielestä uuden opettajakokelaan opetusta on vaikea heti sulattaa, koska kokelas tulee opettamaan heille vain muutamia tunteja.

Opiskelijan mielestä opettajakokelaita ja opiskelijaryhmää olisi hyvä totuttaa toisiinsa jo koulutuksen alusta lähtien. Seuraavassa hänen mietteitään kokelaan opetuksesta:

“Se on alitajunnassa silleen, että miksi mä ottaisin tältä vieraalta ihmiseltä tän tehtävän, että muuten vaan haluaa sotkea mun suunnitelmat--se vaikuttaa siihen vastaanottavaisuuteen, että miten sen tiedon ja nämä tehtävät sitten se että siellä on se uusi henkilö joka on sitä antamassa tai opastamassa kuinka se itse haetaan se tieto niin tota se ei enää ole niin helppoa siinä vaiheessa.“

Sama haastateltu koki, että opiskelijat joutuivat tekemään enemmän töitä opettajakokelaalle kuin varsinaiselle opettajalle. Hänen mukaansa tämä johtuu siitä, että heillä on tiedossa mitä kukin oma opettaja vaatii, mutta kokelaan vaatimuksia heillä ei ole. Haastatellun mukaan myös kommunikointi vieraan kokelaan kanssa voi tuottaa ongelmia. Muutaman haastateltavan mukaan tuntien jälkeen yhteyden saaminen kokelaaseen tai varsinaiseen aineen opettajaan on ollut hankalaa. Asiaa hankaloittaa se, että molemmat voivat olla opiskelijoille vieraita, jolloin opiskelijat eivät tiedä, keneen heidän tulisi ottaa loppujen lopuksi yhteyttä, ja kuka heidän opetuksestaan on vastuussa.

Ryhmähaastattelussa opiskelijat vertasivat itseään kokelaisiin työharjoittelun vuoksi. Opiskelijoiden mielestä heidätkin heitetään kentälle harjoittelemaan tietyn ajaksi tietyjä asioita ja sitten he palaavat jälleen takaisin kouluun. Haastatellut puhuivat kokelaiden sitoutumisesta vastuunottamiseen. Heidän mielestään näin käy myös kokelaille.

“Kun opettajakokelaat tulee tänne niin tämä on niille harjoittelupaikka, että ei niitä sillai paina, että miten täällä nämä hommat muulloin niin kun sujuu--se opettajaksi opiskeleva niin kun tavallaan niin kun kantais vastuuta jostain ryhmästä pidemmän aikaa--siltoin se ois se yhteistyö tiiviimpää.“

Monien haastateltujen mielestä kokelaiden vaihtuminen ei ollut heille ongelma, vaan he tuntuivat saaneensa uudelta kokelaalta aina uusia ideoita esimerkiksi siitä miten jonkin asian pystyi oppimaan hieman erilaisella tavalla. Monien mielestä kokelaiden tunnit olivat olleet piristäviä kokemuksia. Tässä erään haastateltavan mielipide asiasta:

“Se on oikeestaan hyvä jos ei vaihdu liian tiuhaan--on ihan hyvä nähdä monen ihmisen niin kun näkökantoja ja tyylejä--esiintymisestä saa hyviä vinkkejä, miten se asia tuodaan esille ja miten se menee oppilaille päähän, mikä se opettamistapa on.”

Opiskelijoiden mielestä kokelaiden tulisi opettaa **pidempiä opetuskokonaisuuksia**. Pidemmällä opetuskokonaisuuksilla opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajakokelas opettaisi heille koko aihetta käsittävän kurssin. Eikä vain muutamaa tuntia niin kuin nyt on tapahtunut.

Pidemmät opetuskokonaisuudet opiskelijat perustelivat sillä, että heidän varsinaiset opettajatkin opettavat koko kurssin sisältäviä kokonaisuuksia. Toisaalta opiskelijat toivoivat opettajakokelaiden aloittavan opetuksensa jo siinä vaiheessa, kun uusi fysioterapian opiskelijaryhmä aloittaa opintonsa. Opiskelijat tarkoittivat sitä, että jokaisen alkavan ryhmän kanssa aloittaisi myös opettajakokelas, joka sitten opettaisi heille joitakin opintokokonaisuuksia. Tällöin opiskelijat tottuisivat jo heti koulutuksen alkuvaiheessa opettajakokelaaseen, jolloin monilta epäselvyyksiltä vältyttäisiin.

Epäselvyyksinä esille nousee mm. se, että **opettajakokelaiden opettaessa lyhyitä opetustilanteita opiskelijat kokivat kokelaan usein ulkopuoliseksi** ja näin ollen suhtautuivat kokelaan antamiin tehtäviin negatiivisesti. Yksi opiskelija kertoi haastatteluissa, kuinka hänen oli vaikea alussa sulattaa uutta opettajakokelasta. Opiskelija koki opettajakokelaan antamat tehtävät itselleen jopa ylimääräisiksi, ja tämä vaikutti opiskelijoiden tehtävien vastaanottavuuteen. Sama opiskelija koki opettajakokelaiden sotkevan hänen suunnitelmansa tehtäviä jakaessaan.

Tällä opiskelija tarkoitti sitä, että heillä opiskelijoilla oli tietoa siitä, mitä heidän varsinainen opettajansa vaati kyseiseltä kurssilta, mutta kun kesken kurssin tuli uusi henkilö opettamaan ja jakamaan kurssiin liittyviä tehtäviä, koki opiskelija hänet usein ulkopuoliseksi ja tehtävät ylimääräisiksi. Opettajakokelaan pitäminen ulkopuolisena henkilönä pitäneen paikkansa, mikäli kokelas vaihtaa opetettavaa ainetta ja -ryhmää tiuhaan tahtiin.

Kuitenkin pohdintaa herättää se, miksi opiskelija kokee opettajakokelaan antamat tehtävät ylimääräisiksi. Antaako opettajakokelas opiskelijoille ylimääräisiä tehtäviä vai kokevatko opiskelijat tehtävät ylimääräisiksi sen vuoksi, että opettajakokelas on niitä jakamassa?

Jos opiskelijat kokevat tehtävät ylimääräisiksi voi asiaan vaikuttaa se, että opettajakokelaan opettaessa vain muutamia tunteja, hän panostaa opetukseen ja hakee viimeisimmän tietouden asiasta ja rakentaa tunnin saamansa tietouden mukaisesti. Näin ollen tuntitehtävät voivat olla totutusta poikkeavia. Toisaalta tehtävät voivat tuntua opiskelijoiden mielestä ylimääräisiltä myös sen vuoksi, että varsinainen aineenopettaja ei ollut suunnitellut kurssille tehtäviä, mutta kun opettajakokelas tulee tuntia opettamaan, niin hän on suunnitellut tunnille ns. ylimääräisiä tehtäviä.

Jos taas opiskelijat kokivat tehtävät ylimääräisiksi sen vuoksi, että opettajakokelas oli niitä jakamassa, vaikuttaa tilanteeseen se, että opettajakokelas vaihtui usein ja opiskelijat eivät ehtineet sisäistää kokelaan asettamia vaatimuksia ja tunsivat tehtäviä kohtaan epävarmuutta. Opiskelijat puhuivat tässä yhteydessä myös heidän ja kokelaan välisistä kommunikointiongelmista. Kommunikointiongelman he näyttivät liittävän juuri tehtävien jakamiseen ja niiden tekemiseen liittyviin tilanteisiin.

Opiskelijoiden mielestä **pidemmällä opetuskokonaisuuksilla** olisi myös etuna se, että **opettajakokelaan ja opiskelijoiden välille syntyisi parempi vuorovaikutussuhde**. Heidän mielestään vuorovaikutussuhteen syntymiseen vaikuttaa opettajakokelaan opetuksen määrä: mitä pidempiä kursseja opettajakokelas opettaa ryhmälle, sitä paremmin opettajakokelaan ja opiskelijoiden vuorovaikutus toimii. Opiskelijoiden mielestä nykyisin opettajakokelaan ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhde jää lyhyiden opetustilanteiden takia usein pinnalliseksi tai syntymättä kokonaan.

Opetustilanteen käsittäessä vain muutaman tunnin opiskelijat näyttävät paneutuvan opettajakokelaan lavamaneereihin opetuksen sisällön sijaan. Tällöin he seuraavat opettajakokelaan toimimista luokan edessä. Opiskelijat voivat kiinnittää huomionsa mm. opettajakokelaan puheeseen, kuten he haastattelussa toivat esille. Tällöin opiskelijoiden mielenkiinto näyttää painottuvan opettajan toimintaan eikä opetuksen sisältöön.

Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaan jännittyneisyys vähenee, mitä pidempiä kokonaisuuksia hän opettaa samalle ryhmälle.

Lisäksi opiskelijat puhuivat opetuksen luontevuudesta. Tällä he tarkoittivat sitä, **että mitä pidempiä kokonaisuuksia opettajakokelas opettaa heille, sitä luontevammin opetus-tunnit etenevät.** Luontevuudesta puhuessaan opiskelijat vertasivat opettajakokelaan opetusta varsinaisten opettajien pitämiin tunteihin. Alkuvaiheessa olevan opettajakokelaan tunnit tuntuivat varsin epäluonnollisilta kokelaan jännityksen vuoksi. Jännityksen poistuttua ja opiskelijoiden tutustuttua opettajakokelaaseen muuttuivat tunnit luontevimmiksi.

Haastateltavat vertasivat opettajakokelaiden opetusharjoittelutilanteita omiin käytännönharjoittelujaksoihinsa. Heidän mielestään opettajakokelaat heitetään tietyksi ajaksi opettamaan joitakin tunteja, jolloin kokelas ei välitä, kuinka opiskelijat normaalisti toimivat opiskelussaan kun kokelas on palannut takaisin yliopistoon. Tuntemukseen voi vaikuttaa se, että opiskelijat itse tuntevat heitetyksi tulemisen lähtiessään harjoittelujaksoille. Opiskelijoilla voi olla harjoittelujakson aikana tuntemuksia siitä, ettei heitä opiskelijoina kiinnosta, mitä harjoittelu-paikassa tapahtuu tai miten asiat hoidetaan sen jälkeen, kun opiskelija on päättänyt harjoittelunsa siinä paikassa.

Nämä tuntemukset opiskelijat voivat siirtää opettajakokelaaseen, sillä onhan kokelaallakin opiskelupaikka, josta hän lähtee harjoittelemaan ja jonne hän palaa harjoittelun jälkeen takaisin opiskelemaan. Toisaalta tuntemukseen voi vaikuttaa se, että opettajakokelaiden opettaessa vain muutaman tunnin kokonaisuuksia opiskelijaryhmälle opiskelijat voivat kokea, ettei opettajakokelas välitä, kuinka heidän opintonsa hänen tuntinsa jälkeen jatkuvat, koska kokelas ei tule jatkamaan tunteja enää opiskelijoiden kanssa. Tilanteeseen voi vaikuttaa myös se, että kokelas jakaa ryhmälle tehtävät, jotka sitten palautetaan varsinaiselle opettajalle korjattavaksi. Näin ollen kokelaan vaikuttavuus vähenee entisestään.

Haastateltavien mielestä opettajakokelaiden tulisi ottaa **enemmän vastuuta** myös siitä **ajasta, kun he eivät ole suorittamassa opetusharjoitustilanteitaan.** Vastuunottamisesta puhuessaan opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajakokelaat veisivät esimerkiksi antamiensa tehtävien arvioinnit loppuun, jolloin väliin ei enää tulisi heidän varsinaista opettajaansa.

Toisaalta vastuunottamisesta puhuessaan opiskelijat tarkoittivat myös sitä, että opettajakokelaat opettaisivat pidempiä opintokokonaisuuksia, jolloin koko kurssin oppimisen vastuu olisi myös opettajakokelaalla.

Opiskelijat ovat edellä painottaneet sitä, että opettajakokelaan tulisi opettaa pidempiä kokonaisuuksia. Kuitenkin haastattelussa käy ilmi, ettei **opettajakokelaiden vaihtuminen ole ollut ongelma kaikille** opiskelijoille. Varsinkin ryhmässä 2 koettiin, että opiskelijat saavat aina uudelta opettajakokelaalta uusia vinkkejä ja tyylejä omaan opiskeluunsa.

Kuitenkaan ryhmässä 2 ei toivottu sitä, että opettajakokelaat vaihtuvat tiuhaan tahtiin. Tällä ryhmän jäsenet tarkoittivat sitä, että kokelaan tulisi kuitenkin opettaa heille laajempia kokonaisuuksia, jolloin yhteistyö sujuisi paremmin opettajakokelaan kanssa.

Yhteenveto kohdasta kuusi:

- kokelaiden opettaessa lyhyitä opetuskokonaisuuksia opiskelijat kokivat kokelaan ulkopuoliseksi ja näin kokelaan jakamat tehtävät ylimääräisiksi
- kokelaiden toivottiin opettavan pidempiä opetuskokonaisuuksia, jolloin opiskelijoiden ja kokelaan välille kehittyisi parempi vuorovaikutussuhde
- kokelaiden opettaessa pidempiä opetuskokonaisuuksia kokelaiden antama opetus muuttuisi luontevammaksi
- kokelaiden pitäessä pidempiä opetuskokonaisuuksia heille tulisi antaa enemmän vastuuta opiskelijoiden oppimisesta
- kokelaiden vaihtuminen ei tuottanut ongelmaa kaikille opiskelijoille, kuitenkin opiskelijat toivoivat, etteivät kokelaat vaihdu liian usein

4.7 Kokelaiden esiintymisvarmuus

Monista haastatteluista käy ilmi, että opiskelijat toivovat kokelaalta rohkeutta laittaa itsensä tunnilla likoon. Heidän mielestään kokelaan persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten heidät saadaan tunnilla opetettavaan asiaan mukaan.

“Hirveesti vaikuttaa se, että minkälaisia persoonia nämä opettajakokelaat on--millä persoonalla se saa sen jengin sen luokan siinä mukaansa--jos on semmosta lavasäteilyä niin selvästi se asiakin menee paremmin perille.“

“Se sopi opetustyyli ehkä hänen persoonalleen just semmonen ja hän oli niin innostunut siitä asiasta, nyt mennään ja tehdään ja katotaan--semmonen kannustava ja innokas koko ajan.“

Haastateltujen mukaan tällaista lavasäteilyä odotetaan myös heidän varsinaisilta opettajiltaan.

Haastateltavien mielestä opettajakokelaan olisi uskallettava laittaa persoonansa peliin, vaikka hän ei tiedä, kuinka ryhmä siihen suhtautuu.

“Tietysti siinä on aina se, että siinä on aina riskeerausta kun laittaa itsensä, voihan olla että ne ei tykkääkkään musta, että kun mä meen sinne eteen ja kerron jonkun jutun, mutta jos ei veikkaa niin ei voi voittaa.“

Haastatellut toivoivat kokelailta lavasäteilyn lisäksi myös rentoutta tuntien pitoon. Heidän mielestään kokelaasta näkyy, onko hän täysillä mukana tunnin opetuksessa. Tällöin se näkyy kokelaassa opiskelijoiden mielestä jäykkyytenä, hymyilemättömyytenä tai kalvoihin kiinnittymisenä, jolloin liikkuminen luokassa jää erittäin vähäiseksi.

Yksi ryhmä suositteli kokelaille ulkoiseen olemukseen panostamista ja esiintymiskursseja. Opiskelijoiden mielestä näillä menetelmillä kokelaat saisivat opiskelijoiden mielenkiinnon pysymään tunnilla opetettavassa asiassa.

Yksi ryhmä kertoi kokelaasta, joka oli tunneilla pystynyt olemaan rentona:

“Harri oli hirveen rennosti siinä pöydän eessä istua lötkötteli--oli ainut opettajaopiskelija joka tuli verkkarit päällä pitämään tuntia.“

Ryhmäläisten mielestä kokelaan opetuksen rentous herättää opiskelijoissa keskusteluväsymättä. Tällöin opetettavassa asiassa voidaan päästä paljon syvemmälle, kuin jos kokelas jännittää opetustilannetta.

Kahden haastatellun mielestä opiskelijat havainnoivat kokelaan opetuksen valmistelua ja varmuutta. Heidän mielestään kokelaissa on esiintynyt joskus epävarmuutta, jolloin luottamus kokelaan sanoihin on horjunut. Toinen heistä kuvaa asian näin:

“Jos on vähänkin epävarma niin se loistaa sieltä läpi ja siihen on helppo iskeä kiinni-- ensimmäisenä huomaa sen akilleen kantapään, että mitä kautta selviytyä, että ei tarte tehdä koko hommaa.“

Muutaman haastatellun mielestä kokelaan suositellaan markkinoivan opetettavaa ainetta opiskelijoille. Haastateltujen mielestä, markkinoiminen auttaa opiskelijoita motivoitumaan opetukseen ja oppimiseen sekä saa opetettavan asian pysymään paremmin mielessä. Haastatellut painottivat, että markkinoimisen ei tarvitse olla tietyn tyyppistä sooloilua, vaan heidän mielestään riittää, kun kokelas markkinoi asiaa omalla persoonallisella tavallaan.

Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaiden pitäisi uskaltaa tuoda persoonallisuuttaan rohkeasti esiin tunnin aikana. Peliin laittamisella opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajakokelas uskaltaa tuoda omaa **persoonallisuuttaan mukaan opetukseen.**

Tällä opiskelijat tarkoittivat, että opettajakokelas ei piiloudu opetuksessaan opettajan auktoriteetin taakse, vaan hän uskaltaa esiintyä omana itsenään ryhmän edessä, ja tällöin hän antaa oman lavasäteilynsä saada myös opiskelijat kiinnostumaan opetettavasta asiasta.

Opettajakokelaan oma innostuneisuus ja halu opettaa asiat opiskelijoille vaikuttavat myönteisellä tavalla opiskelijoihin ja saa heidät kiinnostumaan ja innostumaan opetettavasta asiasta. Karin ym. (1990) mukaan opettajan persoonallisuus vaikuttaa myös opiskelijoiden minäkäsityksen kehittymiseen.

Tämä näyttäisi tukevan opiskelijoiden toivetta siitä, että opettajakokelaiden pitäisi tuoda omaa persoonallisuuttaan mukaan opetukseen. Myös Eteläpellon ym. (1993) mielestä opettajien olisi toteutettava toimintaansa yhä enemmän henkilökohtaisien näkemyksiensä mukaan. Tällä tavoin opettaja kykenee entistä paremmin myös kehittämään työtään.

Toisaalta opiskelijat kokevat persoonan peliin laittamisen riskitekijänä, koska heidän mielestään koskaan ei voi tietää, kuinka opiskelijat hyväksyvät opettajakokelaan. Opettajakokelaan hyväksymisellä opiskelijat tarkoittavat sitä, kuinka he suhtautuvat opettajakokelaan persoonallisuuden esille tuomiseen opetuksessa. Opiskelija puhuu opiskelijoiden ”tykkäämisestä”, jolloin kokelaan opetus näyttää henkilöityvän joko ”tykkäämisen” tai ei ”tykkäämisen” luokkiin. Luokittelu tapahtuu jokaisella opiskelijalla alitajunnassa, siis opiskelija hyväksyy aina tietyn tyyllisen persoonan, jonka kanssa hän tulee paremmin toimeen. Tällöin ne, joiden kanssa opiskelija ei tule niin hyvin toimeen, luokittelevat ei-hyväksytyihin. Toisaalta opiskelijat ajattelevat opettajakokelaiden mieltävän opiskelijoiden hyväksymistä. Hyväksymisellä tarkoitetaan tunnin aikana opettajakokelaaseen kohdistuvaa kohtelua.

Hyväksyessään opettajakokelaan opiskelijat toimivat tunnin aikana kokelaan johdolla. Jos taas kokelas ei saa opiskelijoiden hyväksyntää, voidaan olettaa, että tunnilla esiintyy häiritsevää käyttäytymistä, kuten opiskelijan muuhun toimintaan keskittymistä, keskustelua vierustoverin kanssa jne. Tällainen opettajan hyväksyminen ja ei-hyväksyminen vaikuttaa varsin alkeelliselta ajattelulta.

Opiskelijoiden mielestä **kokelaiden opetuksen rentous** vaikuttaa myös **mielenkiinnon pysymiseen opettavassa asiassa sekä herättää** opiskelijoissa enemmän **keskusteluvalmiuksia**. Rentoudesta puhuessaan opiskelijat tarkoittivat sitä, että opettajakokelas ei jännitä opetustaan, vaan hän kykenee esiintymään luokan edessä luontevasti. Kokelaan esiintyessä luontevasti opiskelijoiden ei tarvitse jännittää opettajakokelaan selviytymistä opetuksesta, vaan he voivat keskittyä tunnin sisältöön.

Yhtenä rentouden merkinä opiskelijat pitävät opettajakokelaan rentoa vaatetusta. Opiskelijat kertoivat opettajakokelaasta, joka oli pitänyt opetustunnilla verryttelypukua. Näyttää siltä, että opettajakokelaan vaatetuksella on rentoutta lisäävä vaikutus.

Vaikuttaako opettajakokelaiden ja varsinaisten opettajien ikärakenteen eroavaisuus pukeutumisen korostamiseen? Toisaalta toisen ryhmän mielestä opettajakokelaiden pitäisi käydä esiintymiskursseja sekä heidän olisi kiinnitettävä huomiota ulkoiseen olemukseen.

Ryhmän mielestä näillä menetelmillä opettajakokelas saisi oppilaiden kiinnostuksen pysymään opetettavassa aiheessa. Esiintymiskursseilla opiskelijat näyttävät tarkoittavan persoonallista esiintymistä sekä rohkeutta laittaa itsensä peliin opetuksessaan.

Muutaman opiskelijan mielestä **opettajakokelaiden opetuksessa** oli joskus **epävarmuutta**. Näissä tapauksissa opiskelijoiden luottamus kokelaan opetukseen on horjunut. Opiskelijat eivät kuvaa tapauksia tarkemmin, vaan heille on jäänyt sellainen vaikutelma, että joskus tällaista epävarmuutta on kokelaissa esiintynyt. Kokelaan epävarmuus voi johtua siitä, että hän on ottanut opetettavakseen aivan uuden aihesisällön, josta hänellä ei ole ollut aikaisemmin tietoa. Voidaan siis olettaa, ettei kokelas toimi opetettavassa aiheessaan varsinaisena asiantuntijana, vaan hän opettaa kyseisen asian opiskelijoille sen mukaan, minkä hän on itsekin sisäistänyt. Tällöin opiskelijan esittäessä kysymyksiä aiheesta tai aiheen vierestä voi kokelaalle tulla tilanne, ettei hän kykene vastaamaan opiskelijan kysymykseen, koska hän ei hallitse opetettavaa aihetta hyvin. Tilanteeseen voi vaikuttaa myös se, että opettajakokelaan häkeltäessä kysymyksestä opetusta seuraamassa olevat toiset kokelaat tai aineen varsinainen opettaja vastaavat kokelaan puolesta opiskelijoille. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa opiskelijat eivät enää luota kokelaan opetukseen.

Opiskelijoiden mielestä **opettajakokelaiden epävarmuus** loistaa heistä ulospäin. Epävarmuuden näkyessä opettajakokelaasta opiskelijat kertovat tarttuvansa opetuksen akilleenkan-tapäähän. Tällä he tarkoittavat sitä, että kun he löytävät opettajakokelaasta heikon kohdan, he käyttävät sitä hyväkseen, ettei heidän tarvitse tehdä opettajakokelaan suunnittelemaa tehtävää. Näyttää siltä, etteivät opiskelijat ole sisäistäneet opetuksen tarkoitusta.

Opiskelijat puhuivat myös siitä, että opettajakokelaiden tulisi **markkinoida** heille opetettavaa oppiainetta tunnin alussa. Tämä auttaa heidän mielestään heitä **motivoitumaan kyseiseen oppiaineeseen sekä opetukseen**. Markkinoimisen opiskelijat toivovat tapahtuvan opettajakokelaan **omalla persoonallisella tyylillä**. Mitään sooloilua he eivät opettajakokelailta toivo oppiaineen markkinoimiseen.

Yhteenveto kohdasta seitsemän:

- kokelaan tulisi uskaltaa laittaa itsensä opetuksen aikana peliin eli hänen tulisi tuoda enemmän persoonallisuuttaan mukaan opetukseen
- kokelaiden opetuksen rentous vaikuttaa mm. siihen, että opiskelijoilla säilyy mielenkiinto opetettavassa aineessa
- kokelaiden opetuksessa on joskus havaittu epävarmuutta, jolloin usko kokelaan opetukseen on horjunut
- kokelaiden tulisi markkinoida opetettavaa ainetta omalla persoonallisella tyyllillään

4.8 Palautteen antaminen

Lähes kaikissa haastatteluissa haastatellut pitivät kokelaalle annettavaa palautetta tärkeänä. Osa haastatelluista kertoi antaneensa kirjallisesti palautetta tunnin jälkeen. Muutamalla ei ole lainkaan kokemusta palautteen antamisesta. Ne, jotka ovat antaneet palautetta, haluavat jatkaa edelleenkin sen antamista. Heidän mielestään se kohdistuu loppujen lopuksi heille itselleen eduksi. Ne, jotka eivät osallistuneet palautteen antamiseen, pitivät palautetta epävarmuutta lisäävänä. Kuitenkin kaikki palautteen antajat ja sitä suunnittelevat antaisivat sen mieluiten heti tunnin jälkeen.

Jos kyseessä on useamman tunnin kokonaisuus, tulisi opiskelijoiden mielestä palaute kysyä viimeisellä tunnilla. Seuraavassa sellaisen haastatellun mielipide asiasta, joka ei ole aikaisemmin antanut palautetta.

“Valmiit kaavakkeet ja sitten se ei veis paljoa aikaa, mutta jos se olis kauheen aikaa vievää, että sitten sen tunnin jälkeen keskusteltais ja kaikilta yritettäis lypsää jotain, niin sitten se olis vähän ahdistavaa--koska, ei siinä tilanteessa kuitenkaan uskalla, mä en ainakaan uskalla sanoa sille opettajajarjoittelijalle.“

Muutaman haastateltavan mielestä ryhmältä pyydetty palaute ei aina ole palkitsevaa. Heidän mukaansa moni jättää helposti kertomatta oman mielipiteensä. Tämän vuoksi heidän mielestään on hyvä, että tunnilla on mukana seuraajia, jotka kykenevät antamaan laadukkaampaa palautetta kokelaalle. Tässä ryhmän mielipide palautteen antamisesta:

“Monet asiat vaikuttaa miten me koetaan ne tunnit, että se voi olla ihan jostain pienestä asiasta kiinni niin sitten kun siinä on yksi pieni asia siellä mikä kränää niin siitä antaa hirveen huonoa palautetta, vaikka se ei ehkä niin kun oikeuttas siihen--nehän on meidän henkilökohtaisia mielipiteitä, että ei niitä nyt sillai niinkin niin kirjaimellisesti ja vakavasti saakaan ottaa.“

Toinen haastateltu ryhmä pohti omaa palautteen antamistaan. Osa ryhmän jäsenistä mietti palautteen antamista omalta puoleltaan eli antoivatko he kokelaalle palautetta, jos jokin tuntui menneen huonosti.

Toinen puoli ryhmästä tuntui pohtivan palautteen kysymistä kokelaan puolelta eli kysyikö kokelas heiltä palautetta. Ryhmä päätyi kuitenkin ajatukseen, että opiskelijat olivat toimineet tunnin aikana kokelasta huomioivasti.

“Me varmaan vähän ajatellaan kuitenkin niitä opettajaoppilaita, että jos ite siinä tilanteessa ja joku rupeis huutelemaan siellä, että “hei, hei väärin meni sitä vähän ajattelee kun siellä on joku toinen yliopistolta kuuntelemassa, että mites toi nyt pitää tuntia.“

Ryhmän mielestä palautteella olisi parempi vaikutus, jos joskus tunnilla olisi vain kokelas ja opiskelijat. Toisaalta ryhmä pohti sitä, että opiskelijat toivoisivat palautetta kokelaalta ryhmälle.

“Olis ehkä mukava saada siltä opettajaopiskelijaltakin palaute niin kun siitä tunnista, että miten he kokee niin kun meidät ryhmänä--minkämoinen tilanne se on heille ollut sitten pitää se tunti.“

Opiskelijat kokevat **opettajakokelaalle annettavan palautteen tärkeäksi**, koska heidän mielestään palautteen antaminen kohdistuu loppujen lopuksi heidän edukseen. Tällä opiskelijat tarkoittivat sitä, että annettaessa palautetta kokelaalle hänen opetustaitonsa kehittyvät, ja kokelaiden kehittyneempi opetustyyli siirtyy opiskelijoiden eduksi.

Osa opiskelijoista antoi palautetta kirjallisessa muodossa tunnin jälkeen. Palautteen antajat haluavatkin jatkaa palautteen antamista edelleenkin.

Osa opiskelijoista ei ole antanut koskaan opettajakokelaalle palautetta, ja opiskelijat kokivatkin sen epävarmaksi tekijäksi. Epävarmuus voi syntyä siitä, että opiskelija joutuu kritisoimaan opettajakokelaan opetusta, jolloin hän voi tuntea, ettei hänellä ole valmiuksia arvioida opettajakokelaan tekemiä ratkaisuja ja opetusmenetelmiä.

Toisaalta opiskelija voi pelätä kritiikin kohdistuvan hänen arvosanoihinsa. Aikaisemminhan ei opettajia voinut lainkaan arvostella ilman, että kritiikki tai arvostelu ei olisi vaikuttanut opiskelijoiden numeroihin. Voihan olla, että opiskelija tuntee epävarmuutta myös uutta arviointia kohtaan.

Palautteen opiskelijat antaisivat mieluiten **heti tunnin jälkeen**. Jos kuitenkin kyseessä on ollut isompi opintokokonaisuus, tulisi heidän mielestään palaute kysyä viimeisellä oppitunnilla. Näin ollen jokaisen tunnin jälkeen ei ole opiskelijoiden kannalta mielekästä antaa palautetta, vaikkakin se tuntuisi opettajakokelaasta tärkeältä.

Eräs opiskelija, joka ei ole antanut opettajakokelaalle palautetta, haluaisi joskus kokeilla palautteen antamista. Hän toivoo kuitenkin, että palautteen voisi antaa **kirjallisessa muodossa** ja niin, ettei se veisi paljon aikaa. Hänen mielestään suullisesti annettava palaute voisi tuntua ahdistavalta, koska hänen mukaansa opiskelijat eivät kuitenkaan uskaltaisi antaa opettajakokelaalle suoraan palautetta. Näyttää siltä, että opiskelija ei ole tottunut antamaan palautetta. Hän kuvaa suullisesti annettavaa palautetta jopa ahdistavaksi, jolloin opiskelija ei halua tuoda omia tuntemuksiaan julki, vaan mieluummin säilyttää ne sisällään tai antaa palautteen kirjallisessa muodossa. Kirjallisesta muodostakin opiskelija haluaisi vaihtoehdon, joka ei veisi kauan aikaa täyttää. Näyttää siltä kuin hän toisaalta haluaisi antaa palautetta, mutta toisaalta kammaa palautteen antamista.

Opiskelijoiden mielestä on hyvä, että tunnilla on mukana seuraajia, jotka antavat kokelaalle palautetta. Heidän mielestään **opiskelijoilta saatu palaute ei ole aina palkitsevaa**. Niinpä on tärkeää, että mukana on sellaisiakin, jotka kykenevät laadukkaaseen palautteen antamiseen.

Palautteen antamiseen vaikuttaa opiskelijoiden mielestä se, kuinka he ovat kokeneet opettajakokelaan tunnit.

Opiskelijat kertoivat miten joku pienikin asia saa heidät kritisoimaan ja antamaan tunnin loputtua huonoa palautetta kokelaalle. Opiskelijoiden mielestä heillä ei olisi oikeutta tällaiseen palautteen antamiseen. Lisäksi opiskelijat muistuttivat, ettei heidän palautettaan saa ottaa kirjaimellisesti ja vakavasti, koska se on heidän henkilökohtainen kokemuksensa asiasta. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan vain oppija voi oppia ja vain hän voi reflektoida omia kokemuksiaan. Oppijan oppimisella Rauste-von Wright näkee tilanteen, ettei opettaja kykene oppimaan opetettavaa asiaa opiskelijan puolesta, vaan opiskelijan on itse opittava opetettava asia. Näin ollen opiskelijoiden omat kokemukset ovat hyvin tärkeitä opettajakokelaalle.

Opiskelijat kokevat seuraajien läsnäolon tunnilla tärkeäksi, koska heidän mielestään **seuraajat pystyvät antamaan kokelaalle rakentavaa ja laadukkaampaa palautetta** hänen opetuksestaan. Toisaalta opiskelijat vähättelevät omaa palautteen antamiskykyään.

Kuitenkin opiskelijoiden palautteen antamisessa on nähtävissä kypsymättömyyttä, sillä tunnin aikana eteen tulleet erimielisyydet näyttävät siirtyvän opettajakokelasta vastaan nostettavaksi kritiikiksi. Voi olla, että opiskelijat tiedostivat tämän tilanteen haastatteluvaiheessa, he painottivat voimakkaasti sitä, ettei heidän palautettaan tulisi ottaa vakavasti.

Toisaalta jos opiskelijoita ei ole opetettu koulutuksen aikana antamaan palautetta, he voivat tuoda tietämättömyydessään kaiken mahdollisen palautteeseen. Näin ollen tunnin jälkeen kerätyssä palautteessa voi esiintyä opiskelijan vuodatusta muidenkin opettajien tunneista. Mutta kuten Rauste-von Wright (1997) aikaisemmin sanoi, ovat opiskelijoiden antamat palautteet kaikessa negatiivisuudessaakin tärkeitä.

Ryhmässä muutamat opiskelijat olivat miettineet **omaa palautteen antamistaan** silloin, kun jokin tunnin aikana oli mennyt vikaan. He eivät muistaneet, olivatko he antaneet kokelaalle lainkaan asiasta palautetta. Osa opiskelijoista mietti, **kysyikö opettajakokelas heiltä palautetta**.

Ryhmä tuntui jakautuvan kahteen osaan, jossa toinen puoli ryhmäläisistä tuntui painottavan omaa aktiivisuuttaan palautteen antamisessa ja toinen puoli taas tuntui painottavan opettajakokelaan aktiivisuutta palautteen kysymisessä. Ryhmästä oli siis nähtävissä kaksijakoisuus palautteen antamisessa.

Ryhmä tuntui kuitenkin päätyvän siihen, että se oli toiminut opettajakokelaan tunnilla ns. "kokelasystävällisesti." Tällä ryhmän jäsenet tarkoittivat sitä, että opiskelijat olivat varoneen tunnin aikana antamia kommentteja siksi, koska tunnilla oli ollut mukana myös opettajakokelaan opettaja yliopistosta. Näyttää siltä, että opiskelijat samastuvat opettajakokelaisiin ja pyrkivät omalla käytöksellään aiheuttamaan mahdollisimman vähän hankaluuksia kokelaille.

Opiskelijat toivovat **palautetta opettajakokelaalta myös itsestään**. Heidän mielestään olisi mukavaa saada tietää, kuinka opettajakokelas oli kokenut heidän ryhmänsä. Tässä on nähtävissä selvää opiskelijan kysymistä palautteen antamiseen ja saamiseen. Viimeisiä kommentteja antoivat ryhmän 2 opiskelijat, joilla on takanaan koulutusta edeltänyt aikaisempi ammatti. Nähtävissä on opiskelijoiden henkinen kypsyminen palautteen antamiseen ja saamiseen.

Yhteenveto kohdasta kahdeksan:

- opiskelijat kokevat kokelaalle antamansa palautteen hyvin tärkeäksi
- palautteen opiskelijat antaisivat mieluummin heti tunnin jälkeen ja kirjallisessa muodossa
- opiskelijoiden mielestä on hyvä, kun tunnilla on mukana tarkkailijoita, joilta kokelaat saavat rakentavaa ja laadukasta palautetta
- opiskelijat toivoisivat kokelaan antavan palautetta heillekin päin, miten kokelas oli kokenut heidät ryhmänä

4.9 Asiantuntevuus ja tiedonpuutteen myöntäminen

Kaikkien haastateltavien mielestä kokelaiden asiantuntevuus opetettavassa asiassa on ollut hyvää. Heidän mielestään kokelaat valmistautuvat tuntien pitämiseen ja täten heiltä saa opetettavasta asiasta asiantuntevaa tietoa. Yksi haastateltavista kiteyttää asian seuraavanlaisesti.

“Olen pitänyt harjoittelijaa aivan tasavertaisena opettajana kuin esimerkiksi omaakin opettajaa ja ajatellut päinvastoin niin, että hän opiskelee koko ajan näitä asioita niin voi olla niikun jo siitä omasta opettajasta tavallaan parempi opettaja.“

Muutamien haastateltujen mukaan kokelaan asiantuntevuus heijastuu opetuksesta. Heidän mielestään tämä näkyy silloin, kun kokelas kykenee vastaamaan aiheen ulkopuolisiin kysymyksiin. Jos kokelas ei pysty vastaamaan kysymyksiin, niin opiskelijoiden mielestä on hyvä, jos kokelas tunnustaa epätietoisuutensa. Monen haastateltavan mielestä opettajakokeilat reilusti myönsivät epätietoisuutensa. Monet haastatellut toivoivat, että heidän varsinaiset opettajansakin pystyisivät toimimaan vastaavalla tavalla:

“Missään nimessä ei opiskelijat odota, että osaa kaiken ja tietää kaiken, että se inhimillistä asiaa ja tilannetta.“

Opiskelijoiden mielestä **opettajakokelaiden asiantuntevuus oli ollut hyvää**. Asiantuntevuus näkyi opiskelijoiden mielestä siitä, että kokelas kykeni vastaamaan myös aihealueen ulkopuolisiin kysymyksiin.

Yksi opiskelijoista piti opettajakokelasta varsinaisen opettajan kanssa tasavertaisena ja jopa parempana, koska kokelas opiskelee ja hakee koko ajan asiantuntevaa tietoa asiasta. Opiskelija näyttää ajattelevan, ettei heidän varsinaisilla opettajillaan ole asiantuntevaa tietoa opetettavasta asiasta, koska he eivät opiskele. Voidaanko tiedon hankkiminen liittää opettajan henkilökohtaiseen opiskeluun?

Onko siis opettajalla asiantuntevaa tietoa vain silloin, kun hän tietoisesti opiskelee? Luokittelevatko opiskelijat opettajat opiskelun mukaisesti? Tällöin ne opettajat, jotka suorittavat opintoja, hankkivat muita enemmän tietoa opetettavasta asiasta. Vai onko tässä nähtävissä harha: opiskelevien opettajien oletetaan hankkivan tietoa, koska he opiskelevat?

Opiskelijoiden mielestä **kokelaat uskaltavat myöntää tietämättömyytensä**. Tällöin heidän mielestään tietämättömyyden tunnustaminen vain inhimillistä opetusta ja opettajaa.

Tällä opiskelijat tarkoittavat sitä, että kokelaan ei tarvitse tietää kaikkea mahdollista, vaan hänelläkin on tilanteita, jolloin oma tietämättömyytensä täytyy tunnustaa. Opiskelijat toivovat, että heidän varsinaiset opettajiansakin pystyisivät tunnustamaan tietämättömyytensä. Näyttää siltä, että varsinaisten opettajien keskuudessa tietämättömyyden myöntäminen vaatii rohkeaa laskeutumista kaikki tietävästä opettajasta tiedon hakijan rooliin, jolloin opettajan arvostus ei yhtään vähene, vaan näyttää haastattelujen mukaan vain lisääntyvän.

Yhteenveto kohdasta yhdeksän:

- kokelaiden asiantuntemus opetettavasta asiasta on ollut opiskelijoiden mielestä hyvää
- kokelaat ovat uskaltaneet myöntää tunnin aikana tietämättömyytensä

4.10 Opettajakokelailta toivotaan kaveruustasoa

Monet haastatellut toivoivat, että kokelaat kohtelisivat heitä kavereina. Kaveruustasoa toivottiin mm. sen takia, että ikäero kokelaan ja opiskelijan välillä oli pieni. Haastatteluista ei käynyt ilmi, kuinka kokelaan tulisi sitten muuttaa toimintaansa, että hän kohtelisi opiskelijoita kaverillisesti.

Opiskelijoiden mielestä opettajakokelaiden tulisi kohdella heitä **kaverillisesti**. Tilanteeseen voi vaikuttaa se, että opettajakokelaiden keski-ikä on laskenut alaspäin. Näin ollen opettajakokelaana voi olla kokelas, joka on saanut fysioterapeutin opintonsa päätökseen vain muutama vuosi aikaisemmin ennen opettajakoulutuksen aloittamista. Aikaisemmin opettajakoulutuksessa opettajaopiskelijat olivat lähellä keski-ikää. Nykyisin tilanne vaikuttaa siltä, että opettajakoulutuksessa olevien opiskelijoiden keski-ikä on pudonnut jopa kymmenellä vuodella.

Opiskelijalle voi tulla kaveruustasosta ongelmia, ellei hän kykene erottelemaan opettajaa omista kavereistaan. Tämän vuoksi tietynlainen opettaja rooli on hyvä säilyttää opetuksessa.

Edellä mainittu ei ole opiskelijoita väheksyvää, vaan pitää opiskelijat esimerkiksi samanarvoisina. Tällöin voidaan estää, ettei synny tilanteita, joissa opettajan luullaan suosivan joitakin opiskelijoita ja väheksyvän toisia.

Opiskelijoiden puhuessa kaveruudesta opettajan kanssa voidaan nähdä opiskelijoiden arvostavan opettajaa aivan uudella tavalla. Opettajaa ei enää pidetä auktoriteettina, jonka kanssa ei uskalla puhua muusta kuin oppimisesta, vaan opettaja nähdään kaverina siis paljon läheisempänä ihmisenä. Muutos on nähtävissä yhteiskunnallisesti. Opiskelijat ovat muuttuneet vuosien kuluessa opettajaa pelkäävästä opiskelijoista kantaottaviksi opiskelijoiksi. Voidaan olettaa, että opiskelijat näkevät opettajan ihmisenä, jonka kanssa voidaan keskustella oppimisen ulkopuolisistakin asioista.

Yhteenveto kohdasta kymmenen:

- kokelailta toivotaan kaverillista opetuksen tasoa opiskelijoiden nähden

5 YHTEENVETO

Fysioterapian opiskelijoiden haastatteluista ilmenneiden merkityskokonaisuuksien väliset suhteet on kuvattu seuraavassa kuviossa. Merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita on selvitetty nuolten avulla, nuolen suunta kuvaa suhteiden suuntaa.

Kuviosta näkyy, että tuntisuunnitelman ja uusimman tiedon välinen suhde kuvaa sitä, että opettajakokelas rakentaa opetusharjoitustunnille aina tarkan tuntisuunnitelman, jolloin hän valmistellessaan tuntia hakee opetettavasta asiasta yleensä viimeisimmän tiedon.

Uusimman tiedon ja käytännön läheisyyden ja käden taitojen välinen suhde kuvastaa sitä, että opettajakokelaan hankkiessa uusinta tietoa opetettavasta asiasta, hän innostuu itsekin uudesta tiedosta, jolloin hän itse haluaa kokeilla, kuinka hänen saamansa tieto toimii käytännössä.

Uusimman tiedon ja asiantuntevuuden välinen suhde kuvaa sitä, että opettajakokelaan hankkiessa opetettavasta asiasta uusimman tiedon hänen asiantuntevuutensa katsotaan parantuvan.

Tuntisuunnitelman ja käytännön läheisyyden ja käden taitojen välinen suhde kertoo siitä, että opettajakokelas rakentaa jokaiselle opettamalleen tunnille tuntisuunnitelman, jolloin hän suunnittelee tarkasti, mitkä asiat hän opettaa teoriassa ja mitkä vuorostaan käytännön harjoituksin. Tarkkaan tehty tuntisuunnitelma lisää käytännön harjoitusten määrää tunnilla, koska jokaisella käytännön harjoittelulla on tarkkaan suunniteltu paikka opettajakokelaan tunnilla. Tavoitteena on, että opiskelijoiden käden taidot harjaantuvat.

Käytännön läheisyyden ja käden taitojen sekä opiskelijoiden huomioon ottamisen välinen suhde kuvaa sitä, että opettajakokelas opettaa asian opiskelijoille heidän oppimisensa kannalta tärkeimmällä tavalla eli käytännön läheisesti, jolloin opiskelijat oppivat toteuttamaan asian käytännössä, ja siten opiskelijoiden käden taidot lisääntyvät.

Opiskelijoiden huomioon ottamisen ja kaveruuden välinen suhde kuvaa vuorostaan sitä, että opettajakokelaiden antaessa tunnin aikana tilaa opiskelijoille sekä asettuessa opiskelijoiden kanssa samalle tasolle opiskelija tuntee opettajakokelasta kohtaan kaveruutta.

Opetuskokonaisuuden ja huomioon ottamisen välinen suhde kuvaa siitä, että opettajakokelaan pitäessä pidempiä opetustunteja samalla ryhmälle, opettajakokelas kykenee entistä paremmin huomioimaan opiskelijat tunnin aikana.

Opetuskokonaisuuden ja esiintymisvarmuuden välinen suhde kertoo vuorostaan sitä, että opettajakokelaan pitäessä pidempiä opetustunteja samalle ryhmälle hänen esiintymisensä varmentuu ja hän ei enää esimerkiksi jännitä opetusta, vaan kokelas uskaltaa tuoda opetuksessaan enemmän persoonallisuuttaan esiin.

Esiintymisvarmuuden ja huomioon ottamisen välinen suhde kertoo siitä, että opettajakokelaan pitäessä pidempiä opetustunteja hänen esiintymisvarmuutensa lisääntyy, jolloin hänen huomionsa siirtyy omasta opetusharjoitustunnista selviytymisestä opiskelijoiden huomioimisen suuntaan.

Tarkkailijoiden ja esiintymisvarmuuden välinen suhde kuvaa sitä, että opettajakokelaiden tunneilla mukana olevat tarkkailijat ovat aiheuttaneet opettajakokelaille yleensä jännitystä. Jännitystä on lisännyt tunnilla olevien tarkkailijoiden lukumäärä niin, että mitä enemmän tarkkailijoita on ollut opettajakokelaan tunnilla, sitä enemmän kokelas on yleensä jännittänyt opetusharjoitustunnin aikana opetustaan. Tarkkailijoiden läsnäolo ei ole vaikuttanut kuitenkaan kaikkiin opettajakokelaisiin samalla tavalla, vaan osa opettajakokelaista ei jännittänyt tarkkailijoita lainkaan.

Tarkkailijoiden ja palautteen välinen suhde kuvastaa sitä, että tarkkailijat antavat palautetta opettajakokelaalle hänen pitämän opetusharjoitustunnin aikana ja heti sen jälkeen.

6 POHDINTA

Tutkimukseni päätehtävä oli selvittää, kuinka Jyväskylän sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksen fysioterapian opiskelijat kokivat fysioterapian opettajakokelaiden pitämät tunnit. Tutkimuksestani saatuja tuloksia voidaan käyttää fysioterapian opettajakokelaiden opetusharjoitustilanteiden kehittämiseen opiskelijoita huomioivampaan suuntaan.

Tutkimuksessa opettajakokelaat saivat positiivista palautetta erityisesti pitämiensä tuntien suunnitelmallisuudesta, tuntien järjestelmällisestä etenemisestä, selkeydestä, käytännön läheisyydestä ja viimeisimmän tiedon jakamisesta. Tutkimus osoittaa, että kokelaiden teoriaopetus ja käytännönläheisyys toimivat hyvin, ja teoriaopetuksen ja käytännön välinen suhde oli ollut tuntien aikana hyvä. Positiivisuus tuntien etenemistä kohtaan oli odotettua, sillä kokelaat yleensä suunnittelivat opetettavan tunnin hyvin tarkkaan.

Kun opettaja tuntee opetettavan aiheen hyvin, hän on Marckwortin (1992) mukaan opiskelijoiden silmissä asiantuntija. Tämä vuorostaan nostaa Marckwortin (1992) mukaan opettajan itsetuntoa. Marckwortin mielestä (1992) on itsestään selvää, että huolellinen valmistautuminen opetustuntiin lisää onnistumista.

Tuntisuunnittelussa kokelaalla on apuna didaktinen ohjaaja yliopistosta sekä aineen varsinainen opettaja oppilaitoksesta. Kokelas käy ohjauksessa vuoroin didaktikolla ja vuoroin varsinaisella aineen opettajalla. Suortamon ym. (1993) mukaan opettajakokelaalta edellytetään eri tahoilta tulevan ohjauksen, ohjeiden ja neuvojen samanaikaista vastaanottamista ja sisäistämistä. Suortamo ym. (1993) ovat tutkimuksessaan todenneet, että kokelaalle annettavan ohjauksen ongelmaksi on koettu eri tahojen ohjauksen vastuullisuus ja sisällöllinen selkiintymättömyys. Ohjauksen pitäisi pyrkiä yhdistämään siten, että didaktinen ohjaaja, varsinainen aineenopettaja sekä opettajakokelas tapaisivat aina samaan aikaan. Tällöin pystyttäisiin yhtenäistämään opettajakokelaalle annettavaa ohjausta. Ohjauksen vastuullisuudesta pitäisi keskustella kaikkien osapuolien kanssa asian selkeyttämiseksi.

Suortamo ym. (1993) toteavat, että opettajaopiskelijan luotsaaminen ammatillista kasvua tiedostavaksi, tavoitteita itselleen asettavaksi ja itseohjautuvaksi yksilöksi on ohjaajalle vaativa tehtävä. Luukkainen (1994) korostaakin, että ohjauksen ja sitä antavan henkilökunnan kiinteä yhteys yliopistoon on toiminnan korkeatasoisuuden kannalta ensiarvoista. Ojanen (1990) on tutkimuksessaan todennut, että kun opetusharjoittelun ohjaajina toimii kahdenlaista henkilökuntaa, voi hänen mukaansa tavoitteiden puuttuminen johtaa siihen, että syntyy kahdenlaisia tavoitteita. Ojanen (1990) ei näe tätä välttämättä ongelmaksi, mutta toteaa, että jos ei ole yhteisiä, keskeisiä tavoitteita, ohjaajat toteuttavat ohjaustaan pelkästään omien persoonakeskeisten tavoitteidensa pohjalta. Ojanen (1990) mukaan on muistettava, että jokaisella ohjaajalla on erilaiset taustat ja kokemukset. Lisäksi ohjaajat toimivat kehityksen eri tasoilla, joten heidän näkemyksensä työhönsä, itseensä ja opiskelijoihin vaihtelevat niin opiskelijat kuin opettajatkin operoivat erilaisilla kykytasoilla. Täten Ojanen (1990) näkee opettajat efektiivisiksi ja siksi tarvitaan erilaisia ja eri tavoin toteutettuja ohjausmenetelmiä.

Luukkaisen (1994) mielestä opettajakokelaan ohjaajalla tulee olla henkilökohtaisen kasvatuksen arvoja, normeja ja asenteita jäsentävä kokonaisuus. Luukkainen (1994) kutsuu kokonaisuutta ohjaajan kasvatusteoriaksi, jonka avulla ohjaajan tulee kyetä vastaamaan kysymyksiin: ”Miksi opetan ja kasvatan?” ja ”Miten opetan ja kasvatan?”.

Kokelaat saivat positiivista palautetta myös vuorovaikutustaidoistaan. Suurin osa opiskelijoista koki kokelaat huomioon ottaviksi, tunnilla tilaa-antaviksi ja tasa-arvoisuutta kannattaviksi. Vain muutama opiskelija koki kokelaan vuorovaikutustaidot puutteellisiksi. Suortamo ym. (1993) toteavat, että vuorovaikutus on kaksisuuntaista, joten se on kaiken kasvatustoiminnan olennainen piirre. Myös Ojanen (1990) näkee vuorovaikutuksen kaksisuuntaisena. Siksi Ojanen (1990) mielestä opettajan on mahdollistettava ajattelun oppiminen sekä opiskelijan että itsensä kohdalla. Luukkaisen (1993) mukaan ihminen, joka pyrkii merkitykselliseen suhteeseen maailmaan ja toisiin ihmisiin ja yrittää ymmärtää näiden tavoitteita ja motiiveja, kykenee näkemään itsensä ja muut ihmiset yksilöinä. Kun tällainen ihminen Luukkaisen (1994) mukaan havaitsee, että muilla on omista poikkeavia ajatuksia ja tunteita, hän pyrkii laajentamaan huomiota ja sisäistämään sen tietoisuuteensa sekä persoonallisuuteensa.

Toisaalta Himbergin (1996) mukaisesti ihmiset, joiden ns. elämäkerrat ovat jossain määrin samanlaisia, ystävystyvät helposti. Ongelmia syntyy siinä, jos joku yllättäen ajattelee tärkeistä asioista toisten elämäkertojen vastaisesti. Himberg (1996) mukaan on hämmästyttävää, miten ihmiset kykenevät ymmärtämään toisiaan. Himberg (1996) perustelee ajatustaan sillä, että jokaisella ihmisellä on oma maailmankuvansa, jonka mukaisesti kukin ihminen omaa maailmaansa tulkitsee. Kun henkilö kertoo toiselle ihmiselle uskomuksistaan oman maailmankuvansa suodattamana, vastaanottaa toinen henkilö viestin oman maailmankuvansa kautta. Kaikkien tulisikin Himbergin (1996) mielestä tiedostaa, että jokaisella ihmisellä on oma maailmankuvansa ja kenenkään maailmankuvasta ei voida sanoa, onko se toisen kokemaa maailmankuvaa oikeampi.

Tutkimuksesta ilmeni, että opiskelijoiden mielestä kokelailta löytyi myös opettamisen motivaatio. Eteläpelto ym. (1993) mukaan kokelaat pyrkivät kehittämään taitojaan ja ominaisuuksiaan samastuakseen omaan ammattiryhmäänsä. Suortamon ym. (1993) mukaan opettajaopiskelijoiden täytyisi tiedostaa omien opetusnäkemystensä taustalla oleva arvomaailma suhteessa opettajan työhön.

Luukkainenkin (1994) on todennut, että ammattiin sosiaalistumisella on merkittävä voima, joka eliminoi osan opettajakoulutuksen vaikutuksesta. Ammattiin sosiaalistumiselta tuskin pystytään tulevaisuudessa kokonaan välttymään, mutta asiaa voidaan yrittää kehittää siten, että opettajakokelaiden opetukseen sisällytettäisiin oppitunteja, joilla opettajakokelaat pääsisivät keskustelemaan aiheesta alalla pitkään toimineiden opettajien kanssa. Keskustelussa olisi mukana myös yliopiston didaktinen opettaja, jolloin hän toimisi oppituntien aikana tilanteen selkeyttäjänä sekä oppituntien jälkeen tilanteen purkajana.

Opettajakokelaat saivat kehittämissuhteita opettavien opetuskokonaisuuksien pidentämisestä ja esiintymisvarmuuden kehittämisestä. Opetuskokonaisuudet ovat olleet kokelailta varsin lyhyitä kahden tunnin kestäviä kokonaisuuksia, joten niitä tulisi jatkossa oleellisesti pidentää.

Opetuskokonaisuuksien pidentäminen poistaisi monta epäkohtaa, jotka nousivat tutkimuksessa esille. Pidempien kokonaisuuksien aikana kokelas ja opiskelijaryhmä tottuisivat toisiinsa ja näin molemminpuolinen jännittyneisyys ja turhiin asioihin puuttuminen jäisivät tunneilta pois. Pidempien kokonaisuuksien opetus kehittäisi myös opettajakokelasta näkemään kokonaisuuudet yksittäisten tuntien sijaan. Tällöin välttyttäisiin luulolta, että opettajat opettavat vain lyhyitä kokonaisuuksia. Toisaalta Ojasen (1990) tekemässä tutkimuksessa eräs ohjaaja totesi seuraavasti: ”Harvoin pitkäaikainen harjoittelu auttaa; jo alkupuolella näkee kenestä tulee hyvä opettaja.”

Kokelaiden esiintymisvarmuuteen toivottiin kiinnitettävän jatkossa huomiota. Opiskelijat puhuivat tutkimuksessa opetuksen rentoudesta, opetuksen markkinoimisesta ja opettajakokelaiden persoonallisuudesta sekä lavasäteilystä. Marckwortin (1992) mukaan opettaja nähdään usein esiintyjänä, jolloin häneltä saatetaan odottaa näyttelijämäistä otetta. Marckwortin mukaan näyttelijämäinen taito on opettajalle tärkeä, kunhan hän ei varasta näytelmää itselleen oppilaiden tai oppiaineksen kustannuksella.

Tutkimuksessa opiskelijat kritisoivat myös kokelaiden jännittyneisyyttä. Marckwort (1992) näkee kuitenkin, että pieni jännitys on hyväksyttävää. Jännitys on hänen mukaansa vain osoitus siitä, että opettaja pitää esiintymistään tärkeänä ja latautuu siihen. Marckwortin (1992) mukaan huolestuttavaa on, jos opettaja ei jännitä opetusta lainkaan, sillä silloin voidaan olettaa, ettei hän pidä esiintymistä tärkeänä, vaan hän suhtautuu siihen.

Opetuksen tilannekohtaisuus luo opettajan ammattiin epävarmuutta. Yksikään oppitunti ei ole edellisen kaltainen, vaan jokainen oppilas ja ryhmä ovat ainutlaatuisia. Siksi opettaja ei ole koskaan varma valitsemastaan opetusmetodista, kuinka se saavuttaa juuri hänen opettamansa ryhmän. Tämä on osaltaan aiheuttamassa jännitystä opettajalle. (Luukkainen, 1994.)

Halmio (1997) näkee persoonallisuustekijöiden olevan suorassa suhteessa opetukseen, työtovereihin ja muutokseen suhtautumiseen. Persoonallisilla tekijöillä hän tarkoittaa muun muassa eettistä identiteettiä ja uran vaihetta sekä tavoitteita. (Halmio, 1997.)

Halmion (1997) mukaan opettajan omat ajatukset maailmasta, elämästä, ihmisestä, oppilaista ja itsestään opettajana vaikuttavat siihen, miten hän työtään tekee. Kuitenkin hänen mielestä opettajan menestyminen ei riipu opettajan valitsemastaan opetusmenetelmästä, vaan opettajan menestymiseen vaikuttavat myös hänen omat asenteensa, tunteensa, käsityksensä ja päämääränsä.

Opiskelijat toivoivat opettajakokelaiden tunneilla mukana olleiden tarkkailijoiden kiinnostavan huomiota toimintaansa. Heidän toivottiin pysyvän tunnin aikana hiljaa. Lisäksi tarkkailijoiden määrää opiskelijoiden mielestä pitäisi supistaa ja tarkkailijoiden toivotaan esittelevän itsensä tunnin alussa. Tarkkailijoiden määrä on vaihdellut kokelaan tunneilla varsin paljon. Joillakin tunneilla mukana on ollut yksi henkilö ja joillakin vuorostaan kahdeksan. Tarkkailijoiden lukumäärän yhtenäistäminen johonkin tiettyyn lukumäärään helpottaisi myös kokelaan jännitystä. Tarkkailijoiden esittäytyminen tunnin alussa kuuluu hyviin tapoihin, joten jatkossa asiaan olisi kiinnitettävä huomiota.

Kaiken kaikkiaan opettajakokelaat saivat tutkimuksessa hyvää palautetta. Heidän pitämiään tunteja arvostettiin ja heidän asiantuntevuuteensa luotettiin. Kokelaita pidettiin yleensä hyvin opiskelijat huomioivina ja heidän tunneillaan opiskelijat kokivat saaneensa tasavertaista kohtelua.

Tutkimuksella pyrittiin myös kehittämään opetusharjoitustunteja opiskelijoita huomioivampaan suuntaan. Siksi opetusharjoittelijoiden tulisi jatkossa kiinnittää huomio opetuskokonaisuuksien pituuksiin.

Tutkimuksesta yllättävänä asiana nousi esille, että oppilaitoksen varsinaiset opettajat saivat varsin negatiivista palautetta opiskelijoilta. Oppilaitoksen opettajien opetusmenetelmiä pidettiin yleensä huonoina, opettajien tunneilta tuntui puuttuvan käytännönläheisyys opetettavaan asiaan ja heidän opetuksensa ajanmukaisuutta kritisoitiin. Opiskelijoiden mielestä opettajilta puuttui opetuksen motivaatio.

Marckwortin (1992) mukaan opetuksen motivaatioon voi vaikuttaa se, että opetettava asia hallitaan liian hyvin, koska opettaja on opettanut saman aineen samalla tavalla jo useita vuosia. Tällöin asian liian hyvin hallinta voi vähentää opettajan työn haasteellisuutta.

Fullan (1994) kuvaa tilannetta, jossa opettajanuransa alussa oleva opettaja oli ollut motivoitunut opettajan ammatistaan. Yrityksistään huolimatta opettaja ei ollut kyennyt kehittymään opettajana, jolloin hänen työtarmonsa oli alkanut vähentyä ja hänen epäluulonsa tulevaisuudessa selviämisestä olivat kasvaneet entisestään. Opettaja ei ollut tehnyt mitään muuttuakseen parempaan suuntaan. Fullan (1994) esittääkin kysymyksen: Moneenko oppilaaseen ja työtoveriin opettaja tulee tahtomattaan vaikuttamaan haitallisesti? Tässä Fullan (1994) esittämässä tarinassa on nähtävissä varoittava esimerkki siitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa monen ihmisen elämään.

Luukkaisen (1994) mukaan opettajan eettinen luonne velvoittaa opettajaa pysymään aktiivisena ja etsimään jatkuvasti uusinta tietoa. Luukkaisen (1994) mielestä juuri tämä tekee opettajan ammatin vaativaksi ja raskaaksi. Opettajan ammattikunta on itse vastuussa kehittämisestään ja uudistumisestaan. Samalla tavalla asian näkee myös von Wright (1995), joka painottaa näkemystä, jonka mukaan opettajan pitäisi toimia luokassa virikkeiden antajana, mallina, kognitiivisten konfrontaatioiden tuottajana ja ratkaisujen fasilitaattorina.

Von Wrighti (1995) korostaa, että opettajan tulisi ohjata oppilaitaan yhä itsenäisempään työskentelyyn ja itsesäätelyyn muotoon unohtamatta ymmärtämisen merkitystä ja itsereflektion tärkeyttä. Näiden lisäksi von Wrightin (1995) mielestä opettajan pitäisi hallita oma alansa. Opettajalta ei von Wrightin (1995) mukaan voi odottaa kuitenkaan sitä, että hän olisi kävelevä tietosanakirja. Suortamo ym. (1993) puolestaan ovat nähneet opetuksen merkittäväksi tekijäksi sen, että opettajan antamat tehtävät liittyvät opiskelijan omaan akuuttiin tilanteeseen ja tarpeeseen. Suortamo ym. (1993) mukaan opettajan pitäisi edetä opiskelijan intentioiden mukaisesti, jolloin voidaan tehostaa opiskelijan oppimista ja aktiivisuutta.

Toisaalta Suortamo ym. (1993) mielestä koulutuksen resurssit voivat olla niin rajalliset, etteivät ne anna opettajalle mahdollisuutta huomioida opiskelijoiden erilaisia odotuksia ja toiveita. Lehtinen ym. (1996) painottaa kuitenkin sitä, että on muistettava oppilaitosten opettajineen olevan olemassa oppimista varten.

Joten Lehtisen ym.(1996) mielestä koulutukseen valittujen opiskelijoiden pitäisi saada mahdollisimman usein onnistumisen kokemuksia opiskelustaan. Siksi opettajien pitäisikin esittää itsellensä kysymyksen: ”Mitä sellaista minun opettajantyössäni on, joka kenties ehkäisee opiskelijoitteni mielekästä, aktiivista ja itseohjattua oppimista ?”(Lehtinen ym.1996.)

Uuden opetusministerimme Raskin mielestä (Rajaniemi, 1999) ammattikorkeakoulujen olisi saatava resursseja työelämän kanssa toteutettavaan tutkimus- ja kehitystoimintaan. Tämä voisi olla lisäämässä opettajien työmotivaatiota. Työmotivaatio voisi lisääntyä opettajilla mm. siten, että opettajat saisivat kokemuksia nykyhetken työelämän käytännöistä. Käytäntö vaikuttaisi opettajan opettamien aineiden ajanmukaisuuteen. Toisaalta opettajan työmotivaatio voisi parantua, koska hän pääsisi työelämän kanssa kehittämään opettamaansa alaa. Täten hänen osaamisensa yhdistyisi toisen ammattilaisen kanssa.

Yllättävää oli myös havaita, kuinka oppilaitoksen varsinaiset opettajat suhtautuvat kokelaisiin. Haastattelut osoittavat, että opettajan suhtautuminen kokelaisiin ei ollut aina kypsää. Opiskelijat kertoivat, miten heidän omaopettajansa oli kyseenalaistanut kokelaan kesken kokelaan opetuksen. Opettajan käyttämä valta-asema kokelaaseen nähden on varsin ahdistavaa koettavaa opiskelijoille.

Opiskelijat näyttävät samastuvan opettajakokelaaseen jo senkin vuoksi, että myös kokelas opiskelee. Näin varsinaisten opettajien antamat kommentit tai huomautukset koettiin hyökkäyksinä kokelasta kohtaan. Rauste von Wrightin (1997) mielestä opettajan pitäisi saada kokea oma jatkuva oppiminen positiiviseksi tekijäksi. Tällöin ei Rauste-von Wrightin (1997) mukaan opettajan tarvitse käyttää vallankäytön ”auktoriteettihaarniskaa” eikä hänen tarvitsisi suojautua yrittämällä esiintyä täydellisenä opettajana. Ojasen (1990) tutkimuksesta nousi esille mm. se seikka, että osa ohjaajista kokee opettajakokelaat kilpailijakseen.

Tutkimukseni pohjalta voisi olla varsin ajankohtaista miettiä oppilaitoksen opettajien kehittymistä ja kasvamista opettajakokelaiden ohjaamiseen. Vai nähdäänkö edelleen niin, että kerran opettajaopinnot suoritettuaan on valmis opettaja opettamaan ja ohjaamaan ketä opiskelijaa tahansa?

Tällainen ajattelu tuntuu varsin kyseenalaiselta, sillä juuri kokelaat tarvitsevat kehittävää ohjausta opetusharjoittelustaan kehittyäkseen opettajan ammattiin. Ojanen (1990) mielestä ohjaajan vaikutus riippuu hänen ammatillisista kyvyistään myös ennenkaikkea ohjaajan asenteesta. Paitsi Ojanen (1990) näkee, että ohjaaja on kutsuttu opetusharjoittelun avainhenkilöksi niin hyvään kuin pahaan. Ojaseen (1990) mielestä tässä on paradoksin, koska ohjaajia ei ole adekvaatisti koulutettu työhönsä. Puuttuva koulutus aiheuttaa sen, että ohjaajat luovat opiskelijoiden asenteet opiskelua kohtaan ja koko kasvatustyöhön ja lopussa työhön sitoutumiseen. Ojaseen (1990) mukaan tässä voi tapahtua suurta vahinkoa.

Luukkaisen (1994) mukaan kokelaalle annettavan palautteen, rakentavaa ja välitöntä vuorovaikutusta. Niemi toteaa tutkimuksessaan opettajakokelaiden haluavan runsaampaa palautetta ohjaavilta opettajilta. Palautetta opettajakokelaat toivoivat ensisijaisesti omalle kehittymiselleen. Opettajakokelaat eivät toivoneet palautetta juurikaan opettajan vaatimuksista selviämiseen. Opettajakokelaat toivat palautteen vastaanottamisen stressaavuuden esille kuitenkin opettajakokelaat olivat korostaneet arvioinnin ja palautteen merkitystä. Niemisen mukaan ohjaajien tuki ja kannustus on tärkeää. Tuen on lähdettävä kollegiaaliseen tasa-arvon pohjalta. Nieminen näkeekin arvosteluun liittyvän valtasuhteen vääristävän opetusharjoittelun todellisenä oppimisprosessina. (Niemi, 1995.)

Luukkaisen (1994) mielestä opettajien pitäisi pitää omaa työtään ja kulttuuriaan sellaisina rakenteina, joiden mielekkyyttä pitäisi arvioida. Arvioinnissa on kysyttävä, miten opettajan työ ja kulttuuri edistävät opiskelijan ja opettajan kehitystä?

6.1. Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni pohjalta nousi esille useita kysymyksiä, joita olisi mahdollista tarkastella jatkotutkimuksissa. Yksi mahdollisuus olisi laajentaa tämän tutkimuksen näkökantaa jatkotutkimuksessa siten, että opiskelijoiden kokeman opetusharjoittelun lisäksi mukaan tarkasteluun otettaisiin myös opettajakokelaiden sekä varsinaisten ohjaavien opettajien kokemukset opetusharjoittelusta. Opettajakokelaiden kehittymisestä on tehty useitakin tutkimuksia. Kasvatustieteen puolella on opettajakokelaiden kehittymistä tutkittu varsin paljon. Jyväskylän yliopistossa on Peltokallio (1996) tehnyt tutkimuksen, jossa on tutkittu fysioterapian opettajakokelaiden kriittisen ajattelun kehittymistä.

Toisena mahdollisuutena olisi laajentaa tutkimusta käsittämään opiskelijoiden kokemuksia käytännön harjoittelun ohjauksesta. Lisäksi mielekkääksi tutkimuksen aiheeksi nostaisin varsinaisten opettajien opetuksen tutkimuksen. Tällöin tutkimuksessa pyrittäisiin purkamaan niitä tekijöitä, jotka muodostavat joillekin opiskelijoille kielteisen kokemuksen varsinaisten opettajien pitämiä tunteja kohtaan.

LÄHTEET

Aarnio.H.,Helakorpi.S.,Luopajarvi.T.1991.Ammattipedagogiikka.Perusteita ja sovellutuksia.WSOY:n graafiset laitokset. Juva.

Fulla.M.1994.Muutosvoimat.Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki.

Eskola.J.,Suoranta.J.1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

Eteläpelto.A.,Miettinen.R.1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Painatuskeskus Oy. Helsinki.

Giorgi.A.1985.Phenomenologys and psychological research. Pittsburgh.

Halmio.P.1997.Valmis ja hyvä ei enää kasva. Tutkiva opettaja. Jyväskylä.

Himberg.L.1996.Opettaja ja työyhteisö.WSOY: graafiset laitokset. Juva.

Kari.J.,Koro.J.,Nöjd.O.1990. Johdatus didaktiikkaan ja opetussuunnitteluun. Oppimateriaaleja 4/1990. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä.

Lehtinen.E.,Jokinen.T.1996.Tutor.Isenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva.

Luukkainen.O.1994. Hyväksi opettajaksi-kasvu ja kasvaminen.WSOY:n graafiset laitokset. Juva.

Marckwort.A.& R.1992.Kouluttajan uudet vaatteet. Tampere.

Niemi.H.1995.Opettajien ammatillinen kehitys.Tampere.

Ojanen.S.1990.Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa.Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.Salpausselän kirjapaino Oy.

Peltokallio.L.1996.Reflektiivisen ja kriittisen ajattelun kehittyminen fysioterapian opettajakoulutuksessa.Fysioterapian lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.

Rauste-von Wright.M.,von Wright.J.1994. Oppiminen ja koulutus.WSOY:n graafiset laitokset. Juva.

Rauste-von Wright,M.1997.Opettaja tienhaarassa.Konstruktivismia käytännössä.WSOY-Kirjapainoyksikkö .Juva.

Suortamo.M.,Valli.R.1993.Opettaja opissa.Opetus 2000.Juva.

von Wright.J.1995.Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita.Esitelmä kasvatustieteen päiviltä. Jyväskylä.

Varto.J.1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia.Kirjayhtymä:Helsinki.Korjattu painos.1996.Tammer-Paino Oy. Tampere.

Rajaniemi.A.1999.Ammatillinen koulutus vuorossa.Opettaja.21,7.